

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA EM REDE
NACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Rosangela Seling Vorpapel

**HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA**

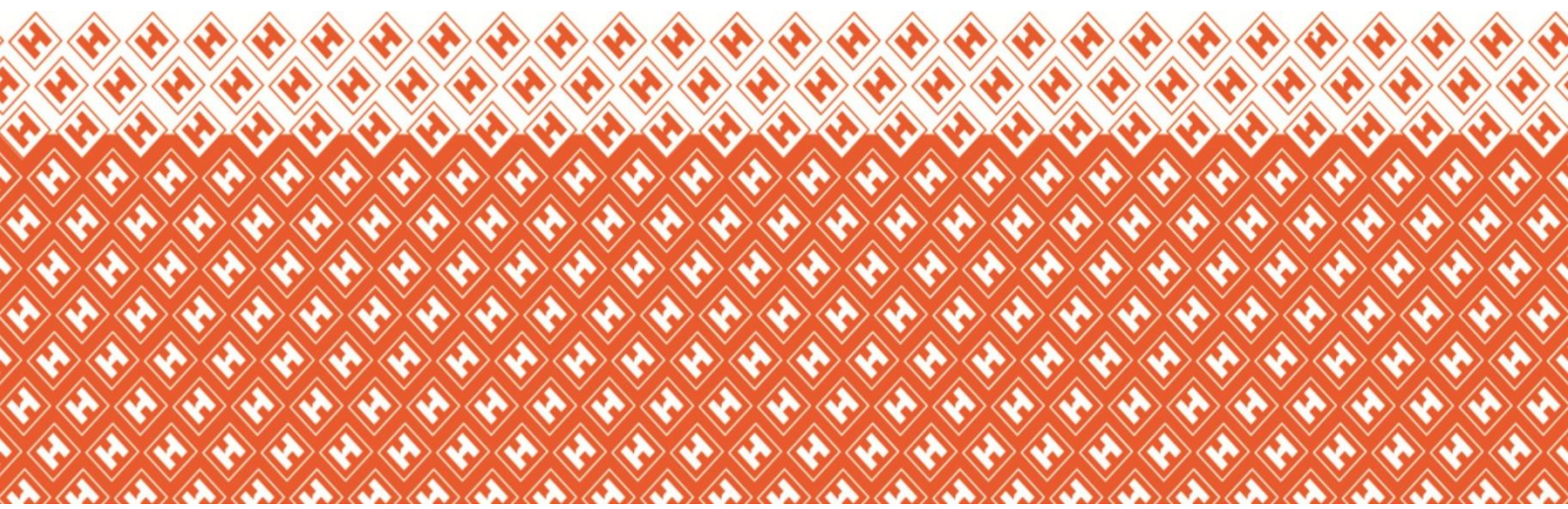
SANTA MARIA, RS
2020



Rosangela Seling Vorpapel

HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Outubro de 2020



Rosangela Seling Vorpapel

**HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos

SANTA MARIA, RS
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Vorpagel, Rosangela Seling
HISTÓRIA DE ROQUE GONZÁLES-RE: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA / Rosangela Seling Vorpagel.- 2020.
91 p. ; 30 cm

Orientador: Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2020

1. Ensino de História 2. Aprendizagem histórica 3.
Material de apoio didático I. Quevedo dos Santos, Dr.
Júlio Ricardo II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UPEN. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ROSANGELA SELING VORPAGEL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Rosangela Seling Vorpapel

**HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História
da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM), como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 27 de outubro de 2020:

Júlio Ricardo Quevedo dos Santos, Dr. (UFSM)
(Orientador/Presidente)

Carmen Regina Dorneles Nogueira, Dra. (UNIPAMPA)

Marta Rosa Borin, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu filho, Otávio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à minha família por todo apoio e incentivo. A meu pai e minha mãe, Edison e Soely, que são meu porto seguro. À minha sogra e meu sogro, Laura e Aldino, que tanto me ajudaram cuidando do Otávio e me auxiliando de várias formas para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho. À Sol, minha irmã, que tanto me incentiva e me ajuda! Ao Fernando, meu marido, pelo apoio incondicional e pela sua compreensão quanto à minha ausência em virtude das viagens a Santa Maria e aos momentos em que estava me dedicando às leituras e pesquisas para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Júlio Quevedo dos Santos, que com seu conhecimento contribuiu para a fundamentação teórica desse trabalho.

Um agradecimento especial aos componentes da banca examinadora, Dra. Carmen Regina Dorneles Nogueira e Dra. Marta Rosa Borin, por contribuírem com a sua experiência e seu conhecimento.

À Universidade Federal de Santa Maria, sou grata pela acolhida de cada fim de semana, especialmente à saudosa Beti, que com carinho nos recebia com um sorriso e nos atendia em nossas necessidades.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - por oportunizar uma maior aproximação entre a Universidade e a formação de professores da rede básica que buscam aperfeiçoar sua prática.

À coordenadora do curso, Dra Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, que nunca mediu esforços para ajudar em todos os momentos, nos informando sobre prazos, encaminhamentos de documentação e toda a parte burocrática. Mas especialmente por suas palavras de incentivo e ânimo que tornaram essa caminhada um pouco mais leve.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.

RESUMO

HISTÓRIA DE ROQUE GONZALES-RS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Autora: Rosangela Seling Vorpapel

Orientador: Dr. Júlio Quevedo dos Santos

A presente dissertação apresenta as referências teórico-metodológicas para a elaboração de um livro de apoio didático para estudantes do Quarto Ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Roque Gonzales/RS. Este material propõe reflexões sobre o ensino da história deste município, trazendo uma proposta didático-pedagógica, com destaque para o período jesuítico-guarani. Pois a história do município está relacionada ao encontro entre povos indígenas da região com os padres jesuítas, resultando em conflitos de poder e de interesse, ocorridos no século XVII. Além disso, destaca-se a Lei 11.465/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, trazendo o tema para discussões mais aprofundadas nas escolas, com o objetivo de dar maior visibilidade a esses povos enquanto atores sociopolíticos. Entretanto ainda há muitos estereótipos e generalizações na forma de abordar a temática indígena em sala de aula. Portanto, a partir da Nova História Indígena e do conceito de Consciência Histórica se propõe uma reflexão com novas perspectivas ao ensino da história indígena na educação básica, dando voz a esses povos silenciados por tanto tempo. A partir de entrevistas com docentes da rede municipal de ensino de Roque Gonzales/RS, elaborou-se, através de pesquisas bibliográficas, o livro de apoio didático sobre a história do município, tendo em vista a necessidade de complementar o projeto “Conheça o Município” já desenvolvido para estudantes do quarto ano do ensino fundamental. Esse material apresenta a história jesuítica-guarani do município com destaque para a perspectiva indígena, enfatizando esses povos como sujeitos históricos.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagem histórica. Material de apoio didático. Consciência Histórica.

ABSTRACT

HISTORY OF ROQUE GONZALES-RS: A TEACHING-PEDAGOGICAL PROPOSAL

Author: Rosangela Seling Vorpapel

Advisor: Dr. Júlio Quevedo dos Santos

The present dissertation presents the theoretical and methodological references for the elaboration of a didactic support book for students of the Fourth Year of Elementary School of the Municipal Education Network of Roque Gonzales / RS. This material proposes reflections on the teaching of the history of this municipality, bringing a didactic-pedagogical proposal, with emphasis on the Jesuit-Guarani period. The history of the municipality is related to the encounter between indigenous peoples in the region and the Jesuit priests, resulting in conflicts of power and interest, which occurred in the 17th century. In addition, Law 11.465 / 08 stands out, which included in the official curriculum of the education network the mandatory theme "History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture", bringing the theme to further discussions in schools, with the objective of giving greater visibility to these peoples as socio-political actors. However, there are still many stereotypes and generalizations in how to approach the indigenous theme in the classroom. Therefore, based on the New Indigenous History and the concept of Historical Consciousness, a reflection is proposed with new perspectives on the teaching of indigenous history in basic education, giving voice to these silenced peoples for so long. Based on interviews with teachers from the municipal education network of Roque Gonzales / RS, the didactic support book on the history of the municipality was elaborated, through bibliographic research, in view of the need to complement the project "Know the Municipality" "Already developed for students of the fourth year of elementary school. This material presents the Jesuit-Guarani history of the municipality with emphasis on the indigenous perspective, emphasizing these peoples as historical subjects.

Keywords: History teaching - Historical learning - Teaching support material - Historical awareness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	22
O ENSINO DA HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	22
1.1 O Ensino De História No Brasil	22
1.2 A Consciência Histórica em sala de aula.....	34
CAPÍTULO II	39
A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL	39
2.1 Ensino Da História Indígena No Brasil	39
2.2 A Representação Dos Povos Indígenas Nos Livros Didáticos	42
2.3 Nova História Indígena: Novas Perspectivas para o Ensino De História.....	47
CAPÍTULO III	52
O ENSINO DE HISTÓRIA JESUÍTICA-GUARANI DE ROQUE GONZALES NA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA INDÍGENA	52
3.1 História Do Município.....	52
3.2 Perspectivas Estruturantes Do Ensino De História Local	56
CAPÍTULO IV	65
PROPOSTA DE MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO PARA O QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ROQUE GONZALES	65
4.1 A Importância Do Livro De Apoio Didático	65
4.2 Os Caminhos Para A Elaboração De Material Didático.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	73
ANEXO A - Projeto “Conheça o município”	78
ANEXO B - Entrevista realizada com professores e professoras sobre as aulas de história do município	81
ANEXO C - O brasão e a bandeira de Roque Gonzales-RS	85
ANEXO D – Hino de Roque Gonzales - RS	86
ANEXO E - Fotografia do Santuário Nossa Senhora Assunção do Ijuí – Roque Gonzales-RS	87
ANEXO F - Fotografia do Cerro Inhacurutum – Roque Gonzales-RS.....	88
ANEXO G - Reunião realizada com os professores e professoras do quarto ano da rede municipal de ensino de Roque Gonzales-RS.....	89

ANEXO H – Perguntas realizadas aos alunos do quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Roque Gonzales-RS.....	90
---	----

INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/2008¹ que incluiu no currículo oficial da rede de ensino da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” trouxe o tema para discussões mais aprofundadas nas escolas, dando maior visibilidade para os povos indígenas enquanto sujeitos históricos. Entretanto ainda há muitos estereótipos e generalizações na forma de abordar o tema em sala de aula. Durante muito tempo, a historiografia representou as populações indígenas como vítimas passivas ou meros espectadores de sua história. Os indígenas, projetados em uma única categoria, sem considerar suas diferenças étnicas e culturais, não eram vistos como sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade. Essa imagem simplista e equivocada acerca dos povos indígenas ainda está presente na educação básica.

Diante desta preocupação desenvolveu-se um material de apoio didático para alunos do Quarto Ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Roque Gonzales/RS, com enfoque na história jesuítico-guarani desse município, apresentando os povos indígenas como sujeitos históricos. Esse material foi desenvolvido dentro da proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História que busca a formação continuada de professores de História voltados para o trabalho em sala de aula. Portanto, a presente dissertação busca apresentar o aporte teórico que deu suporte para a elaboração do material.

A história do município de Roque Gonzales-RS está relacionada com os povos indígenas que viviam na região e seu encontro com os padres jesuítas no processo de colonização no século XVII. Conforme a organização administrativa e territorial dos colonizadores, essa região correspondia à Província do Paraguai², em território da América colonial espanhola. Entretanto, antes da chegada dos europeus, este território já possuía uma história de cerca de dez mil anos, em que viviam diferentes sociedades

¹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 12 de julho de 2020.

² A Província do Paraguai abrangia as duas margens do Rio Uruguai. “Estendia-se, de norte a sul, desde o Mato Grosso (Brasil) e a Província de Santa Cruz de La Sierra (Bolívia) até o território da Argentina, e de leste a oeste, desde os Estados do Paraná (limites com a antiga capitania de São Vicente) e do Rio Grande do Sul (Brasil) até as províncias do Peru (Peru) e de Tucumán (Argentina)” (QUADROS, 2012, p.11). Portanto na margem oriental do Rio Uruguai localizavam-se reduções em terras que hoje correspondem ao estado do Rio Grande do Sul, entre os rios Ibicuí, Piratiní e Ijuí.

indígenas, com características étnicas e culturais específicas. Esses povos desenvolviam adaptações em cada um destes ambientes, coexistiam lado a lado fazendo diferentes tipos de acordos. (KERN, 2006)

Foi nesse contexto que os padres jesuítas começaram a atuar no seu processo de catequização e colonização através das reduções jesuíticas. Conforme Santos e Baptista (2007), as reduções eram compostas por uma diversidade de grupos étnicos que contribuíram para o desenvolvimento e complexidade daqueles espaços. Entretanto, consolidou-se “a imagem das reduções paraguaias como um espaço absolutamente de população Guarani, os próprios missionários assim se referem a elas: pueblos de Guaraníes” (SANTOS e BAPTISTA, 2007, p. 241). Em 1628, Nicolau Duran, também seguiu por este mesmo caminho ao observar que Guarani é o “nombre general que comprende todas las naciones del Paraguay que son muchísimas” (DURAN, 1628, p. 234). Além disso, os jesuítas utilizavam uma língua nas reduções fundamentada no guarani.

Por isso, encontra-se ao longo desse trabalho a expressão “missões ou reduções jesuítico-guaranis”, mas deve-se levar em consideração que havia uma diversidade de povos reduzida também nessa expressão. O projeto reducional generalizava outros povos como pertencentes à etnia *Guarani* de modo a efetuar um esquecimento sobre outras minorias étnicas, como por exemplo: os “Caracaràs, Cupsalos, Lagunas, Homas, Frentones, Calchaquis, Cahro, Mohanes, Charruas, Payeguas, Abipones e Mocobis” (MAURER, 2019, p. 24). Diante disso, muitas minorias étnicas acabaram relegadas ao próprio passado ou ao esquecimento.

Nesse sentido, os povos indígenas, que viviam na região em que se localiza atualmente o município de Roque Gonzales-RS, são identificados como Guarani. Esses povos “se encontravam em diversos lugares próximos aos rios Ijuí, Piratini, Ibicuí, Jacuí, Pardo e Taquarí” (QUADROS, 2012, p. 44), no atual território correspondente ao Rio Grande do Sul. Apresentavam aspectos culturais diferenciados, com características de agricultores, formando grandes famílias. Organizavam-se política e socialmente conforme suas crenças e costumes, mantendo a cultura dos antepassados, mas adaptando-se conforme as necessidades. Viviam em aldeias lideradas por chefes religiosos (pajés) e chefes políticos (caciques).

Um importante chefe indígena nessa região foi *Ñezu*³, que, segundo Oliveira (2018), era um líder que concentrava poderes políticos e religiosos, descrito como cacique e feiticeiro. “*Ñezú*⁴ conquistou os seus domínios nas terras banhadas pelo rio Yjuí e reinava sobre os povos e caciques que ali viviam” (OLIVEIRA, 2018, p. 25). Portanto, esse líder indígena possuía um grande poder de influência na região, por isso o padre Roque Gonzáles começa algumas tratativas com o chefe guarani para estabelecer, na região de domínio de *Ñezú*, uma redução. Esse encontro ocorreu provavelmente entre 1626, quando ocorre a fundação da redução de São Nicolau, e 1628, com a fundação da redução de Nossa Senhora de Candelária (OLIVEIRA, 2018).

Nesse processo é possível perceber que eram estabelecidos muitos acordos entre os padres e os povos indígenas, que variavam conforme a região e com os interesses envolvidos. Deixando claro que os indígenas foram “sujeitos da própria experiência de missionarização” (SANTOS, 2016, p. 72). Através desses acordos, foi fundada a Redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí⁵ em 14 de agosto de 1628. Essa redução foi fundada pelo padre jesuíta Roque González de Santa Cruz juntamente com o padre João del Castillo, sendo que este último continuou sozinho, enquanto o padre Roque seguiu fundando outras reduções. Uma das reduções fundada pelo padre Roque Gonzales é a redução de Todos os Santos de Caaró ou Mártires, a qual estaria localizada onde hoje está o Santuário de Caaró, no atual Município de Caibaté, conforme estudos feitos pelo padre

³ São importantes referências sobre quem foi *Ñezú* e sua importância no processo histórico jesuítico-guarani:

BLANCO, José María. História documentada de la vida y gloriosa muerte de los Padres Roque Gonzáles de Santa Cruz, Alonso Rodriguez y Juan del Castillo, de la Compañía de Jesús, mártires del Caaró y Yjuí. Buenos Aires: Sebastián de Amorrorto e Hijos, 1929.

MONTOYA, A.R. 1989. Conquista Espiritual hecha por los religiosos de la Campaña de Jesus en las Provincias de Paraguay, Paraná, Uruguay y Tape. Rosário, Equipo Difusor de Historia Iberoamericana, Estúdio preliminar y notas Dr. Ernesto Maeder. 294 p.

TECHO, N.D. Historia de la Provincia del Paraguay de la Compañía de Jesús. In: Biblioteca Virtual del Paraguay. Disponível em <http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/consulta/registro.cmd?id=415>
Acesso em: 14/06/2018.

⁴ A grafia *Ñezu* será empregada nesse trabalho conforme a grafia utilizada por Paulo Rogério Melo de Oliveira (2010), de acordo com o que aparece nas cartas dos Padres Jesuítas Boroa, Romero, Vázquez Trujillo e Ferrino.

⁵ A localização da redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí ainda não é exata. Afirma Quadros que, “segundo estudos do padre Luiz Gonzaga Jaeger, S.J., acredita-se que se localizava na margem esquerda do Rio Ijuí, próxima de uma corredeira chamada Pirapó e de um local onde o rio permitia a passagem, no atual município de Pirapó” (QUADROS, 2012, p. 11). Entretanto a construção do Santuário de Assunção de Ijuí localiza-se no município de Roque Gonzales/RS e não em Pirapó/RS. A escolha desse local levou em consideração os escritos do padre Luiz Gonzaga Jaeger, SJ. Por isso, entende-se que “O Pirapó”, se refere a região que corresponde a parte dos atuais municípios de Pirapó, Roque Gonzales e São Nicolau. Portanto, quando se refere a Pirapó trata-se da região povoada pelos Guarani e não necessariamente às fronteiras estabelecidas atualmente.

Jaeger, com base em documentos deixados pelos jesuítas. A fundação dessa redução ocorreu com o apoio de caciques como Carupé e Guarobaiguaçu. (QUADROS, 2012)

O processo reducionista provocou uma nova forma de territorialização, alterando a relação dos grupos nativos com a terra e com o espaço, promovendo mudanças em sua religiosidade, na organização social e cultural (DA SILVA, 2014). Diante disso, três meses depois da fundação da redução, emissários de Ñezú atacaram as reduções de Assunção do Ijuí e Caaró e mataram os padres Roque Gonzales, Afonso Rodrigues e João de Castilhos. As razões para isso, segundo os próprios indígenas, dizem respeito à preservação de seu modo de ser, ou seja, a defesa de alguns aspectos da cultura guarani que estavam sendo combatidos pelos padres, como: “a poligamia, os cantos, o culto aos antepassados e todo um conjunto de práticas e valores condenados pelos missionários” (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Após a morte dos padres, ocorre outro embate na região em 1628, conforme estudos de Ezeula Quadros (2018), que se refere a esse contexto como a “venganza” dos cristãos⁶. Esses acontecimentos foram registrados nas cartas anuais e relatos de padres e indígenas que estavam presentes nos eventos e, depois, nos registros dos depoimentos nos processos instaurados nos anos seguintes. Depois da morte dos padres, organizou-se um exército formado por indígenas de outras reduções, jesuítas e soldados. Em 21 de dezembro, as forças reunidas e comandadas por indígenas cristãos e padres jesuítas, saíram de Candelária e atacaram a redução de Caaró. No ataque a Caaró atuaram cerca de mil guerreiros, com armas de fogo, cavalaria e estratégias de guerra, formando um exército muito superior aos caroenses, em número, armas e organização. Assim, com combates muito desiguais, houve um verdadeiro massacre, sendo mortos ou aprisionados grande parte dos guerreiros de Caaró. Entre os capturados estavam os indígenas que teriam executado a morte dos padres, sendo estes julgados e executados, juntamente com mais doze indígenas rebelados. (QUADROS, 2018)

Diante do ocorrido, a redução Nossa Senhora de Assunção do Ijuí não chegou a fixar-se definitivamente devido as disputas políticas entre a Companhia de Jesus e as elites econômicas de Piratininga, o que fez os jesuítas reorganizarem o projeto político-religioso de dominação dos indígenas da Margem Oriental do Rio Uruguai, posto que, no

⁶ “Reparación e Venganza, são termos em espanhol, utilizados pelos jesuítas para classificar os atos efetivados por religiosos e índios cristãos sobre os povos de Caaró e Pirapó, após a morte dos três jesuítas” (QUADROS, 2018, p. 59)

lado Ocidental eles encontram segurança e apoio dos governantes hispânicos e de outras ordens religiosas.

Esse contexto histórico é abordado nas turmas do Quarto Ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Roque Gonzales/RS, dentro de um projeto denominado “Conheça o Município” (ANEXO A). Esse projeto tem como objetivo trabalhar a história do município em sala de aula, culminando com uma visita a locais turísticos e culturais considerados importantes, pois estes fazem referência a história jesuítico-guarani da região. Entretanto, os professores e professoras das séries iniciais afirmam encontrar dificuldades em trabalhar esse conteúdo pois não possuem formação em história, sendo todos formados em pedagogia. Outra dificuldade encontrada é com relação as pesquisas sobre o tema, pois há poucos materiais disponíveis nas escolas e biblioteca municipal.⁷ São duas professoras e um professor que trabalham atualmente com o quarto ano do ensino fundamental em três escolas municipais e uma professora da rede estadual de ensino que também trabalha essa temática com seus alunos.⁸

Tendo em vista que o município não possui arquivo histórico, há dificuldades para a realização de pesquisas para organizar as aulas referentes a história do município. Os cursos de capacitação ocorrem no início do ano letivo com temáticas direcionadas para todos os professores e professoras da rede municipal de ensino. A capacitação para trabalhar a história do município não ocorre todo o ano. Eventualmente algum professor ou professora de história se dispõe a auxiliar os docentes dos anos iniciais, de forma voluntária. A Biblioteca Municipal possui um pequeno acervo bibliográfico com livros de caráter literário, consultados pelos docentes acima citados e jornais do grupo Nheçuanos⁹ que tratam do tema, mas que são desconhecidos por algumas professoras.

⁷ Essas afirmações são feitas a partir de uma pesquisa realizada com um professor e três professoras que trabalham com o quarto ano do ensino fundamental na rede municipal e estadual de ensino de Roque Gonzales/RS. Essa pesquisa encontra-se nos anexos com as respostas do professor e das três professoras (ANEXO B).

⁸ A rede municipal de ensino é composta por seis escolas, sendo duas escolas de educação infantil, uma escola com apenas as séries finais do ensino fundamental, uma escola com apenas as séries iniciais e as outras duas com séries iniciais e finais do ensino fundamental.

⁹ Associação Cultural Nheçuanana é um movimento de valorização da memória do cacique e xamã Nheçu, que comandou várias tribos na atual região noroeste do Estado do RS, atual Missões, e lutou contra a implantação das Reduções Jesuíticas em terras Guarani, em Roque Gonzales. Professores, escritores, antropólogos, indigenistas, historiadores, músicos, poetas e declamadores abordam o tema, e em forma de debate, música e verso, defendem a legitimidade da postura do líder Guarani Nheçu em defesa da cultura, da religiosidade e do território de seu povo. Ver: <http://nhecuanos.blogspot.com/>

As fontes de pesquisa utilizadas, como textos da internet e livros de caráter literário, muitas vezes, reforçam a versão da história que apresenta o padre catequizador como o herói, o mártir que deu sua vida para salvar a alma dos indígenas, sendo beatificado por suas ações. Enquanto isso, se cria uma imagem negativa dos indígenas, ou seja, aqueles que mataram o padre de forma cruel e violenta. A história é apresentada a partir de um único ponto de vista, reforçando uma memória construída de forma etnocêntrica¹⁰ e positivista¹¹. Pouco se fala sobre os grupos indígenas que viviam na região, visando compreender seu modo de ser e de viver, nem suas formas de resistência à colonização.

Esses povos normalmente aparecem na história apenas no momento do confronto. Os símbolos municipais, trabalhados nas aulas de história, exaltam a presença dos padres jesuítas, enquanto que invisibilizam os povos nativos da região. Pode-se perceber isso ao observar o brasão e a bandeira municipal (ANEXO C), em que há uma ênfase para os cravos, que simbolizam os três padres, a agricultura representada pela soja e a força do povo representado pela águia, mas não há qualquer referência aos povos indígenas. Outro símbolo a ser destacado é o hino do município (ANEXO D), que exalta a figura dos padres, reforçando a ideia de heróis, especialmente o Padre Roque Gonzales de Santa Cruz e silencia os povos indígenas. Suas histórias ficam invisíveis e só são mencionados quando se trata da morte dos padres, exaltando a ideia de martírio. Esses símbolos são trabalhados nas escolas sem uma problematização dos mesmos. Por isso, uma reflexão sobre esse tema se faz necessária.

A presente dissertação foi dividida em quatro capítulos, com o embasamento teórico-metodológico necessários para compreender o passado jesuítico-guarani do município de Roque Gonzales, analisar a participação indígena no processo de colonização como sujeitos de sua história e a partir disso, a formação da consciência histórica através das aulas da história local.

¹⁰ Etnocentrismo se refere a uma visão de mundo em que o próprio grupo se considera como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos a partir dos valores e modelos estabelecidos por esse grupo. A dificuldade em pensar a diferença, causando estranheza, medo, hostilidade e preconceitos em relação a outros povos e culturas são características etnocêntricas. (CARVALHO, 1997)

¹¹Conhecimento no final do século XIX até a primeira metade do século XX, em que os conteúdos da História eram compostos de exaustivas narrações das origens das grandes nações e dos feitos dos “grandes” estadistas. O ideal presente nesse ensino era o do progresso contínuo, aprendido através do estudo dos fatos, representado pela linearidade e superposição constante dos acontecimentos, demonstrando, assim, que o curso da história é sempre ininterrupto e gradual. (FAUSTINO, 2008)

O primeiro capítulo traz algumas reflexões sobre o ensino de História ao longo da História do Brasil e sua relação com a consciência histórica. A história, como disciplina escolar, foi utilizada por muito tempo na história do Brasil com o objetivo de negar a condição de país colonizado bem como as desigualdades existentes, criando a ideia de nação pacífica, organizada a partir da harmonia entre europeus, africanos e nativos. E assim, prevaleceu um discurso de democracia racial, legitimando a colonização portuguesa, silenciando e tornando invisíveis indígenas e negros e suas lutas de resistência. Desde o final do século XIX até a década de 1940, ocorreu a constituição de um movimento que buscava fortalecer um nacionalismo patriótico a partir de uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e único para todos os brasileiros (BITTENCOURT, 1998).

No caso da região das Missões e do Rio Grande do Sul, no final do século XIX e início do século XX, surgem vários discursos a respeito do gaúcho que convergem para a formação discursiva tradicionalista. O período entre 1920 e 1970 é marcado pela “construção do mito do gaúcho brasileiro” (GUTFREIND, 1998, p. 148). Nesse período se elabora um regionalismo exacerbado, inventando tradições que reverberam até a atualidade. A segunda metade do século XIX é marcada pela emergência de uma formação discursiva a respeito do gaúcho, da qual fazem parte o enaltecimento das características físicas e morais do tipo da campanha, características que teriam sido perpetuadas através do tempo, as quais os gaúchos (do gênero masculino, de uma região específica, predominantemente brancos) enquanto grupo cultural e marcam uma diferenciação em relação a outras identidades, tornando possível, mais tarde, o surgimento do discurso tradicionalista em seu movimento organizado (FREITAS, 2007).

Nadai (1993) afirma que nos anos de 1950 e 1960 houve uma renovação, direcionada para o aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina de História, abrindo novas possibilidades para a interdisciplinariedade. No entanto, no Rio Grande do Sul, esse período é marcado pelo regionalismo de cunho fantástico, com forte folclorização do passado histórico e invenção das tradições a partir do Movimento Tradicionalista Gaúcho, que inventa o “gauchismo”. O discurso historiográfico regionalista tem ênfase na figura mítica do gaúcho, também narrado como uma promessa gloriosa, herói que atravessou altivamente guerras e adversidades, tipo humano rude, que assim se constituiu somente por uma necessidade imposta pelo meio (FREITAS, 2007).

Em 1964, o golpe civil-militar, que atingiu diretamente todas as diferentes experiências de ensino, fez a história desaparecer como disciplina autônoma do currículo. Dando lugar a disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico. O cidadão nesse período deveria ser nacionalista, submisso aos preceitos da ordem da Constituição Federal de 1967 e a Lei de Segurança Nacional, impostas pela ditadura civil-militar, portanto não questionador, destacado através da disciplina de Moral e cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira).

Com o fim da ditadura civil-militar brasileira, abrindo espaço para o processo de redemocratização da década de 1980, que levou a Constituição Federal de 1988, ocorreram manifestações de novas propostas curriculares em todos os Estados do país. Segundo Nadai (1993), essas novas propostas tinham como objetivo readequar currículos, programas e métodos. Assim, toda a década de 1980 seria marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc. Tais atividades revelam uma forte disposição para redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (CAIMI, 2001).

Todo esse processo levou a concepção atual de que a história tem função prática na vida das pessoas. Essa ideia está relacionada ao conceito de consciência histórica, que pode ser definida quando sujeitos compreendem a história como uma forma de entender o presente a partir da interpretação e compreensão das referências do passado. A consciência histórica permite atribuir sentido às relações cotidianas através das inúmeras narrativas que se estabelecem diariamente. A história estuda a vida e recupera o sentido de experiências individuais e coletivas (RÜSEN, 2010).

Nesse sentido, destaca-se também SCHMIDT (2005), que ao apresentar o conceito de consciência histórica, afirma que a aula de história é um espaço de formação dessa consciência e compartilhamento de experiências individuais e coletivas, onde ocorre a relação dos sujeitos com diferentes saberes. É importante utilizar o espaço da sala de aula para o debate, para a pluralidade de ideias, para a construção do conhecimento, discutindo conceitos e refletindo sobre as práticas sociais. Assim como questionar “verdades” pré-estabelecidas e dar voz àqueles que foram silenciados pela história.

Com relação às novas abordagens do ensino de História, o segundo capítulo apresenta considerações sobre o ensino da História Indígena ao longo da História do

Brasil até chegar à Nova História Indígena, que traz novas perspectivas para a temática. A história apresentada através da perspectiva eurocêntrica influenciou na organização dos currículos escolares, na formação de professores e na produção de materiais. Produzindo, desta forma, materiais didáticos e currículos baseados numa história associada à construção da identidade nacional, no culto aos heróis que exaltavam os colonizadores e a ação missionária da igreja católica. Ignorando a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação da diversidade cultural brasileira. As matrizes indígenas e africanas, assim como a população mais pobre, mulheres e crianças não tiveram espaço nos livros didáticos, nem nos currículos escolares durante muito tempo. (SANTOS, 2015)

Essa visão com relação aos povos indígenas na História do Brasil vai sofrer transformações a partir da Nova História Indígena. Que passa a abordar os povos indígenas não mais como meros espectadores do processo histórico, mas como sujeitos dos acontecimentos. Afinal, esses povos possuem sua própria história, um *modo de ser* que interfere nas suas ações, que os faz concordar ou discordar, assimilar ou negar o que está sendo posto. As situações de resistência à colonização, por exemplo eram ações conscientes, pois, os povos indígenas sempre foram sujeitos históricos ativos e capazes de incidir sobre a realidade nas quais se inseriam.

O capítulo três traz as discussões e propostas para o debate sobre o ensino da história jesuítica-guarani do município de Roque Gonzales-RS. Em muitos momentos, os povos indígenas divergiram da ação jesuítica e reagiram de diversas formas, inclusive pelo uso da violência. As mortes de padres causadas por povos indígenas demonstram esses momentos de ruptura ou falta de eficiência das alianças (SANTOS, 2016). Sendo assim, os ocorridos devem ser analisados de acordo com a sua época, na mentalidade e cultura daquele contexto. Portanto a morte dos jesuítas ocorreu num processo de autopreservação, defesa de seus costumes, domínios e liberdades. Mataram o novo para preservar o velho. O que ocorreu, conforme Ezeula Quadros (2012) foi um ato extremo de defesa de um modo de ser guarani.

A morte dos padres demonstra que a ação jesuítica não foi aceita da mesma forma por todos os indígenas e que as alianças nem sempre eram respeitadas. Demonstrando a fragilidade de muitas alianças e o quanto eram locais, como ocorreu com Ñezú e os padres jesuítas: Roque Gonzales, Afonso Rodrigues e João de Castilhos. No caso do Caaró, o local já era um santuário indígena, que os jesuítas desejavam disputa-lo, residindo aí a particularidade do local. Da colaboração e aceitação dos padres nos seus domínios, Ñezú passou à rebelião. Esse processo ocorre devido aos interesses que envolviam esses

acordos. Com o passar do tempo, a permanência dos padres nas suas terras, além de colocar progressivamente em cheque a sua autoridade, começava a exigir o abandono do antigo modo de vida e de alguns privilégios da condição de chefe.

Conforme Oliveira (2018), uma das filhas de Ñezú tinha sido batizada pelo padre João de Castilhos, que pressionava para que trouxesse os outros filhos e abandonasse suas mulheres e ficasse com apenas uma. A poligamia era fundamental para a construção e o exercício do poder indígena. Portanto ceder as pressões do padre era abrir mão do poder e prestígio que desfrutava até então. Diante disso, Ñezú e outros caciques da região passaram a ver como perigosa a ação dos padres jesuítas, pois estavam tentando intervir em seu modo de vida. E aí ocorre o plano entre os caciques subordinados, e igualmente descontentes, para extirpar o cristianismo de suas terras. Demonstrando, assim que os povos indígenas eram sujeitos de sua história, que não estavam à mercê do colonizador, mas agiam conforme seus interesses.

As situações de oposição e sublevação de indígenas ocorreram em vários lugares, tratam-se de espaços em disputas de um capital simbólico, explicado a partir das tradições e ancestralidades indígenas, o que os jesuítas nem sempre sabiam interpretar. Esses acontecimentos, geralmente são narrados por jesuítas, por isso são apresentados como resultado de uma ação vil, covarde e assassina dos índios dessas regiões, ignorando o protagonismo indígena no contexto de evangelização católico-moderno. Ocorre a construção de uma imagem heroica do padre jesuíta Roque González e do anti herói indígena Ñezú, julgado aos olhos dos não indígenas da Região das Missões como o vilão da História, nesta disputa de narrativa, o fato teve só um lado, a da necessidade de triunfo da Cristandade Colonial.

A ênfase atribuída à imagem do padre Roque pode ser relacionada ao conceito de memória, ou seja, o que fica do passado ou o que é dado a conhecer pela narrativa histórica, pelos mitos, monumentos e documentos. (Le Goff, 1996). A imagem de um mito fundador corresponde a construção dessa imagem do passado, ao resgate de uma determinada memória, que foi selecionada através de critérios ideológicos específicos. Nessa perspectiva, Le Goff (1996) ressalta que a construção de uma determinada memória é parte da luta das forças sociais pelo poder ao determinar o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

Portanto, a escrita da história é um exercício de poder, pois pode retirar do esquecimento e reintegrar à memória personagens propositalmente esquecidos. Representar Ñezu como defensor do *modo de ser guarani* é situá-lo historicamente no

interior de um conflito de poder (OLIVEIRA, 2010). Por isso, a importância de apresentar os povos indígenas como protagonistas da própria história, afinal as aulas de história devem construir narrativas para a vida prática, produzir efeitos nos processos de aprendizagem, fazer alunos e alunas sentirem-se sujeitos históricos, “presentificando” o passado.

Por fim, o capítulo quatro se refere a metodologia utilizada para a elaboração do material didático. Esse material foi elaborado a partir da concepção de que as aulas de história devem construir narrativas para a vida prática, produzir efeitos nos processos de aprendizagem. Para interpretar experiências atuais do tempo é necessário a correlação passado-presente, relacionar intenções e experiências. Nesse sentido Rüsen (2010) afirma que a história tem função prática na vida das pessoas. Sendo assim, a consciência histórica pode ser definida quando sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história, não como simples conhecimento do passado, mas como uma forma de entender o presente a partir da interpretação e compreensão do passado.

Essas concepções devem ser trabalhadas em todos os níveis da educação básica, especialmente com alunos e alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar as características de pensamento das crianças em relação ao passado é possível perceber que elas conseguem estabelecer relações entre os acontecimentos do passado e sua vida ou o local em que vivem (ABUD, 2012). Portanto, o ensino de história é muito importante para o processo de formação da consciência histórica dos discentes da Rede Municipal de Ensino de Roque Gonzales a partir da valorização e compreensão de seu passado. Afinal, conhecer a própria história permite que alunos e alunas possam dar sentido ao seu passado e ao espaço em que vivem. E principalmente respeitando as e os indígenas que fizeram acontecer o passado histórico da região.

A experiência do passado se torna relevante para compreender a vida presente. Entender melhor sua história também permite a alunos e alunas se reconhecerem como sujeitos históricos e reconhecer outros sujeitos silenciados ao longo do tempo, como os indígenas, por exemplo. Desnaturalizando assim, a ideia de colonização pacífica ou a ideia de que o processo de colonização e catequização era algo necessário. Portanto, apresentar os povos indígenas como sujeitos históricos também é valorizar a própria cultura e os povos que viveram e ainda vivem na região. Por isso se faz relevante compreender nossa história através de novos olhares.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

1.1 O Ensino De História No Brasil

A disciplina de história é muito importante para o currículo escolar, pois está relacionada ao tipo de cidadão que se quer formar, e esse é, muitas vezes, resultado de um determinado processo político. A história é uma das primeiras disciplinas a sofrer interferência de regimes autoritários, além disso, frequentemente é motivo de disputas nas escolhas dos conteúdos. De acordo com Magalhães (2003), no Brasil a história se tornou disciplina escolar obrigatória na primeira metade do século XIX, reforçando a afirmação do Estado Nacional com a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Esse processo teve influência do pensamento liberal francês, sendo assim, “a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização” (NADAI, 1993, p. 146).

Naquele contexto, a história da civilização era norteadas, nos manuais escolares, pela história da Europa Ocidental, principalmente a da França. Para exemplificar, Caimi (2001) afirma que

os alunos secundaristas do Colégio Pedro II estudavam as lições de história em compêndios e manuais franceses, quando não havia traduções para a língua portuguesa. Tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para tocar a história da humanidade. (CAIMI, 2001, p.29)

Portanto, o ensino de história manteve um caráter elitista e ideológico, em que a opção das elites no poder, provenientes do setor agrário e escravagista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, com um caráter conservador representado pelo regime monárquico (BITTENCOURT, 2007). Enfatizando ainda mais a construção de uma História brasileira voltada à exaltação da colonização portuguesa e a evangelização da Igreja Católica, em 1838, ocorre a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A partir daí, os programas curriculares de História foram totalmente controlados pelo Estado com o objetivo de se elaborar uma História nacional (FONSECA, 2003).

Para reforçar a memória da nação como uma unidade, predominou no currículo a biografia de brasileiros considerados ilustres e a cronologia política, fornecendo referências específicas para se pensar o passado, presente e futuro. Esse processo visava construir uma identidade brasileira pautada nos “grandes heróis” nacionais, ignorando

grande parcela da população, como mulheres, indígenas e negros. Nas palavras de Caimi (2001), a história “tinha o papel de formar os juízos de valor e patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional” (CAIMI, 2001, p. 28). Nesse contexto, os métodos de ensino, eram inspirados no ensino jesuítico através do método do *Ratio Studiorum* com modelo dos catecismos, com perguntas e respostas pautados na memorização e da repetição oral e/ou escrita dos conteúdos. Portanto o conhecimento era avaliado pela quantidade de informações que o aluno era capaz de acumular.

O período monárquico, afirma Bittencourt (2007), marca o início da formação da galeria de heróis nacionais. Esses primeiros heróis eram ligados a lutas contra os estrangeiros, principalmente franceses e holandeses. Também ganharam destaque os que lutavam internamente contra os indígenas que resistiam ao processo de cristianização, portanto inimigos da cristandade, ocorrendo a valorização dos missionários religiosos, especialmente os jesuítas, heróis mártires. Nesse período houve um enaltecimento de personagens admiráveis da nação como os padres Manoel da Nóbrega, Anchieta e Antônio Vieira. O mito dos bandeirantes é criado em Piratininga, ratificado por intelectuais paulistas da década de 1920-1930 como Cassiano Ricardo e Afonso Taunay. Os bandeirantes, responsáveis por expandir o território, foram considerados guerreiros que lutavam contra os "índios selvagens", que resistiam à invasão de seus territórios. Sendo assim, a história escolar contribuiu para legitimar um passado responsável pela constituição de um estado-nação.

No início da República, se estudava a história da Europa, a biografia de “ocidentais notáveis”, brasileiros célebres, com ênfase na educação cívica e moral da Pátria, com uma diminuta carga horária. Os currículos de história tinham o objetivo de expressar as ideias de nação e de cidadão, apresentando a todos com uma identidade comum e de negar a condição de país colonizado. Legitimando, assim a ideia de nação, de cidadão e de pátria presente naquele momento. Apresentava-se uma cronologia política através de regularidades e sucessões em que o passado é igual a realidade vivida e não sua interpretação. Formando-se uma história oficial com destaque para o Estado e as elites (NADAI, 1993).

Portanto, no contexto da proclamação da República havia a preocupação em criar uma identidade nacional com um sentimento de patriotismo, no ideário positivista de “ordem e progresso”. Diante disso, o ensino de história deveria contemplar as biografias de brasileiros considerados ilustres, transformando-os em heróis nacionais. Esses heróis deveriam servir de exemplo para crianças e jovens, representando a virtude e a moral

necessárias para uma República federativa, presidencialista e acima de tudo unitária no ideal de “ordem e progresso”. Além disso, era necessário “incentivar a realização de festas comemorativas às datas nacionais; promover visitas a museus e monumentos nacionais e ensinar cantos patrióticos” (CAIMI, 2001, p. 31). Nesse sentido, se constrói o currículo de história, com um objetivo político para manter a unidade nacional.

No processo de organização da história como disciplina escolar, houve uma preocupação com a constituição da nacionalidade e a formação da nação. Para tanto se privilegiou a concepção de “nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira” (NADAI, 1993, p. 149). Através desse ponto de vista, o processo histórico centralizou-se na imagem do colonizador português e, depois, no imigrante europeu. Os povos indígenas e africanos aparecem somente em alguns momentos em que se destaca suas contribuições para a identidade brasileira. Silenciando, por exemplo sobre a dominação do branco colonizador nas terras indígenas e a escravização de indígenas e africanos.

Diante disso, a história como disciplina escolar, tinha como objetivo negar a condição de país colonizado bem como as desigualdades existentes, criando a ideia de nação que resultou da colaboração pacífica entre europeus, africanos e nativos. Cujas narrativas históricas procuravam idealizar o passado colonial a partir de seus legados culturais, porém de uma ordem colonial superada pela ordem moderna republicana, comprovando assim o quanto o país havia progredido. Neste sentido, o papel da escola era formar adolescentes e jovens comprometidos com este progresso, silenciando os contrastes sociais e culturais. As narrativas históricas que tinham por objeto o passado histórico missionário se empenhavam em afirmar que os indígenas antes selvagens haviam evoluído e estavam em pleno progresso civilizador e que a Companhia de Jesus no passado colonial havia contribuído muito para isso como se vê nas obras de Carlos Teschauer, Luiz Jaeger, Aurélio Porto e até mesmo Moyses Vellinho.

E assim, prevaleceu um discurso que enfatizava a contribuição harmoniosa dos diversos grupos sociais para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos. Nesse sentido, a colonização portuguesa foi legitimada, a escravidão indígena foi silenciada e as lutas de resistência, tanto indígena contra a colonização e africana contra a escravidão, foram negligenciadas pela história. Resultando na construção de algumas abstrações, como explica Nadai:

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a

dominação oligárquica e a ausência da democracia social. (NADAI, 1993, p. 150)

A história apresentada através da perspectiva eurocêntrica influenciou na organização dos currículos escolares, na formação de professores e na produção de materiais. Produzindo, desta forma, materiais didáticos e currículos baseados numa história associada à construção da identidade nacional, no culto aos heróis que exaltavam os colonizadores e a ação missionária da igreja católica. Ignorando a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação da diversidade cultural brasileira. As matrizes indígenas e africanas, assim como a população mais pobre, mulheres e crianças não tiveram espaço nos livros didáticos, nem nos currículos escolares até o século XX. Nas palavras de Bittencourt (2007), ser brasileiro era ser branco e pertencer à cultura europeia.

O ideal de construir uma identidade comum aos diferentes grupos humanos, ignorando as desigualdades existentes esteve presente nas primeiras décadas da República. Esse ideal pode ser apreendido nos debates da I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba em 1927, que reuniu vários educadores do país. Dos temas apresentados há um destaque para os que dizem respeito ao ensino de história, da moral e do civismo. Muitas dessas apresentações foram analisados por Caimi, que chegou à conclusão de que “moral e civismo eram entendidos pelos conferencistas como dois princípios essenciais a serem consolidados pelos educadores” (CAIMI, 2001, p. 33). Afinal, o progresso do país dependia da obediência às leis e às autoridades, e isso deveria ser ensinado na escola. Acreditava-se que o respeito e a valorização do Hino Nacional e da Bandeira, por exemplo poderiam despertar o sentimento pátrio.

Os ideais nacionalistas tiveram grande ênfase especialmente no governo Vargas nas décadas de 1930 e 1940. Ao considerar a História como uma das principais disciplinas formadora de cidadãos, seus conteúdos deveriam privilegiar a escolha do passado, de acordo com os interesses dos grupos dirigentes. Nesse sentido, o ensino de História teria um papel importante na construção do Estado Nacional, fortalecendo a ideia de brasilidade. Diante disso, um dos primeiros atos assinados pelo chefe do governo provisório foi a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública - *Mesp*, em novembro de 1930. Esse ministério tinha como propósito a manutenção do Estado Nacional e da identidade do povo brasileiro. A partir de então, cada vez mais o governo conceberia a educação como um instrumento a favor da ideologia do Estado, que procurava manter um sistema de ensino centralizado e nacionalizado sob moldes cívicos e nacionalistas (CAIMI, 2001).

Durante o período do Estado Novo, o projeto nacionalista de Vargas ganha um grande destaque, tanto que a proposta para o curso secundário era de “organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica” (CAIMI, 2001, p. 37). Para a concretização desse projeto nacionalista e legitimação do regime autoritário foram utilizados vários meios, como o rádio, o cinema, o esporte, a literatura e a imprensa escrita. Mas a educação escolar e, com destaque, o ensino de história ofereceram uma contribuição fundamental. Para além do patriotismo, o programa de governo do Estado Novo buscava a manutenção do estado ditatorial. Portanto a legitimidade do autoritarismo passava por uma educação que criasse mentes alinhadas ao regime.

A partir de 1937, com o Estado Novo, há uma grande produção de materiais, incluindo documentários, filmes, livros, programas de rádio, entre outros, em que se projetava a imagem do povo brasileiro como: bom, trabalhador, unido, corajoso. Essas características eram exaltadas com o objetivo de criar uma unidade, em detrimento dos regionalismos, do sincretismo religioso, dos conflitos e desigualdades sociais, políticas e econômicas. Os programas de ensino de História deveriam estar harmonizados com a propaganda oficial. Diante disso, os programas de História deveria ser a base do patriotismo, num processo de uniformização, que omitia a divisão social, criando um ideal de democracia racial. Essa concepção de História servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, formando o sentimento nacional brasileiro de pertencimento (ABUD, 1998).

Vale destacar que para concretizar esse ideal nacionalista realizou-se vários programas de educação dentro das reformas empreendidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema. A reforma de Francisco Campos, por exemplo, estabeleceu currículo seriado, frequência obrigatória e diploma para ingresso no ensino superior. Os programas e métodos de ensino, eram produzidos pelo próprio Ministério, acentuando a centralização uniformizadora do ensino secundário. No currículo de história havia um destaque para a unidade étnica, que foi resultado da união de três raças: europeus, negros e indígenas. Em que a base seria formada pelo português, quem trouxe a civilização.

Conforme Abud (1998), os povos indígenas eram referidos sempre no passado, de forma idealizada, como o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI. Esse indígena que não teria aceito a escravidão, que enfrentava os obstáculos da floresta e os inimigos, transmitiram a nobreza do povo brasileiro. Enquanto que o negro, outro elemento formador do brasileiro, dominado pelo colonizador, era tratado como mercadoria, sua importância era referente a contribuição para a vida econômica do país.

Mas as características culturais dos povos africanos eram completamente ignoradas, inclusive os livros didáticos procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. Os livros didáticos destacavam a importância da catequese, que dera aos indígenas, ao mesmo tempo, o cristianismo e a civilização europeia, ao alfabetizá-los na língua portuguesa. Portanto a unidade das três raças era válida porque o parâmetro para essa união era a cultura europeia.

Diante do exposto, fica evidente que a partir do final do século XIX até a década de 1940, ocorreu a constituição de um movimento que busca fortalecer um nacionalismo patriótico a partir de uma história nacional com passado homogêneo, sem conflitos e único para todos os brasileiros (BITTENCOURT, 1990). No período posterior ao Estado Novo, houve uma expansão da escola secundária. Durante a década de 1960, ocorre uma abertura da história para a interdisciplinaridade, em que surge a preocupação de ensinar a história ensinando-se também o seu método.

Entretanto, na região das missões e no Rio Grande do Sul, esse período é marcado pelo regionalismo de cunho fantástico, com forte folclorização do passado histórico e invenção das tradições a partir do Movimento Tradicionalista Gaúcho, que inventa o “gauchismo”. Os discursos e dispositivos pedagógicos da escola, da mídia e as comemorações e artefatos do cotidiano interpelam sujeitos a se tornarem gaúchos e gaúchas de acordo com a representação contida nesta figura mítica. Associada ao mito do gaúcho está a ideia de nação gaúcha, que é uma formação discursiva que surgiu atrelada a uma história regional do Rio Grande do Sul, a qual narra algumas das lutas ocorridas no território sul-rio-grandense e “descreve a região, seus aspectos físicos, geográficos e humanos como se fossem, de alguma forma, transcendentais” (FREITAS, 2004, p.267).

O discurso historiográfico regionalista tem ênfase na figura mítica do gaúcho, também narrado como uma promessa gloriosa, herói que atravessou altivamente guerras e adversidades, tipo humano rude, que assim se constituiu somente por uma necessidade imposta pelo meio. Este discurso tradicionalista se vale de sistemas simbólicos, de tradições, que, mesmo inventadas, passam a fazer parte da memória (FREITAS, 2004). Essas ideias passam a fazer parte das escolas, enfatizando o caráter heroico do “ser gaúcho”, criando uma identidade regionalista que também se baseia no ideal “unificador”. Em que as diferenças e particularidades se fundem na figura do gaúcho, que é baseada no homem branco do campo, tornando invisíveis outros sujeitos como o negro e o indígena.

Enquanto que em âmbito nacional, houve uma renovação nos anos de 1950 e 1960, como afirma Nadai (1993), direcionada para o aprofundamento dos fundamentos

científicos e do papel formador-crítico da disciplina. Essas novas concepções atingiram a escola secundária. Mas vale ressaltar que apesar da superação de uma simples memória ou registro objetivo e imparcial, ainda persistia o conteúdo direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e eurocentrista. Portanto, há nesse período várias concepções de ensino, marcando uma conjuntura favorável à experimentação no ensino com o aparecimento, em diversos Estados do país, de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, para a interdisciplinariedade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo.

No que se refere à História, houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo. Enfatizava-se, assim, uma História, não só enquanto produto final, mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de "pensar historicamente". Pela primeira vez, ensinou-se História, ensinando-se também seu método (NADAI, 1993).

Entretanto, a ditadura civil-militar implantada a partir de 1964 atingiu as diferentes experiências de ensino. Além disso, fez a história desaparecer, como disciplina autônoma, do currículo. Dando lugar a disciplina Estudos Sociais e de um controle mais rígido do Estado, interessado em utilizar a história como instrumento de formação de um espírito cívico. O cidadão nesse período deveria ser nacionalista, obediente e não questionador, portanto, a escolha dos conteúdos e das disciplinas a serem ensinadas e a exclusão da história do currículo escolar visava colocar esse projeto em prática através da disciplina de Moral e cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira).

Entre 1964 e 1968, o governo brasileiro assinou muitos convênios de cooperação financeira e assessoria técnica com a Agency for International Development - AID, os quais ficaram conhecidos como Acordos MEC-Usaid. Esses convênios abriram caminho para as reformas educacionais de 1968 e 1971. Essas duas reformas provocaram muitas mudanças na política educacional brasileira. A Reforma do Ensino Superior (lei 5 540, de 28 de novembro de 1968) revelou o propósito de conter as mobilizações estudantis e eliminar possíveis focos de resistência ao regime dentro das universidades.

Enquanto que a reforma do Ensino Primário e Médio (lei 5 692, de 11 de agosto de 1971) contribuiu para a desqualificação da escola pública nos níveis fundamental e médio, ampliando, conseqüentemente, a distância entre as classes sociais do país, ao adotar uma estratégia privatizante do ensino. A educação básica passou a ser formadora

de mão-de-obra para o setor industrial sem a necessidade de formar cidadãos críticos que pudessem contestar o regime autoritário. Nesse contexto, as ciências humanas estavam submetidas aos interesses governamentais (FONSECA, 2003).

No entanto, na mesma época, apesar da censura de todas as formas de perseguição política, a produção histórica foi se renovando. Esse processo ocorre, conforme Nadai, (1993), especialmente com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangentes e direcionados para o social como a escravidão e a economia colonial. Nos anos setenta, a busca de novos temas se acentuou com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, assim como os camponeses, mulheres, prostitutas, indígenas passaram a ser vistos como sujeitos históricos, ganhando voz e espaço nas produções acadêmicas.

Nesse sentido, há uma ampliação do conceito de história incorporando novos temas e assuntos que não eram valorizados até então. Contudo, toda essa produção encontrava dificuldades em chegar até as escolas, devido a censura e ao modelo educacional estabelecido pela ditadura. Pois havia um controle sobre a disciplina de história, tendo em vista que esta deveria estar a serviço do regime ditatorial. A história, para o regime não deveria desenvolver a criticidade dos alunos, mas um espírito cívico e patriótico. Caimi (2001) destaca que houve um processo de perseguição e repressão em que escolas foram fechadas, professores e alunos foram presos, o movimento estudantil foi silenciado, experiências pedagógicas foram abortadas em nome do novo regime. A história, para o regime não deveria desenvolver a criticidade dos alunos, mas um espírito cívico e patriótico

Com o fim da ditadura civil-militar no Brasil, abrindo espaço para a democracia assegurada ao final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, ocorreram manifestações de novas propostas curriculares em todos os Estados do país. Segundo Nadai (1993), essas novas propostas tinham como objetivo readequar currículos, programas e métodos. Assim, a década de 1980 foi marcada por um intenso debate em torno do ensino de história, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas Organizada pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). Tais atividades revelam uma forte disposição para redimensionamento das teorias, métodos, conteúdos e linguagens de ensino da disciplina (CAIMI, 2001).

Sendo assim, na década de 1980, ocorreram várias reformas curriculares nos sistemas de ensino de alguns estados, com destaque para São Paulo e Minas Gerais.

Magalhães (2003) destaca o processo de reforma curricular do estado de São Paulo, que ocorreu de 1983 a 1986 em que foram realizadas diversas discussões e mobilizações de educadores. A redação da proposta curricular foi feita através de vários encontros de profissionais da educação e professores da área. Essa proposta foi duramente criticada pela imprensa de forma a desqualificá-la e seus elaboradores foram acusados de “anti-intelectuais”, “doutrinadores”, “pseudo educadores” e outras expressões que pretendiam desqualificar esses profissionais e criar a imagem da escola como produtora de uma “lavagem cerebral” nos alunos. Devido ao intenso debate, a história foi a única disciplina sem reforma curricular concluída nesse período no estado de São Paulo.

Diante disso, é possível perceber os debates acerca da finalidade da História e dos diversos discursos presentes na época. Para Bittencourt (2007), ao final dos anos de 1980 era necessário democratizar o ensino e melhorar sua qualidade, considerando que havia avanços significativos no campo educacional, com maior embasamento sobre questões de ensino e aprendizagem. A volta da história no currículo de primeiro e segundo graus era uma tarefa complexa. Educadores e historiadores debatiam sobre qual história deveria ser ensinada para o novo público escolar social e culturalmente heterogêneo, e que teve pouco contato com estudos históricos na escola.

Nesse contexto, muitas das reformulações curriculares iniciadas na década de 1980 e realizadas pelos diferentes estados, buscavam rever as finalidades da disciplina e de seus conteúdos. Os debates, nesse período eram relacionados a formação de um cidadão com senso crítico, mas também com relação à superação do ideário nacionalista, com o objetivo de enfrentar os problemas dos preconceitos e racismos presentes na ideia de democracia racial. As reformulações curriculares iniciadas no final da década de 1980 até a elaboração dos PCNs para o ensino fundamental e médio no final de 1990 passaram por vários desses debates na tentativa de determinar as finalidades da história.

Essa concepção da História como um meio para a formação da identidade nacional marcou o século XIX e caracterizou o ensino de História até a década de 1970, difundindo a crença do desenvolvimento histórico a partir da ideia de "ordem" e "progresso", organizando os conteúdos de forma linear, através da sucessão de fatos (BITTENCOURT, 1998). Esse modelo de ensino de história contribuiu para abordagens fragmentadas, desconexas e limitadas. A função da História, nesse sentido, era legitimar e justificar realidades, ideologias e projetos políticos. A escola, naquele contexto, era vista como um dos espaços iniciais de formação da elite cultural e política, portanto, deveria conduzir os destinos nacionais, em nome do conjunto da nação (NADAI, 2002). A

exaltação do herói e o caráter determinista do processo, exclui determinados grupos (como os indígenas, por exemplo) tirando-lhes o papel de sujeitos históricos.

Algumas mudanças começam a ocorrer especialmente com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, pois esta constitui-se um marco jurídico-político na educação dos cidadãos brasileiros. Traduz conquistas das forças políticas democráticas, das lutas históricas do movimento social dos professores e dos estudantes brasileiros (GUIMARÃES, 2016).

Nos anos 1990, um marco na história da educação do país foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Que estabeleceu as diretrizes para a elaboração dos conteúdos curriculares a partir da ideia de cidadania e democracia. Ainda na década de 1990, elaborou-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que romperam com a herança da experiência educacional da ditadura no que se refere aos currículos de história, comprometidos com a construção da democracia e da cidadania. Diante desses documentos e nesse contexto, o ensino de história na educação básica deve traçar caminhos para desenvolver a capacidade dos educandos de compreender sua realidade de forma crítica para que possa agir de forma cidadã conhecendo seus direitos e deveres.

Outro marco importante para a história da educação no Brasil ocorre nos anos 2000, com a inclusão obrigatória dos estudos da história e da cultura africana e indígena, por meio da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008, decorrente das demandas dos movimentos étnicos e raciais. Essa inclusão ampliou a concepção de cidadania nos espaços escolares e nos currículos de história. Em função disso, diversos atores, grupos e movimentos étnicos e sociais, historicamente excluídos, passam a ter representatividade e voz nos espaços escolares. Com isso, as concepções de cidadania passam a ser mais abrangentes.

Ao analisar os diferentes períodos da história do Brasil e suas concepções acerca da história como disciplina escolar, é possível perceber que está em pauta o tipo de “cidadão” que se quer formar dentro de um determinado projeto político. Conforme Selva Guimarães (2016), cidadania é uma questão complexa, historicamente, culturalmente e politicamente situada no tempo e no espaço. Possui diferentes configurações nas diferentes sociedades. Cidadania tem um caráter transdisciplinar, mas que é utilizada como mero clichê ou peça de retórica política em muitos momentos de nossa história. O desenvolvimento da cidadania deve ocorrer através de uma construção histórica. Nesse sentido, entra o ensino de história, que deve ser problematizador, analítico e crítico. É

necessário construir diálogos que potencializem a democratização da história em relação aos sujeitos históricos, com respeito à pluralidade de abordagens, fontes e metodologias.

A análise dos currículos da área, nas últimas décadas da história da educação brasileira, possibilita-nos evidenciar tensões, aproximações e distanciamentos nas finalidades educativas do ensino de história, especialmente ao tratar da formação de cidadãos na história recente da República. Em geral, os currículos, frutos de correlação de forças sociais e políticas (currículo é poder), expressam como meta, como finalidade educativa, o projeto educacional da sociedade em um determinado tempo. (GUIMARÃES, 2016, p.92)

Portanto, a história e as demais ciências humanas devem assumir seu lugar e seu papel formativo nos processos de ensino e aprendizagem, educando as novas gerações ancoradas nos princípios e nas diretrizes da educação republicana e democrática em nosso país: igualdade, solidariedade, liberdade, pluralismo e respeito. Na atual democracia brasileira, essa questão está ancorada em dois marcos jurídicos normativos da educação nacional: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/1996, que ratifica a Constituição Federal e estabelece, entre as finalidades da educação republicana, a preparação para o exercício da cidadania (GUIMARÃES, 2016).

Deste modo, a consciência histórica faz parte desse processo, pois leva em consideração que os alunos são sujeitos históricos que atuam, lutam em diferentes espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola entre outros. Portanto, de acordo com Guimarães (2016), elaborar currículos socialmente relevantes está relacionado a construir diálogos pertinentes que potencializem a democratização da história em relação aos sujeitos históricos, objetos, temas, problemas como também o respeito à pluralidade de abordagens, fontes e metodologias de produção de conhecimentos históricos e de ensino e aprendizagem.

Conforme Schmidt (1996), desde o processo de redemocratização se discute sobre como superar o ensino tradicional de história. Todos os debates realizados determinaram uma modernização dos currículos e formação dos professores, entretanto essas mudanças ainda não são satisfatórias. Pois para um ensino de história ideal, o professor e a professora devem ensinar a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Professores e professoras devem levar os alunos a levantar problemas, a questionar ao invés de apresentar conceitos prontos e acabados. É relevante que alunos e alunas possam participar do processo do fazer, construir a história.

Nesse sentido, se faz relevante uma reflexão sobre o ensino de história em Roque Gonzales/RS. O processo de emancipação do município ocorre pela Lei Estadual n.º

5.134, de 07-12-1965, desmembrado do município de Cerro Largo, portanto ocorre durante o período da ditadura civil-militar. Para se consolidar como município são criados os símbolos municipais: bandeira e brasão (ANEXO C) e o hino municipal (ANEXO D). Esses símbolos destacam a versão da história a partir do olhar do colonizador, valorizando o papel dos padres jesuítas, destacando sua imagem de mártires. Nas escolas municipais se ensinava também o sentimento de patriotismo em relação ao país através da disciplina de Moral e cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Assim como se aprendia os símbolos locais e a valorização da história das missões, criando a imagem de heróis em relação aos padres jesuítas, que evidenciava a biografia do padre Roque como “civilizador” e os indígenas como os “vilões” que causaram a morte dos padres.

Nesse contexto, destaca-se a construção da identidade missioneira, que de acordo com Pommer (2008), foi impulsionada pelo processo nacionalista de uniformização cultural imposta na metade da década de 1970. Período esse em que no Rio Grande do Sul havia a difusão e valorização do gauchismo. Esse movimento procurava difundir o tipo social do gaúcho missioneiro para constituição da identidade cultural da região. O gaúcho missioneiro se destaca por seu passado reducional, seu vínculo com a terra, a defesa da terra como propriedade histórico-cultural (POMMER, 2008). Diante disso, o município de Roque Gonzales/RS integra essa região missioneira e nas escolas, nas atividades culturais do município procura-se destacar esse vínculo. Portanto, a história do município vai se construindo a partir da valorização do trabalho realizado pelos padres jesuítas.

Essa história que apresenta os jesuítas como heróis foi questionada em 2009, quando ocorreu o “Manifesto Nheçuanos”, que tinha como proposta um revisionismo histórico que apresentava Ñezú como o “herói fundador”, ou seja, aquele que lutou para defender sua terra e sua cultura. Em 05 de setembro de 2009 ocorreu o primeiro “Manifesto Nheçuanos”, evento em que compareceram escritores, estudiosos, intelectuais e artistas de diversos lugares. Esse encontro deu origem a Associação Cultural Nheçuanos e ao jornal Nheçuanos. A associação é formada por professores, escritores, historiadores, músicos, poetas e declamadores que abordam o tema, e em forma de debate, música e verso, defendem a legitimidade de Ñezú em defesa da cultura, da religiosidade e do território de seu povo.

O objetivo deste grupo está presente no depoimento de Ruy Nedel, um de seus fundadores:

Esta jornada não visa um movimento de contestação Histórica, mas muito pelo contrário, de revisão da História à procura da verdade. É o resgate de uma História que foi abandonada pelo conquistador. Não podemos partir para a condenação. Temos que nos dar conta do poder maior que era o poder do conquistador. Quando nós temos a História escrita e deturpada pelos poderes, é uma necessidade, uma obrigação nossa lutarmos por este resgate da História. (Ruy Nedel, escritor e historiador de Cerro Largo, RS, autor de “Esta Terra Teve dono”)

O evento “Manifesto Nheçuanos” teve seis edições, sendo em 2014 a última. Desde então, o grupo mantém somente o jornal de circulação trimestral, que é distribuído gratuitamente. A Associação Cultural Nheçuanos produziu diversos tipos de músicas, poemas e textos enfatizando a bravura, a coragem de Ñezú, criando a imagem de herói das missões. Portanto a identidade missioneira defendida por esse grupo se refere a resistência do líder Guarani. Contudo, esse debate se limita àqueles que se identificam como nheçuanos. Ainda é preciso problematizar essa questão para que a história não se limite a definir quem é o vilão e quem é o herói.

Diante disso, esse debate deve ocorrer também na sala de aula, compreendendo e dando voz a todos os sujeitos históricos, sem “demonizar” nem “heroicizar” padres ou indígenas. Compreendendo que o conhecimento histórico é uma construção e que todos são sujeitos históricos. Nesse sentido, para a educação histórica é fundamental a problematização da construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e a exploração do documento histórico. Com isso, é possível desenvolver o espírito crítico, reduzir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve (SCHMIDT, 1996).

1.2 A Consciência Histórica em sala de aula

A ideia de cidadania, de respeito à diversidade e valorização da alteridade, devem estar presentes no currículo de história. Sendo assim, a aula de história é um espaço para a formação da consciência histórica, onde é possível ampliar as possibilidades do ensinar e aprender. Para Schmidt (2005), a sala de aula é um espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Portanto, professores/professoras e alunos/alunas devem buscar a construção de problematizações históricas, a compreensão dos mais diversos sujeitos históricos e das histórias silenciadas.

Nesse contexto é importante refletir sobre a história do município de Roque Gonzales/RS que é trabalhada com as turmas de quarto ano do ensino fundamental, tendo

em vista que é uma única professora ou professor para toda a turma e esta/este não tem formação na área de História, mas em Pedagogia. Nessas aulas, é importante destacar que as vivências de cada um fazem parte da realidade histórica, que ao ser analisada se converte em conhecimento histórico, em autoconhecimento, em sentimento de pertencimento, reconhecendo vivências múltiplas e diversidade do real. Por isso um material de apoio pode auxiliar nesse processo, oferecendo referências e reflexões para os professores e professoras e um ponto de partida para os alunos começarem a refletir sobre a importância da história.

Portanto, as aulas de história devem construir narrativas para a vida prática, produzir efeitos nos processos de aprendizagem. Fazer o aluno se sentir um sujeito histórico, “presentificando” o passado. Para interpretar experiências atuais do tempo é necessário a correlação passado-presente, relacionar intenções e experiências. Nesse sentido Rüsen (2007) afirma que a história tem função prática na vida das pessoas. Deste modo, a consciência histórica pode ser definida quando sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história, não como simples conhecimento do passado, mas como uma forma de entender o presente a partir da interpretação e compreensão do passado.

Nesse sentido, é importante compreender que o passado jesuítico-guarani do município de Roque Gonzales/RS não possui heróis nem vilões e que todos, padres e indígenas são sujeitos históricos, que agiram de acordo com seus interesses e motivações. Compreender que no decorrer da história alguns povos foram silenciados, como indígenas e negros, mas que esses povos têm voz e o passado deve ser compreendido também através desses olhares, permite aos alunos e alunas entenderem que também são sujeitos históricos. E que a história não é simples narrativa do que aconteceu, mas que deve ser interpretado para compreender também o presente, desenvolvendo a consciência histórica. Ao relacionar intenções e experiências do passado, alunos e alunas podem compreender os estigmas, preconceitos e racismos em relação aos indígenas. E ao dar voz a esses povos, compreendendo-os como sujeitos históricos permite que esses preconceitos possam ser superados e o respeito ao outro seja efetivado.

Para Rüsen, “a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária” (RÜSEN, 2001, p. 56). Portanto, todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica. Pois a consciência histórica é uma forma de consciência humana que está relacionada à vida prática. É a síntese das operações mentais com as quais as pessoas interpretam sua

experiência temporal, compreendendo o mundo e a si mesmas no tempo, de tal forma que possam orientar sua vida prática. Sendo assim, a consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produz a ampliação da experiência do passado humano, ou seja, quando a pessoa tem acesso a várias narrativas históricas. E assim, desenvolve competência para interpretar essa narrativa e utilizar interpretações históricas para compreender e orientar sua vida prática.

A consciência histórica permite atribuir sentido às relações cotidianas através das inúmeras narrativas que se estabelecem diariamente. Diante disso, Rösen afirma que

O elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações da continuidade que abrangem as três dimensões temporais e a sintetizam na unidade do processo do tempo. (...) A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente constitui-se a consciência histórica. (RÜSEN, 2001, p. 65)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a consciência histórica é um modo específico de orientação, que ajuda a compreender a realidade passada, para compreender o presente. Recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado, presente e futuro. Portanto as aulas de história devem apresentar novos olhares, propor a reflexão sobre o passado, não sua legitimação, para que assim se desenvolva o processo de formação de uma consciência histórica e de valorização do passado. Essa ideia pode ser aplicada nas aulas de história do quarto ano do ensino fundamental, pois os alunos estão tendo os primeiros contatos com a história do município, sobre a qual devem refletir e não estudar o passado sob um único ponto de vista. Mas compreender o papel de cada um dos sujeitos envolvidos no processo histórico.

O espaço da sala de aula é o local para o debate, para a pluralidade de ideias, para a construção do conhecimento, discutindo conceitos e refletindo sobre as práticas sociais, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) de 1996, que coloca entre os princípios da Educação, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Nesse sentido, Martins (2011) afirma que a construção da identidade dos indivíduos e das sociedades recorre ao conhecimento histórico, de relevância cultural e social. Transformar a experiência vivida em experiência histórica permite a percepção do conhecimento histórico como uma rede de relações produzidas pela ação humana no tempo e no espaço.

A história é importante para produzir sentido em nossa existência, é uma ação política, resultado de uma ação pensada e refletida. O que ensinamos deve provocar

estranhamentos. Segundo Rüsen (2007), quando há o contato com a cultura histórica, percebe-se o outro como um personagem relacionado à alteridade do passado. Com isso é possível gerar o aumento da “capacidade de empatia” e a disposição para compreender sua alteridade em relação aos outros sujeitos. Esse processo pode ocasionar um autoconhecimento, através do reconhecimento do outro. Reconhecer o outro, outras realidades, permite pensar sobre si mesmo e desenvolver o respeito para com as demais culturas. Conhecer outras culturas, outros povos e outras formas de viver, pode evitar uma visão etnocêntrica do mundo e previne um comportamento excludente.

Nesse sentido, Schmidt (2005) argumenta que professores/professoras e discentes devem buscar a renovação dos conteúdos, compreender as narrativas de diferentes sujeitos históricos, assim como “as histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (SCHMIDT, 2005, p. 299). Desta forma, a realidade histórica deve ser analisada com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico e em autoconhecimento, pois os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, reconhecendo o outro, desenvolvendo a alteridade. Afinal, a História deve ensinar que todos fazem parte do mundo, e que dignidade e integridade são construções sociais desenvolvidas coletivamente, em diferentes tempos e espaços e nas relações de solidariedade com outras pessoas do presente e do passado.

A conscientização histórica não é definitiva, também não é conceder consciência a quem não a tem, mas transformar a consciência dos educandos agindo de forma racional, desenvolvendo a capacidade de pensar historicamente e usar as ferramentas que a história lhes oferece na vida prática. A contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade, tanto para ensinar quanto para julgar o próprio sistema político e social em que se vive. É dentro desse raciocínio que é oportuna a lei que instituiu a obrigatoriedade da cultura afro-brasileira e indígena. O ensino da diferença é fundamental para perceber que a realidade não é uma, que é histórica, portanto, modificável, dependente da ação humana (CERRI, 2011).

A consciência histórica é a base de todo aprendizado histórico. A função pedagógica da consciência histórica é a correlação entre o cotidiano do presente e o passado historicizado. A educação histórica não é para seguir os padrões já existentes e estipulados, deve estar relacionada com a realidade e refletir sobre ela. Como afirma, Selva Guimarães devemos trabalhar para que a escola realmente seja um espaço de “socialização, de inclusão e respeito às diferenças, afinal é na escola que ocorre a

produção e apropriação de saberes, é o espaço da reflexão e exercício dos direitos de cidadania!” (GUIMARÃES, 2016, p. 16)

Diante do exposto, a redefinição das abordagens no ensino de história do município nas séries iniciais, especialmente do quarto ano, apresentando os povos indígenas como sujeitos históricos, compreendendo também sua história assim como dos padres jesuítas, possibilita a formação da consciência histórica de alunas/alunos e professoras/professores. Pois a consciência histórica permite compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Ou seja, ao compreender que os povos indígenas também são parte da história, assim como os padres, é identifica-los como sujeitos históricos, recuperando estas participações do passado para assim superar os silenciamentos, invisibilidades, estigmas, preconceitos e discriminações. Nesse sentido, ocorre a recuperação do sentido de experiências individuais e coletivas.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL

2.1 Ensino Da História Indígena No Brasil

O ensino da história indígena no Brasil, assim como em Roque Gonzales-RS, é motivo para discussões e debates sobre a presença desses povos em nossa história. Esse tema passou por muitas mudanças e diferentes enfoques na História ensinada no Brasil. As narrativas históricas construídas em constante disputas na história do Brasil, apresentaram muitas vezes o indígena bom e o mau. Sendo que o indígena bom é aquele que contribuiu para a colonização e deixou traços para a nossa nacionalidade, mas esse indígena acabou por desaparecer. Já o “índio mau”, “índio problema”, esse é o que ainda ocupa espaços e que atrapalha o desenvolvimento (ALMEIDA, 1987). Por isso, se faz necessário a compreensão da construção das imagens dos indígenas presentes na historiografia e conseqüentemente no ensino de história na sala de aula.

A historiografia do século XIX definiu os povos indígenas como “primitivos”, que deveriam ser “civilizados”(catequizados), que desempenharam papéis secundários, como se estivessem sempre agindo a partir da necessidade dos colonizadores. Essa visão etnocêntrica predominou também no ensino de História nas escolas. Diante disso, os alunos/alunas, ao longo do tempo, incorporaram a ideia de que os povos indígenas não têm história, o que desencadeia a negação de suas lutas por direitos, como o direito à terra através das demarcações e pela manutenção de sua cultura.

Esta concepção do século XIX já deveria ter sido superada, especialmente a partir de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais que propõe a ampliação do conhecimento e valorização da diversidade, o tema transversal Pluralidade Cultural propõe novas maneiras de se trabalhar a questão indígena dentro do currículo escolar de História (Brasil, 1997). Além disso, as lutas e as demandas dos movimentos sociais provocaram a alteração da lei federal n. 11.645, de 10 de março de 2008 que determinou a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ensinos fundamental e médio, públicos e privados. Propondo formação de professores e professoras e reformulação dos currículos. Alguns avanços ocorreram com a publicação de novos materiais didáticos, pesquisas relacionadas à temática, debates e reflexões sobre o ensino de História afro-brasileira, africana e indígena. Mas, ainda persistem

preconceitos, discriminações e falta de conhecimento para trabalhar essa temática em sala de aula.

Na historiografia Tradicional-conservadora de cunho elitista, os povos indígenas foram vistos como vítimas passivas dos processos de colonização. Um dos espaços de inserção dos indígenas na sociedade colonial e, conseqüentemente, de redefinição de suas identidades e culturas eram as reduções. Nesse sentido, a historiografia abordava as reduções jesuíticas pela ótica do colonizador ou dos padres missionários, em que os indígenas eram objetos de diferentes políticas e de disputas, mas nunca sujeitos atuantes na construção do espaço das reduções. Essa concepção esteve presente na construção da identidade brasileira no período pós independência, pois projetava-se uma população homogênea, sem espaço para a permanência dos indígenas como grupo diferenciado, ignorando-os como agentes fundamentais no processo de construção da sociedade colonial e pós-colonial.

Sobre a construção da imagem do indígena no período colonial, Almeida (2010) identifica em suas análises, três imagens: idealizados no passado, bárbaros do sertão e degradados. Os indígenas “idealizados no passado” aparecem na história sem atitudes de rebeldia ou de confronto, mas aliados dos portugueses, como por exemplo nas relações que se estabeleceram na exploração do pau-brasil, através do escambo. Esse olhar pode ser identificado na tentativa de incluir, na memória coletiva da História do Brasil, a presença do indígena benevolente e aliado aos interesses dos colonizadores. A segunda imagem identificada é a de “bárbaros dos sertões”, corresponde aos indígenas que se rebelavam e lutavam contra a colonização, esses eram considerados bárbaros e selvagens por lutar contra o processo de dominação. Os “degradados” constituíam aqueles que eram vistos como “misturados” e já integrados ou em processo de integração à sociedade nacional, embora sempre vistos como preguiçosos e indolentes (ALMEIDA, 2010).

Essas imagens são simplistas e ignoram a riqueza cultural desses povos e suas singularidades. Segundo Cunha (1992), os indígenas eram tidos como povos que, além de não ter passado, estavam fadados ao desaparecimento. Pois integrados à colonização iniciavam um processo de mudanças culturais que os conduziam a uma perda de identidade. Logo não mereciam atenção maior de historiadores.

Nessa perspectiva assimilacionista predominante, por longo tempo, no pensamento antropológico, os índios integrados à colonização tornavam-se indivíduos aculturados e passivos que, junto com a guerra, perdiam culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência. Tal concepção teórica, hoje bastante questionada, tinha ampla aceitação num tempo em que

historiadores e antropólogos andavam afastados e seus campos de estudos eram nitidamente distintos. (ALMEIDA, 2010, p.15)

Essa perspectiva de desaparecimento dos indígenas predominou até os anos 1970. Nesse contexto, insere-se o enfoque dado na abordagem da história das missões jesuíticas no Rio Grande Do Sul. A história tradicional ao privilegiar a visão dos padres jesuítas como heróis desbravadores enfatiza a representação dos indígenas como vilões. Nesse sentido, apresenta-se a catequização como um processo legítimo e santificado dos padres, ignorando a influência da cultura e da presença Guarani na região. Esse processo ocorreu porque a produção historiográfica brasileira, durante muito tempo, privilegiou a visão de nossa história na perspectiva dos países de origem europeia, ignorando as motivações e os interesses dos povos que estavam sendo colonizados.

Um fator que empobrece o debate e menospreza a história dos indígenas é que normalmente estes aparecem nos livros somente no passado. Indígenas, assim como os negros, pertencem ao passado brasileiro colonial, em que aparecem em função do colonizador. Ou seja, a história dos indígenas não existe sem o colonizador. Como destaca Almeida,

Desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagem (1854) até um momento bastante avançado do século XX, os índios, grosso modo, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores. (...) Na condição de escravos ou submetidos, aculturavam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história. (ALMEIDA, 2010, p. 13)

Portanto, suas histórias antes do colonizador são ignoradas, assim como seus papéis sociais e culturais em outros momentos da história. Assim sendo, esse olhar etnocêntrico traz a omissão, redução, simplificação e generalização desses povos ao serem abordados em sala de aula. Se os povos indígenas são apresentados como pertencentes somente ao passado colonial, a escola não prepara seus alunos para entenderem a presença dos indígenas no presente, tirando assim suas diferentes identidades e luta por direitos (ROCHA, 1984).

Ao ser colocado somente no passado, os livros didáticos expõem o nativo em papel secundário nas relações coloniais. Além de ser posto no passado, em muitos casos a questão indígena não é nem mesmo abordada, sendo tratado de maneira bem superficial (MAGALHÃES, 2012). Nessa perspectiva, imperou durante muito tempo a noção de que os indígenas foram apenas vítimas do sistema colonial, vítimas de uma política e de

práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, tira o papel de agentes históricos dos indígenas que, aparentemente assistem passivamente ao processo colonizador, já que suas lutas, suas formas de resistência são ignoradas ou vistas como rebeldia ou selvageria.

Além da eliminação física de muitos grupos étnicos também houve a eliminação desses povos como sujeitos históricos, calando-os e colocando-os à mercê dos interesses do colonizador. Um exemplo desse processo pode-se perceber quando se discute a ocupação e a consolidação da conquista, em que o interior do país é apresentado como espaço vazio, ignorando que a ocupação foi lenta, justamente por causa das várias formas de resistências de grupos que habitavam a região. Esse ponto de vista foi amplamente difundido através dos romances, crônicas e produções intelectuais da época, e que estão presentes até hoje em alguns materiais didáticos (MAGALHÃES, 2000).

A temática indígena nas escolas de Roque Gonzales/RS ainda apresenta estereótipos e preconceitos. Normalmente aparece somente nas atividades de dia do índio, de uma forma estereotipada. Alguns materiais que discutem a temática indígena com o objetivo de dar voz e compreender esses povos como sujeitos históricos foram fornecidos para as escolas, mas são pouco utilizados. Eventualmente, o ensino de história indígena é tema dos cursos de formação oferecidos a professores e professoras da rede municipal. Portanto ainda há um longo caminho a percorrer para que a história indígena, assim como a afro-brasileira e africana tenham mais espaço na escola. Mas para que isso ocorra, é necessário um investimento maior em formação para os docentes.

Um exemplo disso, é a abordagem trabalhada em sala de aula sobre a história jesuítico-guarani do município de Roque Gonzales/RS. Em que os povos indígenas são silenciados, o único que recebe destaque é Ñezú, considerado importante líder guarani, mas que só aparece na história no momento do confronto com os padres. As outras pessoas que viviam na região não são citadas, aparecem como meros “figurantes” da história. A história ainda é trabalhada somente na perspectiva jesuítica. Sendo que os indígenas também foram agentes sociais importantes nesse processo.

2.2 A Representação Dos Povos Indígenas Nos Livros Didáticos

Os livros didáticos são um meio de acesso ao conhecimento muito relevante. Conforme Grupione (1996) o livro didático é uma das principais fontes na formação da imagem do Outro. Pois as informações sobre a formação e organização da sociedade estão presentes no livro didático através de textos e imagens. Além disso, para alguns alunos e

alunas, o livro didático é o único material impresso disponível, o que reforça o conteúdo do livro como a única fonte de conhecimento sobre determinados conteúdos. Por isso, é importante compreender como os livros didáticos tratam a temática indígena, produzindo determinados estereótipos ou desenvolvendo a consciência histórica dos alunos. Para isso, a análise e as reflexões a seguir tem como recorte temporal os livros didáticos de meados do século XX até os dias atuais.

A partir de 1995, o Plano Nacional do Livro Didático foi aperfeiçoado e ampliado, em que os livros passam por um processo permanente de avaliação. Além disso, o Guia dos livros didáticos possibilita aos docentes analisarem e escolherem o livro didático que melhor atende a realidade de sua escola. Esses livros são substituídos a cada três anos, portanto podem ser atualizados levando-se em consideração novos conceitos, novas análises, novos sujeitos. Atualmente percebe-se uma necessidade de aprimorar a política nacional do livro didático. Conforme Guimarães,

Os resultados da avaliação trienal dos especialistas das áreas, divulgados no Guia de livros didáticos: História, e a análise dos critérios e das fichas de avaliação evidenciam a melhoria do padrão de qualidade dos livros didáticos no que se refere ao padrão gráfico, às propostas pedagógicas, às fontes, às abordagens e às atividades de aprendizagem. No entanto, apesar da renovação, como o próprio autor indicava nos anos 80, após três décadas é possível identificar permanências implícitas e explícitas, do ponto de vista de conteúdos históricos. (GUIMARÃES, 2012, p.103)

Portanto, apesar das avaliações, dos critérios determinados para estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos de história ainda possuem a organização do conteúdo de forma linear, com base na cronologia da História europeia, articulada, quando possível, à História da América e da África. Revela-se, assim, uma concepção conservadora de História e de organização curricular nas escolas, no contexto de revisão e críticas historiográficas. Isso não quer dizer que os livros devem ser descartados e substituídos, afinal eles são muito importantes e é o meio mais utilizado de contato dos estudantes com conteúdos trabalhados em sala de aula. O livro didático é uma ferramenta importante para o trabalho em sala de aula, mas é necessário analisar e refletir sobre seu conteúdo para não reproduzir estereótipos e preconceitos, especialmente sobre a imagem construída dos indígenas.

É muito comum encontrar livros didáticos com afirmações contra o racismo e o preconceito, incentivando ao respeito e a tolerância com relação a diferentes povos. Entretanto ainda há lacunas com relação as discussões referentes às diferenças étnicas e sociais atuais, por isso normalmente povos indígenas são apresentados como parte do

passado e não do presente. Outro aspecto é a generalização sobre a cultura e o modo de vida desses povos, ignorando a complexidade de seus rituais, as diferenças linguísticas e suas concepções de mundo (GRUPIONE, 1996).

Essas concepções equivocadas impedem que alunos e alunas possam perceber a existência do outro, reconhecendo e respeitando as diferenças culturais. É muito comum encontrar livros didáticos que trabalham na perspectiva das contribuições indígenas para nossa cultura, muitas vezes resumidas a uma lista de vocábulos e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si e sua legitimidade não se resume a contribuições sociais e culturais à sociedade brasileira. Esses povos devem ser reconhecidos por si mesmos, por sua diversidade e riqueza cultural.

De acordo com Funari e Piñón (2011) a escola cristalizou imagens preconceituosas em relação aos indígenas que acabam favorecendo sua exclusão na sociedade e na cultura brasileiras. Por isso, o ensino de história nas escolas ainda permanece distante das discussões, pesquisas e novos olhares acerca da construção da História Indígena a partir da perspectiva dos indígenas. Ao longo da história do Brasil, determinadas imagens sobre os indígenas foram construídas de forma simplista e estereotipada, contribuindo para a invisibilidade indígena na sociedade e na cultura brasileiras. As representações etnocêntricas e homogêneas sobre esses povos, construídas historicamente, tem perpetuado preconceito e discriminação com relação aos mesmos. Praticamente todos os livros falam coisas semelhantes, privilegiando os mesmos aspectos da vida tribal, mas ignorando a complexidade de seus rituais e concepções de mundo. (ROCHA, 1984)

Os livros didáticos, apesar de todos os esforços e acúmulo de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, continuam se mostrando deficientes, generalizantes, muitas vezes desatualizados e marcados por erros conceituais, estereótipos e preconceitos (GRUPIONE, 1992). As novas discussões e conhecimentos acerca dos povos indígenas ainda não estão presentes na sala de aula de forma a superar os preconceitos e estereótipos. Nas escolas, a questão das sociedades nativas do Brasil ainda é mal trabalhada, especialmente nos livros didáticos que

são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil (...). As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade (GRUPIONE, 1992, p. 13).

Apesar de existir a produção de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, esse conhecimento ainda é pouco trabalhado nas escolas. Os livros didáticos, em geral, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. Os indígenas continuam pouco conhecidos e muitos estereótipos continuam sendo veiculados. Em muitas escolas, o livro é uma fonte importante, senão a única na formação da imagem “do outro”, cristalizando parte do conhecimento a que os alunos têm acesso. Poucos livros mencionam a questão da origem dos povos indígenas no continente americano. Esses manuais privilegiam os feitos e a historiografia dos países europeus, silenciando ou ignorando os feitos e vivências dos povos que aqui viviam. Isso resulta no fato do índio aparecer como coadjuvante na história e não como sujeito histórico, o que revela o viés etnocêntrico e estereotipado da historiografia em uso (TELLES, 1987).

Os livros operam com a noção de índio genérico, ignorando suas diversidades. Criou-se a imagem do indígena que deve ser “civilizado” e catequizado. Destacando sua presença somente no Brasil colonial, depois “desaparecem”. Os livros os ignoram na história do país. Eles viram uma herança cultural a ser resgatada pela nacionalidade com suas “contribuições”: a queimada, a fabricação de redes e cestos, suas lendas (ALMEIDA, 1987). Quando o indígena aparece no presente é através de dados apontando sua existência na Amazônia e no Xingu, reforçando a imagem de sua presença na mata, ignorando sua presença nas cidades, universidades e qualquer outro espaço social. Ou estão no passado ou desaparecerão em breve.

Muitos livros didáticos, analisados por Grupione (1996), são deficientes na forma de abordar a diversidade étnica existente no Brasil. Isso ocorre devido a “um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os índios, que acaba gerando ou reforçando o preconceito e a discriminação” (GRUPIONE, 1996. p. 435). Para reverter a situação é necessário informações corretas e contextualizadas para colaborar na construção de uma sociedade capaz de respeitar e conviver com diferentes normas e valores. Grupione sugere uma forma de reverter a situação, afirmando que,

O caminho é rever conhecimentos, perceber deficiências, buscar novas formas e novas fontes de saber. O professor precisa levar para dentro da sala de aula a crítica séria e competente dos livros didáticos e o exercício de convívio na diferença, não só entre membros de sociedades diferentes, mas também entre aqueles que têm origens regionais e culturais diversas. Por sua vez, o professor tem hoje à sua disposição uma produção “paradidática” recente e de boa qualidade, que pode auxiliá-lo na tentativa de tratar a questão indígena em sala de aula de forma contextualizada e livre dos estereótipos presentes nos manuais didáticos tradicionais. (GRUPIONE, 1996, p.435)

Portanto, é necessário ir além dos textos de livros didáticos, ou seja, o/a professor/professora deve ser também um pesquisador, buscando novas fontes de conhecimento, aproximando as novas produções historiográficas sobre a história indígena e o ensino de história na educação básica. Para isso, o espaço da sala de aula deve estar aberto para discussões sobre essa temática. Materiais didáticos de apoio com novos olhares podem servir como ferramenta para o debate, assim como a análise crítica dos materiais didáticos tradicionais. Além disso, se faz importante o debate sobre os povos indígenas na atualidade, com o uso de diferentes recursos que possibilitem o diálogo entre grupos indígenas e sociedade envolvente.

Em Roque Gonzales/RS a escolha dos livros didáticos é feita pelos professores e professoras de cada disciplina ou o/a regente da turma nas séries iniciais. A partir dessas escolhas, destacamos aqui o livro didático de história dos anos finais do ensino fundamental utilizado na rede municipal, assim como o livro didático de história utilizado no quarto ano. As turmas de sexto a nono ano do ensino fundamental utilizam a coleção “Historiar”¹², de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. A partir da análise desses livros didáticos é possível constatar que em diversos trechos, conceitos trabalhados permanecem ainda preconceituosos, apresentando os povos indígenas a partir da colonização, desconsiderando suas experiências anteriores e a atualidade desses povos. São representadas por imagens e textos do século XVI, situando-os como agentes pacíficos da colonização e aparecem somente em alguns momentos da história do Brasil. Apesar de alguns quadros em que se discute a disputas de terras e aspectos da cultura de alguns povos indígenas, os livros ainda reforçam a presença desses povos ao passado colonial.

O livro didático utilizado no quarto ano do ensino fundamental é da coleção Ápis¹³, de Rogério G. Nigro, Maria Elena Simielli E Anna Maria Charlier. A coleção apresenta uma proposta interdisciplinar e, que inclui temas de Ciências, Geografia e História. O livro trabalha por temas como: o tempo, nossa terra e nossa história, a ocupação do território brasileiro. O capítulo “povos das Américas e da África” trabalha a história dos povos indígenas e africanos antes dos colonizadores, apresentando algumas

¹² COTRIM, Gilberto. Historiar, 7º ano: ensino fundamental, anos finais / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. 3 edição. São Paulo: Saraiva, 2018.

¹³ SIMIELLI, Maria Elena. Ápis interdisciplinar: ciências, geografia e história, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais/ Maria Elena Simielli, Rogério G. Nigro, Anna Maria Charlier. 2 edição. São Paulo: Ática, 2017.

de suas lutas de resistência. Há também uma contextualização sobre esses povos na atualidade, mostrando indígenas nas cidades e ocupando diferentes papéis sociais. Mesmo que de forma generalizante, sem deixar claro que existem várias etnias diferentes, essa abordagem pode conduzir os alunos e alunas a refletir e contextualizar com mais facilidade a história do Brasil com a história local.

É importante destacar que as críticas aqui mencionadas não têm a intenção de tornar o livro didático culpado pelos problemas da educação, mas como uma forma de reflexão para compreender a sua importância. Os livros acima mencionados foram analisados para refletir sobre como esse material pode ser utilizado de forma a complementar o ensino de história na perspectiva de compreender que todos são sujeitos históricos e devem ter seu espaço de voz.

2.3 Nova História Indígena: Novas Perspectivas para o Ensino De História

No decorrer da história da educação no Brasil, houve algumas medidas que, aos poucos, foram inserindo a temática indígena no currículo escolar. Esse processo tem início no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) através do decreto lei (nº 5540/1943), declarando o dia 19 de abril como o Dia do Índio. Dessa maneira, a temática indígena começa a ser introduzida nas atividades educativas. Mas num processo muito lento e com informações superficiais e às vezes até preconceituosas que não levavam em consideração a formação histórica e cultural desses povos. A imagem dos povos indígenas aparece de forma superficial, sem levar em consideração a trajetória histórica desses povos marcada por resistências e adaptações ao processo colonizador.

Na política varguista, havia um forte viés nacionalista que pretendia criar o ideal de democracia racial, anulando as diferenças existentes em território nacional. Diante deste discurso, é de extrema importância desconstruir as ideias de uma identidade e uma cultura nacional que escondem as diferenças de classes sociais, de gênero e étnicas, ao buscar uniformizá-las. O mito da democracia racial é utilizado para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Deste modo é necessário reconhecer, afirmar e respeitar o direito às diferenças e questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil (SILVA, 2012).

Nessa perspectiva o “Dia do Índio” nas escolas municipais de Roque Gonzales/RS ainda é comemorado de forma simplista e fora de contexto, especialmente nos anos iniciais em que as crianças de 1º e 2º ano fazem pinturas (duas listras) no rosto e pintam

um cocar que imita pena. Nas séries seguintes do 3º ao 5º ano são apresentados desenhos para pintar que mostram o indígena na mata, morando em ocas, cultivando a terra, caçando e pescando, de forma generalizada, como se todos os indígenas vivessem da mesma forma. Ignorando assim, toda a diversidade étnica existente no país, os papéis sociais e os diferentes espaços ocupados por indígenas. Reforçando a imagem idealizada do indígena do período colonial e que vive na floresta.

Conforme Almeida (2010), a partir da década de 1990, ocorreram significativas mudanças na perspectiva da história indígena, conhecida como Nova História Indígena, que proporcionaram o surgimento de um novo ponto de vista sobre as populações nativas. A forma de ver os grupos indígenas passou por mudanças a partir do desenvolvimento do campo da História e do diálogo com a Antropologia Indígena, a Etnografia e a arqueologia indígena. A mudança na concepção de História e a ampliação do conceito de cultura a partir da metade do século XX foram fundamentais para levar em consideração todos os atos do cotidiano como objetos de estudos e a inserção de todos os sujeitos no processo histórico. Nesse contexto, os povos indígenas passam a ser considerados a partir de suas próprias motivações.

As críticas sobre uma produção historiográfica eurocêntrica, tem como objetivo desconstruir imagens negativas construídas ao longo da história do Brasil, em que apresenta concepções sobre os povos indígenas como: preguiçoso e selvagem. Da mesma forma, se faz necessário compreender as formas de resistência ao processo colonizador. Nesse sentido, a nova história indígena procura contar a versão do passado pelo olhar indígena, como este compreende a história e seus processos. As novas pesquisas trazem à tona especificidades sobre os povos indígenas e como suas práticas foram sendo ressignificadas ao longo da história do Brasil. Ao refletir sobre as formas de resistência e de adaptação, os povos indígenas passam a ser sujeitos de sua história (RAMOS apud ALMEIDA, 2003).

Diante disso, a década de 1990 foi um momento importante em que vários trabalhos com perspectivas renovadas surgiram a partir da articulação entre antropólogos, arqueólogos e historiadores. Cavalcante (2011) destaca a publicação da coletânea “História dos Índios no Brasil” (CUNHA, 1992) como um marco importante para a história indígena no país, assinalando o que veio a chamar-se Nova História Indígena. Nesse sentido, as pesquisas e publicações na perspectiva da Nova História Indígena buscam compreender a história indígena a partir dos aspectos culturais próprias dos

grupos estudados, “analisando como os atores sociais percebem a sua própria história” (CAVALCANTE, 2011, P. 363).

Para tanto, a metodologia utilizada parte da etno-história, como método interdisciplinar, segundo Cavalcante (2011), esse é o caminho para compreender os povos de culturas não-ocidentais a partir de uma perspectiva histórica. Nesse sentido, as tradições orais e as fontes arqueológicas indígenas podem oferecer dados valiosos sobre essas culturas. Mas a documentação escrita não pode ser ignorada, tanto a produzida por indígenas, quanto não indígenas. A documentação escrita exige cuidados especiais por parte dos pesquisadores com a aplicação de técnicas de crítica documental, pois se faz necessária uma análise discursiva e também análise de dados para uma possível etnografia histórica (CAVALCANTE, 2011).

As novas abordagens sobre a história dos povos indígenas têm possibilitado pesquisas que evidenciam como estes ressignificaram suas práticas, resistiram com sua cultura ao longo da história, desenvolveram diferentes estratégias para fazer frente a violência, sendo sujeitos no processo, mesmo subjugados (ALMEIDA, 2003). Essas novas perspectivas são importantes para repensar a História do Brasil e eliminar os estereótipos criados em relação aos povos indígenas, como “selvagem”, “preguiçoso”, “não civilizado”, existentes em nossa sociedade que causam a discriminação em diversos contextos históricos. Assim, essa nova abordagem pode contribuir para a legitimação das lutas por seus direitos.

Os povos indígenas a partir da década de 1980 começaram a conquistar o reconhecimento e o respeito a seus direitos específicos e diferenciados. Nesse sentido, destaca-se o debate sobre a multiplicidade, pluralidade e diversidade sociocultural da sociedade brasileira expressa também pelos povos indígenas em diferentes contextos sócio-históricos. Reconhecendo em definitivo os ‘índios’ como povos indígenas, com seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a sociedade brasileira. Entretanto, esse reconhecimento exige novas posturas e medidas das autoridades governamentais em ouvir dos diferentes sujeitos sociais a demanda por novas políticas públicas que reconheçam, respeitem e garantam essas diferenças.

Diante do pouco aprofundamento e descompromisso com a história dos povos nativos do Brasil e da América, negando suas vozes e atribuindo-lhes um papel coadjuvante na história, se construiu a ideia de que os povos indígenas não tinham história, negando assim suas lutas e desconstruindo sua imagem como sujeitos históricos. A Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/1996 art. 26) abriu espaços para a perspectiva das

matrizes indígenas, africanas e europeias no nosso processo de formação social e cultural. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordaram a importância da Pluralidade Cultural. A aprovação da lei nº 11.645/2008 (História e cultura da África e afro-brasileira e história e Culturas dos Povos Indígenas) trouxe o tema para discussões mais aprofundadas nas escolas, dando maior visibilidade para os povos indígenas enquanto autores sociopolíticos (FUNARI e PIÑÓN, 2011).

Diante disso, os currículos escolares precisaram se adaptar para estar em conformidade com a Lei 11.645/2008:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Estas mudanças que ocorreram no âmbito educacional são resultado das mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição Federal de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas possibilitaram a garantia de alguns direitos como a demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas. Essas mobilizações permitiram que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas. Portanto na luta por reconhecimento, também deve-se destacar o papel de sujeitos da sua história. Durante toda a história do Brasil, os povos indígenas precisaram lutar para garantir seu espaço físico, com a luta por suas terras, por seu espaço social, político, econômico e cultural. (SILVA, 2012)

Segundo Funari e Piñón (2011), houve um resultado efetivo na produção de materiais, tendo em vista que muitos livros didáticos tratam os temas indígenas na escola, entretanto a questão indígena ainda demonstra mais limites do que avanços. A História Indígena é um campo do conhecimento repleto de desafios e possibilidades. E é na escola, especialmente nas aulas de História, que é possível perceber um espaço privilegiado em que o processo de construção de significados sobre o outro ocorre. Trabalhar com a História Indígena em sala de aula permitirá a professores/professoras e alunos/alunas

conhecer os grupos indígenas do Brasil e analisar criticamente as imagens e os estereótipos muito presentes em nossa sociedade.

Silva (2008) ao escrever sobre o ensino de História Indígena a partir da Lei 11.645/2008, destaca as falas de Gersem Baniwa, Mestre e Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), em seu livro “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, onde escreveu sobre a sociodiversidade dos povos indígenas:

Desta constatação histórica importa destacar que, quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes. (Baniwa, 2006, p.49)

Portanto, se faz necessário desmitificar a ideia do “índio”, termo utilizado para generalizar todos os povos nativos do Brasil. É preciso contestar o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e a desinformação generalizada sobre os indígenas, até mesmo entre os educadores. As mobilizações trouxeram nas últimas décadas considerável visibilidade para os povos indígenas como atores sociopolíticos em nosso país, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões. Afirmar a sociodiversidade indígena no Brasil é reconhecer os direitos às diferenças socioculturais.

Nas palavras de Baniwa,

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (Baniwa, 2006, p.51)

Diante disso, é de total relevância que na escola a voz dos povos indígenas possa ser ouvida também, trazendo-os para o presente, dando visibilidade a esses povos que vivem em diferentes regiões do país, e que ocupam diferentes espaços, como em suas comunidades, aldeias e nas grandes cidades. Para que essa mudança de perspectiva ocorra é necessário observar a história também do ponto de vista dos nativos, dando-lhes voz e compreendendo suas ações, tirando sua invisibilidade no processo histórico através de uma maneira distinta de pensar e escrever a história (ALMEIDA, 2017).

CAPÍTULO III

O ENSINO DE HISTÓRIA JESUÍTICA-GUARANI DE ROQUE GONZALES NA PERSPECTIVA DA NOVA HISTÓRIA INDÍGENA

3.1 História Do Município

A história do município de Roque Gonzales-RS é marcada pela presença dos povos indígenas que viviam na região e vivenciaram o encontro com os padres jesuítas no processo de colonização no século XVII. Antes da chegada dos europeus, este território já possuía uma história de cerca de dez mil anos, em que viviam diferentes sociedades indígenas, com características étnicas e culturais específicas. Esses povos desenvolviam adaptações em cada um destes ambientes, coexistiam lado a lado fazendo diferentes tipos de acordos (KERN, 2006). Entretanto, os colonizadores europeus estabeleceram limites, determinando que essa região correspondia à América colonial espanhola, especificamente na Província do Paraguai¹⁴.

Nesse contexto, padres jesuítas começaram a atuar no seu processo de catequização e colonização através das reduções jesuíticas. Conforme Santos e Baptista (2007), as reduções eram compostas por uma diversidade de grupos étnicos que contribuíram para o desenvolvimento e complexidade daqueles espaços. Entretanto, consolidou-se “a imagem das reduções paraguaias como um espaço absolutamente de população Guarani, os próprios missionários assim se referem a elas: pueblos de Guaraníes” (p. 241). Em 1628, Nicolau Duran, também seguiu por este mesmo caminho ao observar que Guarani é o “nombre general que comprende todas las naciones del Paraguay que son muchísimas” (DURAN, p. 234). Além disso, os jesuítas utilizavam uma língua nas reduções fundamentada no guarani.

Por isso, encontra-se ao longo desse trabalho a expressão “missões ou reduções jesuítico-guaranis”, mas deve-se levar em consideração que havia uma diversidade de povos reduzida também nessa expressão. Afinal,

O índio reduzido designado como Guarani era antes de tudo um índio formado por uma base étnica de falantes do idioma Guarani, considerados a maioria nestas reduções, e por uma base étnica formada por grupos falantes de outros idiomas. Entre os grupos que identificamos como falantes de outros idiomas e

¹⁴ A província abrangia as duas margens do Rio Uruguai. “Estendia-se, de norte a sul, desde o Mato Grosso (Brasil) e a Província de Santa Cruz de La Sierra (Bolívia) até o território da Argentina, e de leste a oeste, desde os Estados do Paraná (limites com a antiga capitania de São Vicente) e do Rio Grande do Sul (Brasil) até as províncias do Peru (Peru) e de Tucumán (Argentina)” (QUADROS, 2012, P.11). Portanto na margem oriental do Rio Uruguai localizavam-se reduções em terras que hoje correspondem ao estado do Rio Grande do Sul, entre os rios Ibicuí, Piratiní e Ijuí.

que foram reduzidos, estavam os Guañanás, Chiquis, Gualachos, Ybirayaras, Yarós, Charruas, Minuanos, Tobas, Abipones, Caaiguaras, entre outros. Essas populações começaram a ser reduzidas junto com as populações falantes do idioma Guarani, logo no início da organização das reduções pelos jesuítas, e continuaram sendo até o final do período jesuítico. (DA SILVA, 2014, P. 163)

Nesse sentido, os povos indígenas, que viviam na região em que se localiza atualmente o município de Roque Gonzales/RS, são identificados como Guarani. Esses povos, conforme Quadros, “se encontravam em diversos lugares próximos aos rios Ijuí, Piratini, Ibicuí, Jacuí, Pardo e Taquarí” (QUADROS, 2012, p. 44), no atual território correspondente ao Rio Grande do Sul. Apresentavam aspectos culturais diferenciados, com características de agricultores, formando grandes famílias. Organizavam-se política e socialmente conforme suas crenças e costumes, mantendo a cultura dos antepassados, mas adaptando-se conforme as necessidades. Viviam em aldeias lideradas por chefes religiosos (pajés) e chefes políticos (caciques).

Portanto, antes da chegada dos colonizadores, havia uma complexa sociedade indígena formada por alguns princípios básicos: “a valorização dos interesses coletivos em detrimento dos individuais, a responsabilidade coletiva, a solidariedade e a reciprocidade” (COLAÇO, 1998, P.17). Princípios estes intimamente ligados e que ordenavam toda a vida social. As normas jurídicas, morais, religiosas, de produção e outras se confundem, por isso, o respeito à tradição e às normas de convívio social instituídas pelo grupo, são elementos primordiais. Mesmo não possuindo tribunais legalmente constituídos nem leis escritas, havia direito e sua justiça próprios de cada grupo. Como afirma Colaço,

O conceito de lei existia na língua Guarani, representado pela palavra TEKÓ, que significa "ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito". As ideias de "lei natural", "conformidade com os maiores", ou "conformidade com o direito costumeiro" eram representadas pelas palavras TEKÓ REKO, TEKÓ RAPE e TEKÓ MÉÊ. Também possuíam a noção de "conduta boa", pela palavra TEKÓ PORÂ, e "conduta má" pela palavra TEKÓ VAÍ. (COLAÇO, 1998, P. 28)

A sociedade Guarani possuía um sistema de liderança política e relações complexas. O poder encontrava-se difuso na coletividade, portanto o que legitimava o exercício do poder eram os atributos pessoais do cacique (idade, experiência, generosidade, oratória, xamanismo, habilidades na guerra, na caça, na pesca e na agricultura), que iriam reverter em benefício da comunidade. Desta forma, “o poder do líder político era limitado pela vontade tribal, isto é, o chefe só se mantinha no poder enquanto interessasse ao grupo” (COLAÇO, 1998, P. 285).

O cacique deveria manter seu prestígio pessoal, caso contrário, poderia ser destituído, abandonado ou morto. Nesse sentido, o chefe tinha mais obrigações do que direitos, sua figura refletia mais influência e prestígio do que poder. Sendo assim, o cacique deveria ser muito generoso na prestação de serviços, na promoção de festas e na distribuição de bens. O chefe era alguém com muita eloquência para persuadir e resolver os problemas. Alguns chefes se destacavam porque possuíam qualidades mágico-religiosas, ou seja, um chefe poderia ter influência política e também religiosa. “Os caciques que não tivessem poderes sobrenaturais dependiam também do apoio dos xamãs, firmando-se verdadeiras alianças” (COLAÇO, 1998, P. 285). Qualquer membro do grupo poderia tornar-se líder, o que se levava em consideração eram as qualidades, o carisma e o prestígio do chefe.

Nesse contexto, na região, às margens orientais do rio Uruguai, havia um importante líder indígena que concentrava poderes políticos e religiosos, chamado Ñezú. Conforme Oliveira (2018), Ñezú é descrito ao mesmo tempo como cacique e feiticeiro, o que era comum entre os Guarani. Conforme a descrição feita pelos padres jesuítas nas cartas ânuas, Ñezú exercia influência sobre vários povos, sendo que pode ser inserido na categoria de grandes chefes. De acordo com Oliveira ao analisar os escritos de diversos padres jesuítas afirma que “com invulgar eloquência e ‘artes mágicas’, havia estendido seus domínios aos povos vizinhos e seus caciques, tonando-se o principal entre os principais” (OLIVEIRA, 2010, P. 313).

Diante do poder de influência que Ñezú possuía na região, o padre Roque Gonzáles procurou o chefe guarani. Para facilitar a conversão, era comum que os missionários efetuassem acordos com os caciques. Assim, os chefes indígenas garantiram algumas vantagens pessoais e os padres firmavam o processo de colonização quando os caciques se tornavam súditos do rei de Espanha, passando a integrar a estrutura político-administrativa colonial, aceitando a sujeição ao império espanhol e à fé católica (COLAÇO, 1998). Portanto, o encontro entre Ñezú e o padre Roque deixa claro o estabelecimento desses acordos, que variavam conforme a região e com os interesses envolvidos, demonstrando que os indígenas foram “sujeitos da própria experiência de missionarização” (SANTOS, 2016, p. 72).

O encontro entre Ñezú e o padre Roque ocorreu provavelmente entre 1626, quando ocorre a fundação da redução de São Nicolau, e 1828, com a fundação da redução de Nossa Senhora de Candelária (OLIVEIRA, 2018). Através de acordos estabelecidos, foi fundada a Redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí em 14 de agosto de 1628 pelo

padre jesuíta Roque González de Santa Cruz juntamente com o padre João de Castilhos. Este último ficou responsável pela redução, enquanto que o padre Roque seguiu pela região e fundou, com o apoio de caciques como Carupé e Guarobaiguaçu, a redução de Todos os Santos de Caaró ou Mártires¹⁵ (QUADROS, 2012).

O processo reducionista provocou uma nova forma de territorialização, alterando a relação dos grupos nativos com a terra e com o espaço, promovendo mudanças em sua religiosidade, na organização social e cultural (DA SILVA, 2014). A implementação do modelo reducional entra em conflito com a liberdade e com a autonomia individual dos indígenas, que não possuíam um sistema de governo disciplinado e autoritário. O autoritarismo dos padres e a tentativa de implantar uma nova forma de viver, viola o "modo de ser Guarani". Assim, surgem tensões entre os padres e caciques. Ñezú vivia em Assunção do Ijuí, mas "a permanência dos padres em suas terras, além de colocar em cheque a sua autoridade, começava a exigir o abandono do antigo modo de vida e de alguns privilégios da condição de chefe" (OLIVEIRA, 2010, P. 321).

Diante disso, três meses depois da fundação da redução, emissários de Ñezú atacaram as reduções de Assunção do Ijuí e Caaró e mataram os padres Roque Gonzales, Afonso Rodrigues e João de Castilhos. As razões para isso, segundo os próprios indígenas, dizem respeito à preservação de seu modo de ser, ou seja, a defesa de alguns aspectos da cultura guarani que estavam sendo combatidos pelos padres, como: "a poligamia, os cantos, o culto aos antepassados e todo um conjunto de práticas e valores condenados pelos missionários" (OLIVEIRA, 2018, p. 27).

Após a morte dos padres, ocorre outro embate na região em 1628. Esses acontecimentos foram registrados nas cartas e relatos daqueles que estavam presentes nos eventos e, depois, nos registros dos depoimentos nos processos instaurados nos anos seguintes. Depois da morte dos padres Roque, Afonso e João, organizou-se um exército formado por indígenas de outras reduções, jesuítas e soldados. Em 21 de dezembro, as forças reunidas e comandadas por índios cristãos e jesuítas, saíram de Candelária e atacaram a redução de Caaró. No ataque a Caaró atuaram cerca de mil guerreiros, com armas de fogo, cavalaria e estratégias de guerra, formando um exército muito superior aos carosenses, em número, armas e organização. Assim, com combates muito desiguais, houve um verdadeiro massacre, sendo mortos ou aprisionados grande parte dos guerreiros

¹⁵ A qual estaria localizada onde hoje está o Santuário de Caaró, no atual Município de Caibaté, conforme estudos feitos pelo padre Luiz Gonzaga Jaeger, com base em documentos deixados pelos jesuítas.

de Caaró. Entre os capturados estavam os indígenas que teriam executado a morte dos padres, sendo estes julgados e executados, juntamente com mais doze dos índios rebelados (OLIVEIRA, 2010).

Após todos esses acontecimentos, há poucas informações sobre os que ocorreu entre o final do século VXII até o século XX, em que não há muitas informações sobre esse espaço de tempo. Mas sabe-se que povos remanescentes das reduções ficaram pela região, plantaram, guerrearam, construíram. Até que em 1924, o atual Município de Roque Gonzáles passou por um novo processo de colonização com a chegada de imigrantes alemães. Em homenagem ao Padre jesuíta Roque González de Santa Cruz, foi criado, em São Luís Gonzaga, município sede na época, o Distrito de Roque Gonzales pelo Ato Municipal nº 183, de 25 de outubro de 1927 (RAMOS, 2006).

Em 31 de março de 1938, com o Decreto nº 7199, o Distrito de Roque Gonzales passou à categoria de vila. Em 1954, com a emancipação de Cerro Largo, Roque Gonzales foi desmembrado do município de São Luiz Gonzaga e passou a pertencer ao novo município de Cerro Largo. Até que, com a Lei nº 5134, de 7 de dezembro de 1965, desmembrando-se de Cerro Largo, Roque Gonzales formou-se município independente, carregando em seu nome a homenagem ao Padre Jesuíta morto na região. Essa homenagem ainda é manifestada todo o ano, no mês de agosto, na realização da Romaria no Santuário de Assunção do Ijuí, com grande participação de devotos de toda a região.

3.2 Perspectivas Estruturantes Do Ensino De História Local

Essa história é trabalhada nas Escolas Municipais de Roque Gonzales, principalmente com as turmas do quarto ano do ensino fundamental através de um projeto denominado “Conhecendo o Município”. Esse projeto é proposto para os alunos do Quarto Ano do Ensino Fundamental, em que o tema é abordado nas aulas de história e geografia e somado a visitas guiadas a locais considerados importantes para a história do município. Dentre os locais visitados, destaca-se aqueles que representam o passado

jesuítico, como o suposto local de martírio do Padre Jesuíta Afonso Rodrigues, o Santuário Assunção do Ijuí¹⁶ (ANEXO E) e o Cerro *Inhacurutum*¹⁷(ANEXO F).

De acordo com entrevistas realizadas com os professores das séries iniciais da Rede Municipal, as fontes de pesquisa para as aulas são textos retirados da internet e materiais produzidos com caráter memorialístico e literário, sem reflexão historiográfica. Muitas dessas fontes reforçam a versão tradicional da história que apresenta o padre catequizador como o herói, o mártir que deu sua vida para salvar a alma dos indígenas, sendo beatificado por suas ações. Enquanto isso, apresenta-se uma imagem negativa dos indígenas, ou seja, aqueles que mataram o padre de forma cruel e violenta. A história é apresentada a partir de um único ponto de vista, reforçando uma memória construída de forma etnocêntrica e positivista. Pouco se fala sobre os grupos indígenas que viviam na região, não há um olhar que visa compreender seu modo de ser e de viver, nem suas formas de resistência à colonização. Esses povos normalmente aparecem na história apenas no momento do confronto.

Os discursos locais reforçam a imagem dos padres como os heróis civilizadores e os indígenas como assassinos e covardes. Mantendo assim estereótipos e tirando o protagonismo dos indígenas em sua história, ignorando os acordos realizados e a *defesa de seu modo de ser*. A história é trabalhada do ponto de vista do colonizador que privilegia a visão dos padres como o “heróis” desbravadores e os índios como “vilões”. Essas imagens estão presentes em alguns livros utilizados em sala de aula, cujo método é desenvolver no leitor o sentimento de gratidão para com os jesuítas como os pioneiros da civilização cristã ocidental, sendo os jesuítas considerados os pilares deste projeto exitoso. Nesse sentido, apresenta-se a catequização como um processo legítimo e santificado dos padres, ignorando a influência da cultura e da presença Guarani na região.

¹⁶ O Santuário Assunção do Ijuí foi construído no local, que supostamente teria sido a antiga redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí. Nesse mesmo local o padre Afonso Rodrigues foi morto pelos indígenas da região. Esses locais possuem uma simbologia religiosa muito relevante no município. A localização da redução Nossa Senhora Assunção do Ijuí foi identificada de acordo com estudos do padre Luiz Gonzaga Jaeger S.J.

¹⁷ Localizado no interior do município de Roque Gonzales, é um espaço simbólico que teria influência no contexto da primeira fase das missões jesuíticas, onde supostamente haveria um índio “bombedor” que ficava no alto do Cerro observando a chegada de estranhos à região dos domínios de Ñezú. Esse local e a figura do índio “bombedor” fazem parte do imaginário local, apesar de não haver referências diretas ao Cerro do Inhacurutum nos escritos jesuíticos. Essa imagem foi construída em muitos poemas e livros literários de autores locais. Mesmo os registros Pe. Luiz Gonzaga Jaeger, S.J. em sua jornada pela busca dos locais dos martírios dos padres, não faz alusão ao Cerro, mas a população local atribui significados místicos ao local. Por isso, faz parte dos roteiros referentes ao passado jesuítico-guarani na região.

Na contramão da versão oficial da história, citada acima, há no município de Roque Gonzales/RS um grupo denominado *Nheçuanos*¹⁸, que se propõe a discutir questões referentes à história da primeira fase das missões jesuíticas na região. Esse grupo é formado por profissionais de diferentes áreas incluindo professores de diversas áreas, escritores e profissionais liberais que buscam conhecer mais o passado jesuítico-Guarani do município de Roque Gonzales, enfatizando a questão indígena no processo histórico. A Associação Cultural Nheçuana produz materiais como livros de literatura, um jornal trimestral e dispõe de uma Biblioteca com materiais para pesquisa.

Entretanto, os jornais e materiais produzidos pelo grupo Nheçuanos são pouco ou nada utilizados pelos professores, pois muitos não conhecem o grupo ou não tem acesso aos materiais por ele produzidos. Essa falta de contato com outros materiais que apresentem visões diferentes sobre os conflitos entre Ñezu e os padres jesuítas, reforça os estereótipos e mantém a versão tradicional da história. Diante disso, se faz necessário a organização de um material didático, no formato de um livro voltado para os alunos, que apresente novas perspectivas para o ensino da história missioneira local, que apresente também a história dos povos indígenas que viveram na região e suas formas de resistência à colonização, assim como a compreensão do modo de ser Guarani, que determinava suas ações.

De acordo com Santos (2016), para compreender o processo de catequização e formação das reduções jesuíticas na região que hoje corresponde ao território do Rio Grande do Sul, se faz necessário perceber a teia de relações entre os povos indígenas, especialmente os Guarani, os padres jesuítas e autoridades espanholas. Essas relações foram marcadas por acordos e disputas com os jesuítas, autoridades espanholas e as comunidades indígenas para que o processo de formação das reduções se efetivasse. A defesa do modo de ser guarani se expressou, em vários momentos, através das alianças realizadas, nas ações dos indígenas e nas reações diante dos padres catequizadores.

A Companhia de Jesus negociou com as comunidades Guarani de várias formas, com o objetivo de conversão dessas comunidades, integrando-os às sociedades hispânicas das Províncias do Paraguai e Buenos Aires. Esse contexto envolveu trocas culturais e

¹⁸ Associação Cultural Nheçuana é um movimento de valorização da memória do cacique e xamã Ñezú, que comandou várias tribos na atual região noroeste do Estado do RS, atual Missões, e lutou contra a implantação das Reduções Jesuíticas em terras Guarani, em Roque Gonzales. Professores, escritores, antropólogos, indigenistas, historiadores, músicos poetas e declamadores abordam o tema, e em forma de debate, música e verso, defendem a legitimidade da postura do líder Guarani Ñezú em defesa da cultura, da religiosidade e do território de seu povo. Ver: <http://nhecuanos.blogspot.com/>

negociações, mas também houve conflitos e tensões. Para os acordos se efetivarem foi necessário aos padres jesuítas conhecer o *modo de ser guarani*, garantindo assim a interação com os indígenas. A negociação foi necessária para a construção do espaço social missionário, afirmando os indígenas como sujeitos do processo reducionista. O protagonismo indígena aparece nas crônicas jesuíticas, que descrevem indígenas atuantes, sujeitos da própria história (SANTOS, 2016).

Quadros (2012) reforça a ideia de defesa do *modo de ser guarani* ao fazer uma análise das cartas ânuas do período de 1609 a 1637 e das obras dos Jesuítas Antonio Ruiz de Montoya, Carlos Teschauer, Luiz Gonzaga Jaeger e Bartomeu Meliá. Nessas cartas encontram-se relatos dos caminhos percorridos pelo Padre Roque González de Santa Cruz, seus encontros e acordos realizados com caciques da região, assim como a descrição dos acontecimentos que causaram a morte do padre Roque e de seus auxiliares: Afonso Rodrigues e João dell Castillos. A partir das análises realizadas nas cartas ânuas, como citado acima, a autora defende a ideia de que a morte dos padres jesuítas pelos indígenas, ocorreu devido à preservação e defesa de costumes, domínios e liberdade. “Ao matarem os padres, matavam a contradição que se inseria em seu meio” (QUADROS, 2017, P. 39).

Em 1626, o padre Roque fundou a redução de São Nicolau, a esquerda do Rio Piratini. Após, o padre Roque passou a percorrer as selvas do Caaró, bacia do Rio Ijuí, entrando em contato com vários caciques da região, e entre eles, estava Ñezu, um dos mais importantes e respeitados na região do Rio Ijuí. Ñezu acompanhou o padre Roque até São Nicolau, onde conheceu esta redução e decidiu-se pela fundação de uma redução na sua região, próxima ao rio Ijuí. Assim, nesse local, o padre Roque iniciou a organização da redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí, em 15 de agosto de 1628. A seguir, deixou o padre João Del Castillo como responsável pela nova redução e, junto com o Padre Afonso Rodriguez, partiu para a região de Caaró. (QUADROS, 2012)

Entretanto, esses acordos não duraram muito tempo. Relata-se nas cartas ânuas e nos registros de Montoya que no dia 15 de novembro de 1628, os padres Roque González e Afonso Rodriguez foram mortos por indígenas da região. Sobre a morte do padre Roque, segundo os registros jesuíticos, descreve Quadros,

este foi atacado e morto, com golpes de itaiçá (uma arma Guarani, tipo machadinha), no dia 15 de novembro de 1628, quando arrumava uma corda para elevar o sino, ao lado da capela, na iniciante redução de Todos os Santos de Caaró. Seu executor teria sido um índio (Maraguá ou Marangoa), a mando do cacique Carupé. (QUADROS, 2018, p.62)

No mesmo local, o padre Afonso, ao ouvir o barulho foi para ver o que estava acontecendo, também foi morto. Em seguida, os indígenas colocaram fogo na capela, queimaram o altar, as imagens e os ornamentos. Também colocaram fogo nos corpos dos padres e o coração do padre Roque foi retirado do peito e atravessado por uma flecha. Após a morte dos padres de Caaró, os indígenas partiram para a redução de Nossa Senhora Assunção do Ijuí para executar a morte do padre João de Castilho, que foi amarrado a um cipó e arrastado por um caminho pedregoso, sendo ferido por pedras e flechas até morrer. (QUADROS, 2018)

Esses acontecimentos, planejados por Ñezú mobilizou índios e caciques aliados, que viam nos padres uma ameaça ao seu modo de vida.

O que parecia estar em jogo era a manutenção de um status, de um lugar de poder, e a incorporação dos fantásticos poderes que os missionários demonstravam possuir. A resistência de Ñezú contra as ameaças que a evangelização trazia ao antigo modo de vida moveu-se num misto de rejeição e atração. Rejeição as mudanças que os padres traziam, como o casamento monogâmico e o abandono dos costumes tradicionais; atração pelos símbolos, pelos ornamentos e os rituais católicos, expressões do poder dos padres. (OLIVEIRA, 2018, p.46)

A relação de Ñezú com os missionários foi marcada pela ambiguidade, pois Ñezú nunca os enfrentou de frente, nem contrariou abertamente suas exigências, mas deu as ordens para dar fim aos padres. Diante dos acontecimentos, fica evidente para Quadros (2012) que, em seu trabalho, o padre Roque recebia apoio de alguns caciques e indígenas que, ao aceitar o reducionismo, visavam vantagens, como gado, cavalos, maior estabilidade e forças diante dos ataques inimigos. Mas também havia desconfianças devido às mudanças em seu modo de viver. Nas reduções não havia espaço para as antigas lideranças religiosas. O jesuíta em disputa com as lideranças religiosas – os pajés – tratavam de anulá-los de forma negacionista, no que concerne aos códigos culturais religiosos, reelaborando a compreensão dos mitos e do cosmos entre os indígenas reduzidos à fé católica, o que não equivale dizer que os indígenas eram “dóceis” e aceitavam esta situação, o que ocasionava sempre alguma forma de resistência.

A morte dos padres não passou despercebida e a reação do poder colonial foi imediata. Para tanto foi organizado um exército sob o comando do cacique Nienguiru e do irmão Antônio Bernal. Que se deslocou para a redução de Assunção do Ijuí e de Caaró, através de um violento combate, destruíram todas as casas e lavouras dos domínios de Ñezú. Em 21 de dezembro, as forças reunidas e comandadas por índios cristãos e jesuítas, somando cerca de mil guerreiros, com armas de fogo, cavalaria e estratégias de guerra, formando um exército muito superior aos carocenses. Assim, houve um massacre, sendo

mortos ou aprisionados grande parte dos guerreiros de Caaró. Entre os capturados estavam os índios que os padres acreditavam terem promovido a morte dos padres, sendo estes sumariamente julgados e executados, juntamente com mais doze dos índios rebelados (QUADROS, 2018).

Todo esse contexto deixa claro que na convivência com os jesuítas, os indígenas discordaram das suas pregações e não aceitaram suas exigências ao perceberem que seus costumes, crenças e hábitos seriam mudados. Indígenas dificultavam o trabalho dos missionários. Ao mesmo tempo em que mostravam disposição para ouvir as palavras dos missionários, com muita facilidade esqueciam a mensagem evangélica e voltavam às velhas práticas (OLIVEIRA, 2020). Diante disso, muitos indígenas reagiam contra os padres, mudando suas posições de apoio. Os indígenas assumem o protagonismo exigindo a permanência de suas tradicionais territorialidades. As populações Guaraní aceitaram construir o espaço missioneiro na medida em que puderam interferir na realidade colonial.

Em muitos momentos, os povos indígenas divergiram da ação jesuítica e reagiram de diversas formas, inclusive pelo uso da violência. As mortes dos padres ocorridas demonstram esses momentos de ruptura ou falta de eficiência das alianças. (SANTOS, 2016). Sendo assim, os ocorridos devem ser analisados de acordo com a sua época, na mentalidade e cultura daquele contexto. Portanto a morte dos jesuítas ocorreu num processo de autopreservação, defesa de seus costumes, domínios e liberdades. Mataram o novo para preservar o velho. Afinal, matar era uma forma de acabar com o que não era desejado ou temido. O que ocorreu, conforme Quadros (2012), foi um ato extremo de defesa de um *modo de ser guarani*.

A morte dos padres demonstra que a ação jesuítica não foi aceita da mesma forma por todos os indígenas e que as alianças nem sempre eram respeitadas. As situações de oposição e sublevação de índios ocorreram em vários lugares, resultando na morte de muitos jesuítas. Geralmente esses fatos são narrados por jesuítas ou historiadores religiosos, por isso são apresentados como resultado de uma ação vil, covarde e assassina dos índios dessas regiões, ignorando o protagonismo indígena no contexto reducionista. Nesse contexto, ocorre a construção de uma imagem heroica do padre jesuíta Roque González. Para compreender esse processo evidencia-se o estudo realizado por Oliveira (2010) sobre as várias hagiografias produzidas, que destacaram as virtudes apostólicas do padre jesuíta Roque González de Santa Cruz. Em geral, essas obras foram escritas em favor da sua beatificação e santificação.

No processo de beatificação de Roque González, em 1934, destacam-se as obras de Carlos Teschauer, José Maria Blanco e Gonzaga Jaeger, que mesclam a história e a hagiografia.¹⁹ Blanco, um dos hagiógrafos de Roque Gonzales, por exemplo, apoiado em ampla base documental, destaca sua predestinação. Oliveira (2017) ressalta que todas as obras foram escritas antes da canonização, “depois da canonização as penas descansam para dar lugar à adoração” (OLIVEIRA, 2017, p.71). Os estudos realizados por Oliveira (2017) ressaltam como ocorreu a construção da imagem do padre como o “santo” que combate o “mal”, como a narrativa de Carlos Teschauer, S.J., em que *Ñezu* aparece como o cacique e pajé guarani que tramou a morte do padre e que gostava de ser adorado como divindade, descrito como soberbo, sensual e de sinceridade duvidosa.

Os adjetivos usados por Teschauer definem o padre Roque como o intrépido, o glorioso, enquanto que *Ñezu* como o apóstata, o soberbo, o malfeitor. Enquanto que Gonzaga Jaeger destaca a imagem do padre como parte do mito fundador do Rio Grande do Sul, o herói civilizador, já que Roque González foi o primeiro a explorar e descrever o território. Diante disso, a morte dos padres representou o ato radical de uma tensão entre universos diferentes. Nesse contexto, *Ñezú* é uma construção do discurso jesuítico, “seu ato radical abriu para Roque as portas da santificação” (OLIVEIRA, 2010, p. 483,). As hagiografias reforçam a santidade do padre e a demonização dos indígenas que resistiram à catequização, principalmente do cacique e pajé *Ñezú*.

Essas concepções também reforçam a imagem do Padre Roque González como mito fundador. Ao escolher o nome do padre para identificar, em 1927, o Distrito e mais tarde o município de Roque Gonzales/RS, se remete ao passado jesuítico-guarani para criar um vínculo com uma identidade missioneira. Esse passado é reforçado através da romaria realizada anualmente ao Santuário de Assunção do Ijuí, onde teria sido a redução iniciada pelo padre jesuíta. Mitos e narrativas podem ser utilizados para criar uma determinada identidade. No caso do município de Roque Gonzales/RS, o mito em questão é a imagem do padre jesuíta Roque González como um herói, que realizou feitos memoráveis, reforçados por suas hagiografias.

Muitas narrativas criam modelos que idealizam determinadas personagens enquanto que excluem outros. No município de Roque Gonzales esse processo ocorreu com a imagem do padre e do cacique *Ñezú*. A ênfase atribuída à imagem do padre Roque pode ser relacionada ao conceito de memória, que é o que fica do passado ou o que é dado

¹⁹ Gênero literário devocional que se consolidou no mundo cristão entre os séculos V VIII. Escritos inspirados pela devoção aos santos. (OLIVEIRA, 2017)

a conhecer pela narrativa histórica, pelos mitos, monumentos e documentos (Le Goff, 1996). A imagem de um mito fundador corresponde a construção dessa imagem do passado, ao resgate de uma determinada memória, que foi selecionada através de critérios ideológicos específicos. Nessa perspectiva, Le Goff (1996) ressalta que a construção de uma determinada memória é parte da luta das forças sociais pelo poder ao determinar o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

A escrita da história é um exercício de poder, pois pode retirar do esquecimento e reintegrar à memória personagens propositalmente esquecidos. Representar Ñezu como defensor do modo de ser guarani não é idealizá-lo, nem o tornar um mártir, mas situá-lo historicamente no interior de um conflito de poder (OLIVEIRA, 2010). O protagonismo dos indígenas no processo de catequização é pouco trabalhado em sala de aula. Por isso, a importância de apresentar os povos indígenas como protagonistas da própria história, afinal as aulas de história devem construir narrativas para a vida prática, produzir efeitos nos processos de aprendizagem, fazer o aluno se sentir um sujeito histórico, “presentificando” o passado.

Sendo assim, a história tem função prática na vida das pessoas. Essa ideia está relacionada ao conceito de consciência histórica, que pode ser definida quando sujeitos compreendem a história como uma forma de entender o presente a partir da interpretação e compreensão das referências do passado. A consciência histórica permite atribuir sentido às relações cotidianas através das inúmeras narrativas que se estabelecem diariamente. É um modo específico de orientação, que visa compreender a realidade passada para compreender o presente. Recupera a historicidade dos valores e a possibilidade de os sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre passado, presente e futuro. A história estuda a vida e recupera o sentido de experiências individuais e coletivas (RÜSEN, 2010).

Nesse sentido, destaca-se aqui SCHMIDT (2005), que ao apresentar o conceito de consciência histórica, afirma que a aula de história é um espaço de formação dessa consciência e compartilhamento de experiências individuais e coletivas, onde ocorre a relação dos sujeitos com diferentes saberes. É importante utilizar o espaço da sala de aula para o debate, para a pluralidade de ideias, para a construção do conhecimento, discutindo conceitos e refletindo sobre as práticas sociais. Assim como questionar “verdades” pré-estabelecidas e dar voz àqueles que foram silenciados pela história.

Para enfatizar essa ideia é possível relacionar ainda Martins (2011), ao afirmar que a construção da identidade dos indivíduos e das sociedades recorre ao conhecimento

histórico, de relevância cultural e social. Transformar a experiência vivida em experiência histórica permite a percepção do conhecimento histórico como uma rede de relações produzidas pela ação humana no tempo e no espaço. A consciência histórica é a base de todo aprendizado histórico. A função pedagógica da consciência histórica é a correlação entre o cotidiano do presente e o passado historicizado. O pensamento histórico está associado à constituição de sentido, por isso o ensino de história deve contribuir para a compreensão dessa concepção para que ocorra o desenvolvimento da consciência histórica.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DE MATERIAL DE APOIO DIDÁTICO PARA O QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ROQUE GONZALES

4.1 A Importância Do Livro De Apoio Didático

O livro didático faz parte do cotidiano escolar, apesar de receber muitas críticas com relação ao seu conteúdo muitas vezes excludente, ele ainda possui uma função relevante para os alunos no sentido de atuar como mediador na construção do conhecimento. Muitas vezes, os professores preparam e organizam suas aulas em torno das informações organizadas no livro didático.

Ao se referir ao uso do livro didático em sala de aula, Bittencourt, afirma:

O livro didático é também um depositário de conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; É por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. (BITTENCOURT, 1998, p.72)

Apesar de serem utilizados, muitas vezes dentro de um determinado modelo de ensino, com propósitos ideológicos ou simplistas em relação aos conteúdos, o livro didático é a principal forma de acesso ao conhecimento para muitos alunos. Mesmo com tantas críticas com relação aos livros didáticos, muitas dessas críticas já explicitadas nesse trabalho com relação a imagem sobre os povos indígenas construídas ao longo da história do Brasil, o livro didático pode ser uma forma de desenvolver conteúdos e aprendizados em sala de aula. Como afirma Rüsen (2010) um livro didático deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras informações de fatos. “Deve apresentar o conhecimento histórico de forma argumentativa, e evitar qualquer aparência de uma certeza dogmática” (RÜSEN, 2010 p.123).

Muitas vezes, o professor faz do livro a figura central do processo de ensino aprendizagem da história na sala de aula, as discussões e os conteúdos que os alunos anotam partem do conhecimento e das características discutidas pelo livro didático. Nesse sentido, é preciso ter cautela, pois o livro didático não pode ser utilizado pelo professor como único meio de ensino-aprendizagem em suas aulas. O livro também não pode ser tratado como “verdade absoluta”, ele deve ser analisado e contextualizado. A relação entre ensino e pesquisa deve estar presente em sala de aula, levando-se em consideração outras fontes de pesquisa além do livro didático. Portanto, o livro didático é uma

importante ferramenta que auxilia no trabalho do professor, mas não deve ser o único meio de ensino-aprendizagem.

Conforme Grupione (1996) as informações sobre outras culturas e sobre outros povos são adquiridas no período em que crianças e adolescentes frequentam a escola, pois poucos terão, após essa fase, a oportunidade de aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros. Por isso os materiais didáticos disponíveis devem dar voz aos sujeitos silenciados ao longo da história. Diante dessas reflexões, se fazem necessários novos materiais didáticos que possibilitem novas formas de trabalhar a temática indígena, dando voz a esses sujeitos históricos.

Por isso, se propõe a criação de um livro de apoio didático desde a história jesuítico guarani do município de Roque Gonzales/RS, para alunas e alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Pois, atualmente são utilizados materiais que reforçam a versão tradicional da história que apresenta o padre catequizador como o herói, o mártir que deu sua vida para salvar a alma dos indígenas, sendo beatificado por suas ações. Enquanto isso, se cria uma imagem negativa dos indígenas, ou seja, aqueles que mataram o padre de forma cruel e violenta.

A história é apresentada a partir de um único ponto de vista, reforçando uma memória construída de forma etnocêntrica e positivista. Pouco se fala sobre os grupos indígenas que viviam na região, não há um olhar que visa compreender seu modo de ser e de viver, nem suas formas de resistência à colonização. Esses povos normalmente aparecem na história apenas no momento do confronto. Esse material, mesmo que voltado para os alunos, será uma importante ferramenta de apoio para o trabalho dos professores em sala de aula.

Ao trabalhar o ensino de história, professores e professoras estão contribuindo para o processo de formação da consciência histórica dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Roque Gonzales a partir da valorização e compreensão de seu passado. Afinal, conhecer a própria história permite que os alunos/alunas possam dar sentido ao seu passado e ao espaço em que vivem. A experiência do passado se torna relevante para compreender a vida presente.

4.2 Os Caminhos Para A Elaboração De Material Didático

O tema para o desenvolvimento da presente dissertação e a elaboração de um material de apoio didático para alunos/alunas do quarto ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Roque Gonzales/RS surgiu a partir de dois motivos.

Inicialmente da necessidade de desenvolver um “produto” ou material voltado para a sala de aula, dentro dos propósitos do Mestrado Profissional em História. Essa procura por um tema levou para uma outra necessidade: de complementar um projeto já existente na rede municipal de ensino de Roque Gonzales denominado “Conheça o Município”. Assim como já havia uma preocupação dos professores do ensino fundamental, que não possuem formação em História e encontravam dificuldades para trabalhar o tema em sala de aula, definiu-se o tema e a elaboração do projeto.

Para fazer um diagnóstico mais preciso e saber quais eram as preocupações das professoras e professores em relação ao trabalho referente a história do município, realizou-se uma pesquisa. Responderam a um pequeno questionário (ANEXO B) três professoras e um professor que trabalham com o quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino e uma professora da rede estadual de ensino. As perguntas foram referentes ao ensino da história do município em sala de aula, questionando em qual momento esse assunto é trabalhado, quais as fontes de pesquisas utilizadas para o plano de aula, que tipo de atividades são desenvolvidas e as principais dificuldades encontradas para trabalhar o tema.

Conforme os resultados da pesquisa, foi possível perceber que as professoras e o professor das séries iniciais apontaram ter dificuldades para trabalhar o tema, devido à falta de fontes de pesquisas e de materiais de apoio. Também apontaram encontrar dificuldades em trabalhar um assunto tão complexo, como o assassinato dos padres de forma a não criar estereótipos. Diante do exposto, a necessidade de um material que auxilie o professor na sala de aula para trabalhar o tema em sala de aula, fica evidente. Um material didático com textos e atividades que auxiliem a compreensão dessa história é uma ferramenta que visa auxiliar o professor em seu trabalho. Pois não há materiais didáticos sobre a história do município para ser trabalhado em sala de aula com alunos de quarto ano do ensino fundamental. Entretanto esse material é destinado aos alunos, por isso antes de iniciar o ano letivo, é de grande relevância a organização de uma oficina de Ensino de História para que os professores dos anos iniciais possam utilizar esse material de forma significativa.

Com o intuito de debater melhor o tema, conversar com os professores sobre suas dificuldades e fazer as escolhas temáticas para a elaboração do livro, realizou-se uma oficina. Esse encontro aconteceu no dia 29 de março de 2019, na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação (ANEXO G). A oficina tinha como propósito ler e debater um texto de apoio sobre a história jesuítico-guarani do município, propiciando

um momento de estudos e reflexões. Esse texto foi baseado no projeto de pesquisa da presente dissertação, em que se abordou um balanço crítico-bibliográfico para apresentar livros historiográficos que debatem o tema da morte dos padres jesuítas na primeira fase das missões e a questão indígena.

O texto apresentou autores como Ezeula Lima de Quadros (2012) e Paulo Rogério Melo de Oliveira (2010) que estudam e analisam o encontro entre os indígenas, que viveram no território em que se localiza o município de Roque Gonzales e os padres jesuítas. Também trouxe para o debate a questão indígena e o apagamento de sua memória em contraposição às novas tendências historiográficas através da Nova História Indígena, destacando autores como: Maria Regina Celestino de Almeida (2010), Manuela Carneiro Cunha (1992) e Julio Ricardo Quevedo dos Santos (2015). Outro tema abordado foi a concepção de consciência histórica e ensino de história, através de autores que debatem esse assunto: Marcelo de Souza Magalhães (2003) e, Maria Auxiliadora Schmidt (2005), entre outros.

Esses autores e conceitos foram apresentados e debatidos no intuito de aproximar os debates e produções historiográficas dos professores das séries iniciais que não possuem formação em História. Para assim, aprofundar o tema e oferecer novas fontes de pesquisa e reflexões sobre a história do município. Esse material encontra-se em anexo. Cada professor recebeu uma cópia para ler com calma e propiciar uma reflexão mais profunda sobre o tema.

Para ter um diagnóstico mais preciso e traçar o caminho para a elaboração do material de apoio didático também se realizou uma pesquisa, através de um questionário escrito com trinta estudantes, escolhidos pelas professoras das turmas do quarto ano de quatro escolas rede municipal, após terem estudado o conteúdo referente à história jesuítico-guarani do município. Alunas e alunos também já tinham realizado o passeio pelos pontos turísticos e culturais considerados importantes para a história do município quando responderam à pesquisa.

O resultado dessa pesquisa demonstrou que os alunos gostam das aulas de história, conforme a questão 6 da entrevista (ANEXO H), consideram a disciplina interessante e importante para saber sobre o passado. Todos os alunos mencionaram conhecer os personagens: Roque Gonzales e Ñezú. Outro ponto relevante é que praticamente todos os alunos citaram a morte dos padres jesuítas por Ñezú, que estava defendendo suas terras. Ao serem questionados sobre os povos indígenas, as respostas foram muito vagas e

muitos afirmaram não saber escrever sobre o assunto, enquanto que outros relacionaram os povos indígenas a viver na mata, morar em ocas, caçar e pescar.

Diante dos resultados das entrevistas, ficou evidente a necessidade de um material de apoio didático sobre a história jesuítico-guarani do município de Roque Gonzales/RS, com o objetivo ser um apoio para as aulas de história e servir de auxílio para professores e alunos, complementando o projeto “Conheça o Município”. Esse material é direcionado a alunos de quarto ano do Ensino Fundamental, por isso, sua diagramação é colorida para despertar o interesse desses alunos. As imagens escolhidas remetem ao passado jesuítico-guarani, os personagens possuem características mais infantis e dialogam com o aluno com o intuito de aproximar a história de forma lúdica. A intenção é que o educando se sinta parte da história para poder compreender melhor esse passado. Os personagens foram desenhados pela ilustradora Isabel Sonntag para tornar o livro mais próximo do imaginário infantil.

O livro foi dividido em seis capítulos: A importância da História; Conhecendo meu Município; Os primeiros moradores; Conflito entre Culturas; A fundação do Município, Memória Cultural. A escolha desses temas foi realizada a partir da preocupação em contextualizar o passado jesuítico-guarani do município, assim como os atores desse passado: jesuítas e indígenas. Mas sem deixar de esclarecer como ocorre a escrita da história e sua importância para a vida de cada um. Considerou-se necessário esclarecer alguns conceitos como: história, memória e consciência histórica para assim melhor compreender a construção da história do município. Da mesma forma, procurou-se relacionar os locais visitados durante o projeto “Conheça o município” com a história.

O primeiro capítulo, foi dividido em três partes: Por que estudar História? Consciência histórica e fontes históricas. O objetivo desse capítulo é apresentar para alunas e alunos o conceito de história e como ela é escrita. Refletir sobre as fontes históricas e o trabalho do historiador permite aos educandos uma aproximação maior com a disciplina e a compreensão de que a escrita da História é um processo, em que estão presentes diversos discursos. Por isso, as atividades são voltadas para leitura de imagens para compreender a relação passado-presente. Ao refletir sobre o conceito de consciência histórica, o aluno ou a aluna deve perceber-se como sujeito histórico, conhecendo outros povos, outros tempos, outras culturas e a si mesmos. Os discentes também são desafiados a realizar uma pesquisa para compreender o processo de formação do conhecimento.

No segundo capítulo pretende-se que o aluno/aluna consiga localizar-se no espaço geográfico, identificando onde fica o município em que vive. E relacionar a origem do nome do município em que vive com a história, localizando-se no tempo. Compreendendo assim, quem foi o padre Roque Gonzales e sua atuação na região juntamente com outros padres jesuítas. Entender a ação desses sujeitos históricos permite saber mais sobre o processo de colonização e a formação territorial do município, do Rio Grande do Sul e do Brasil. As atividades visam relacionar a ação dos padres jesuítas com a formação do município e as fontes históricas utilizadas para conhecer esse passado.

O capítulo três foi desenvolvido para dar voz aos povos indígenas que viviam na região e foram silenciados durante muito tempo. O seu papel na história não se limita a morte dos padres. A intenção é a de que os alunos identifiquem os povos Guarani como sujeitos de sua história e agentes dos acontecimentos. Eles não estavam à mercê dos colonizadores, mas agiram também conforme os seus interesses. Por isso há textos e atividades sobre as comunidades indígenas do Brasil para localizá-los além do período colonial. Conhecer um pouco mais sobre os povos Guarani permite o respeito a esses povos através da alteridade.

O capítulo quatro é o tema central deste material, pois representa o encontro entre os Guarani, representados por Ñezú, e os jesuítas, representados por Roque Gonzales, João de Castilhos e Afonso Rodrigues. O capítulo foi dividido em uma parte dedicada para cada um dos personagens para dar voz a todos os envolvidos. O objetivo é compreender as motivações e os interesses de cada personagem histórico envolvidos no conflito, desmitificando a ideia de heróis ou vilões. Entender que os povos nativos do Brasil não eram meros espectadores de sua história e que viviam em função do colonizador. Eles resistiam à colonização e a catequização através de diferentes maneiras, que poderiam, muitas vezes, desencadear em lutas e mortes. Enquanto os padres jesuítas se guiavam pela sua fé, na perspectiva da política colonial hispânica de colonizar o indígena, os povos indígenas pretendiam manter seu modo de vida.

Essa história tem continuidade no capítulo cinco que é sobre a fundação do município, com textos e atividades que visam a compreensão dos símbolos municipais. Esses símbolos foram criados para manter viva a memória do passado jesuítico-guarani, por isso, é importante que os alunos os conheçam e sejam capazes de relacionar com o passado. Esse capítulo é um diálogo sobre passado-presente. Mais do que saber os nomes e os acontecimentos, se faz importante compreender esse processo.

O capítulo seis encerra o livro explicando a relação de memória e história. Para que os alunos e alunas compreendam que existem escolhas do que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Os pontos turísticos e os pontos culturais do município pretendem construir uma narrativa do passado, por isso é imprescindível compreender esse processo. Outro aspecto a ser tratado nesse capítulo é a valorização dos espaços e da história local, pois essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos.

Ao final de cada capítulo tem uma tabela de autoavaliação para que alunas e alunos se sintam sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, analisando o que conseguiu aprender e o que foi mais significativo nessa caminhada. Da mesma forma, as atividades foram planejadas para que o aluno reflita sobre os temas abordados, seja capaz de interpretar textos e imagens e faça a relação entre passado e presente, demonstrando o que aprendeu do conteúdo. Essa preocupação em tornar as atividades mais lúdicas para despertar o interesse dos alunos está relacionada a pouca carga horária de História no currículo dos anos iniciais. O ensino de História nessa fase é essencial para desenvolver a percepção da criança a respeito do mundo social e de si mesma.

Após a aprovação do livro de apoio didático pela banca examinadora deste trabalho, este será publicado e distribuído para alunas e alunos do quarto ano do ensino fundamental, assim como para professoras e professores destas turmas. No início do ano letivo, será realizada mais uma oficina para professores e professoras a partir de diálogos e debates sobre o tema, destacando a importância do ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental e do professor e a professora serem pesquisador e pesquisadora. Afinal, esse é somente um material de apoio, as pesquisas sobre o tema devem ser constantes. O livro da/do professora/professor será igual ao dos alunos e alunas, mas com um anexo de sugestões contendo as respostas e indicação de referências bibliográficas para realizar suas próprias pesquisas.

As reflexões sobre o ensino da história missioneira do município de Roque Gonzales/RS permitem aos alunos se reconhecerem como sujeitos históricos e reconhecer outros sujeitos silenciados ao longo do tempo ao entender melhor sua história. Desnaturalizando assim, a ideia de colonização pacífica ou a ideia de que o processo de colonização e catequização era algo necessário. É importante destacar que os povos indígenas não estavam à disposição dos colonizadores, nem fizeram parte das reduções por ingenuidade, mas possuíam suas próprias motivações e suas formas de resistir ao

colonialismo. Portanto, apresentar os povos Guarani como sujeitos históricos também é valorizar a própria cultura e os povos que viveram e ainda vivem na região.

Essas concepções devem ser trabalhadas em todos os níveis da educação básica, especialmente com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar as características de pensamento das crianças em relação ao passado é possível perceber que elas conseguem estabelecer relações entre os acontecimentos do passado e sua vida ou o local em que vivem. Nesse sentido, o passado possui várias informações que permitem compreender o presente. Portanto, o estudo do conceito de tempo histórico permite a estruturação dos conteúdos de história, orientada por uma visão de totalidade. A estruturação dos conteúdos da história nas séries iniciais do ensino fundamental é necessária para o processo de construção do conhecimento, possibilitando definir estratégias de aprendizagem específicas para o desenvolvimento da consciência histórica (ABUD, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do município de Roque Gonzales/RS está relacionada aos povos indígenas que viviam na região há mais de dez mil anos. Mas essa história foi contada pelo ponto de vista dos padres jesuítas, especialmente os biógrafos e estudiosos das missões jesuíticas. Os indígenas aparecem somente como os assassinos dos padres, portanto suas motivações, sua cultura, suas formas de resistência passaram despercebidas ao longo dos anos. Por muito tempo os povos indígenas foram vistos como coadjuvantes da sua história e não como sujeitos históricos que negociaram, lutaram e se adaptaram ao processo de colonização. Por isso é importante desnaturalizar a ideia de colonização pacífica ou a ideia de que o processo de colonização e catequização era algo necessário. É importante destacar que os povos indígenas não estavam à disposição dos colonizadores, nem fizeram parte das reduções por ingenuidade, mas possuíam suas próprias motivações e suas formas de resistir ao colonialismo. Diante do exposto, apresentar os povos Guarani como sujeitos históricos também é valorizar a própria cultura e os povos que viveram e ainda vivem na região.

Portanto, a elaboração de um material de apoio didático para os alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Roque Gonzales/RS tem como objetivo compreender o processo histórico e as motivações de todos os envolvidos no processo, dando voz a todos os personagens. Pois entender melhor nossa

história permite nos reconhecermos como sujeitos históricos e assim, reconhecer outros sujeitos silenciados ao longo do tempo.

Refletir e debater sobre a história jesuítica-guarani do Município de Roque Gonzales/RS faz parte do aprendizado em história, que dá significado às informações sobre o passado, desnaturalizando conceitos pré-estabelecidos e desenvolvendo a consciência histórica. Nesse processo, os povos indígenas da região devem estar presentes na sala de aula, como sujeitos históricos, atuantes, com voz ativa nos acontecimentos. Nem heróis, nem vilões, mas seres humanos que agiram de acordo com seus interesses e motivações naquele contexto histórico. Nesse sentido, a sala de aula de história deve ser um espaço de formação da consciência histórica e compartilhamento de experiências individuais e coletivas, onde ocorre a relação dos sujeitos com diferentes saberes (SCHMIDT, 2005). Por isso, o espaço da sala de aula deve ser aberto ao debate, para a pluralidade de ideias, para a construção do conhecimento, discutindo conceitos e refletindo sobre as práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas**. Revista brasileira de História, São Paulo , v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ABUD, Katia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz**. Antíteses. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de - O racismo nos livros didáticos in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - **A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasiliense, São Paulo, 1987, págs. 13-71.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; GONTIJO, R.; SOIHET, R.; **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERG, 2003. p. 25-37.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, pp. 17-38. 2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC: 1997.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 3 de maio de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 12 de fev de 2020.

BITTENCOURT, Circe M. F. Propostas curriculares de história: continuidade e transformações. In: BARRETO, E. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores associados, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F. Identidades e ensino de História no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; Maria Fernanda e colaboradores. **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e Controvérsias. O ensino de História no Brasil (1980 a 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CAVALCANTE, T. V. L. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa**. História (São Paulo), São Paulo, v.30, n.1, jan/jun 2011, p. 349-371.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011

CUNHA, M. C. (Orgs). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

DA SILVA, A. Singularizando uma pluralidade étnica: as reduções jesuítico-guarani e a diversidade indígena. In: **XV Jornadas Internacionales – Misiones Jesuíticas**. Santiago, Chile: Agosto de 2014.

DURAN, Nicolau. Décima segunda carta ânua escrita no ano de 1628. In: LEONHARDT, Carlos. **Cartas Anuas de la Provincia del Paraguay, Chile y Tucumán, de la Compañía de Jesús. Documentos para la Historia Argentina**. Tomo XX (1615-1637), Iglesia. Talleres S.A. Casa Jacobo Peuser. Buenos Aires, 1927.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 37-71.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios didáticos para professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREITAS. Leticia Fonseca Richthofen De. **A Figura do Gaúcho e a Identidade Cultural Latino-Americana**. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 263 – 281, Mai./Ago. 2004

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen De. **A Sala de Aula como um Espaço que Constitui a Identidade Gaúcha**. Educação & Realidade. 32(2): 49-62 jul/dez 2007

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donizete (org.) **Índios do Brasil**. São Paulo: SMC-SP, 1992.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos**. Revista Brasileira Estágio em Pedagogia, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1088/1062>. Acesso em: 08 de jun de 2020.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva (orgs). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. - 13ª ed. revista e ampliada. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUTFREIND, Ieda. A Historiografia Sul-Rio-Grandense e o Mito do Gaúcho Brasileiro. In: FISCHER, Luís Augusto; GONZAGA, Sergius (Orgs.). **Nós, os Gaúchos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. P. 148-152.

KERN, A.; JACKSON, R. **Missões ibéricas e coloniais: da Califórnia ao Prata**. Porto Alegre: Palier, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **O índio brasileiro no livro didático**. História& Ensino, Londrina, v. 6, p. 73-89. Out 2012.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: Por que estudar história hoje? In: ABREU, Marta; SOIHET, Raquel (orgs). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. **História: consciência, pensamento, cultura, ensino**. Educação revista. Curitiba, 2011, n.42, pp.43-58. ISSN 0104-4060.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, J. (Org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 23-29.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. **O encontro entre os guarani e os jesuítas na Província Jesuítica do Paraguai e o glorioso martírio de Roque Gonzáles nas terras**

de Ñezu. 2010. 513f. Teses (Doutorado em História) – Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de.. As narrativas históricas e hagiográficas sobre o Pe. Roque Gonzales de Santa Cruz. In: QUEVEDO, Júlio; VENTURINI, Sérgio (org.). **Novo olhar sobre o pioneirismo Jesuítico-Guarani: O caso Caaró.** UFSM, 2017.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. A rebelião de Ñezú contra os Kechiceros de Burla (Pirapó, Província Jesuítica do Uruguai, 1628). In: SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos; VENTURINI, Sérgio. **Missões jesuítico-indígenas: antigos atores sociais, novas interpretações.** Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

OLIVEIRA, Paulo Rogério Melo de. **“Despues q los padres vivieron aqui no se nos ha aparecido mas el demonio”:** a demonização dos costumes e das lideranças indígenas nos discursos jesuíticos (províncias Jesuíticas do Paraguai e do Uruguai, século XVII). *História Unisinos* 24(3):446-457, Setembro/Dezembro 2020.

POMMER, Roselene. **Missioneirismo: a produção de uma identidade regional.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UNISINOS - Universidade do Vale do Rio do Sinos, 2008.

QUADROS, Ezeula Lima de. **A defesa do modo de ser Guarani, o caso de Caaró e Pirapó, em 1628.** Porto Alegre: Ed. Edigal, 2012.

QUADROS, Ezeula Lima de. A defesa do modo de ser Guarani, o caso de Caaró e Pirapó, em 1628. In: QUEVEDO, Júlio; VENTURINI, Sérgio (org.). **Novo olhar sobre o pioneirismo Jesuítico-Guarani: O caso Caaró.** UFSM, 2017.

QUADROS, Ezeula Lima de. Caaró e Pirapó de 1628 e a “venganza” dos cristãos. In: SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo dos; VENTURINI, Sérgio. **Missões jesuítico-indígenas: antigos atores sociais, novas interpretações.** Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. in: ROCHA, Everardo Pereira Guimarães et alii. **Testemunha ocular - textos de Antropologia Social do cotidiano.** Editora Brasiliense, São Paulo, 1984, 133 págs.

RÜSEN, Jörn . **Razão histórica : teoria da história : fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. - Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001. 194 p.

RÜSEN, Jörn. **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SANTOS, M. C.; BAPTISTA, J. Reduções jesuíticas e povoados de índios: controvérsias sobre a população indígena (séc. XVII-XVIII). In: **Revista de História da Unisinos.** Maio/Agosto, 2007, pp. 242-251.

SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos; ROCHA, Aristeu Castilhos da; LOPES, Michele Moraes. **Ensinar e aprender histórias e cultura indígenas: repensando as práticas pedagógicas** DOI10.5216/o.v15i1.34724. OPSIS, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 101-116, abr. 2015. ISSN 2177-5648.

SANTOS, Julio Ricardo Quevedo dos. Vivências e experiências indígenas nas missões Orientais do Uruguai. In: QUEVEDO, Júlio (org). **Missões: reflexões e questionamentos**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreiara dos Santos. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E O COTIDIANO DA SALA DE AULA: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico**. In: Anais II Encontro Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreiara dos Santos, GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, dez. 2005.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 213-223 – 2012

TELLES, Norma - A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - **A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus**, Brasiliense, São Paulo, 1987, págs. 73-89.

ANEXO A - Projeto “Conheça o município”

**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO, CULTURA E TURISMO**

PROJETO:

**“CONHEÇA O
MUNICÍPIO”**

ROQUE GONZALES – RS/2016

Dados de Identificação:

SMEC- Roque Gonzales

TEMA:

“Conheça o Município”

ABRANGÊNCIA:

SMEC, Diretores, Professores e alunos do 4º Ano do ensino Fundamental de Nove Anos, da Rede Municipal

ELABORAÇÃO:

Fevereiro de 2016.

Objetivos

- Oportunizar aos alunos conhecer mais de perto o nosso Município;
- Identificar e conhecer as diversas comunidades;
- Conhecer os pontos turísticos do nosso Município;
- Integrar os alunos e professores do quarto ano da Rede Municipal.
- Conhecer os limites do Município.
- Identificar e conhecer as agroindústrias e sua contribuição para o Município.

Estratégias

Todos os anos os alunos do quarto ano da Rede Municipal tem a oportunidade de estudar a história do município em sala de aula. Em seguida, realizar um passeio para conhecer a maioria das comunidades do nosso Município. Os limites do Município. As agroindústrias, com atenção especial aos Pontos Turísticos e culturais.

Comprometimentos

- Da SMEC
Despesa do transporte e agendamento da data para realização da excursão.
Disponibilizar um profissional que acompanhe realizando explanação dos locais a serem visitados.
- Das Escolas
Acompanhar os alunos em todas as atividades realizadas no decorrer do dia. Pelas refeições dos alunos no dia da viagem.

Justificativa

Para que se valorize o Município, é necessário conhecê-lo. Sendo assim precisamos dar oportunidades para que isso ocorra. Logo, o projeto está voltado ao conhecimento do Município e suas comunidades com enfoque especial aos Pontos Turísticos, visto que estes enriquecem o Município tanto cultural quanto economicamente.

Tendo em vista o exposto, todos os anos os alunos do quarto ano da Rede Municipal terão a oportunidade de conhecer o Município visto que nesta série o aluno adquire maiores conhecimentos sobre o mesmo.

Pessoas envolvidas

Integrantes da SMEC

Alunos do quarto ano das escolas:

EMEF Santo Antônio de Pádua

EMEF Martin Luther

EMEF Nossa Senhora da Saúde

- Um professor de cada equipe diretiva

- O professor do quarto ano de cada escola

- Monitor de Educação (se tiver necessidade)

ANEXO B

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ROQUE GONZALES - RS

1. Identificação.

2. Você ensina sobre a história do município em sala de aula? Em que momento?

Sim. No 4º ANO de ensino fundamental a história do município faz parte dos conteúdos curriculares, além disso em datas como o Dia do Município, além estudos como: local onde moram, visitam...

3. Na sua perspectiva, quem foi Roque Gonzales? E Nheçu?

Na minha perspectiva R. Roque Gonzales foi um Missionário jesuíta que ajudou a organizar a redução com o objetivo de catequizar os indígenas de sua extensão. Eles os principais cristãos, enquanto que Nheçu foi um líder indígena que se opôs à essas mudanças de costumes impostos pelos padres e colonizadores e também defendia o seu território.

4. Quais fontes de pesquisa você utiliza para preparar suas aulas sobre a história do município?

→ Pesquisa em livros que falam sobre o Município;
 → Pesquisa na internet;
 → Conversa com pessoas de maior idade e que tem um maior conhecimento sobre o município.
 → Visitas a lugares do município.

5. Você conhece o grupo Nheçuanos? Já utilizou algum material produzido por esse grupo em suas aulas? Por quê?

Sim. Em minhas aulas utilizei o jornal NHEÇUANOS

6. Quais atividades são desenvolvidas para ensinar aos alunos sobre a história local?

→ Entrevista com pessoas de idade ou historiadores;
 → Visita aos pontos turísticos do Município;
 → Pesquisa na internet e bibliográfica;
 → Vídeos e outra exposição;
 → Seminários entre os educandos.

7. Na sua opinião, qual a importância de trabalhar a história do município com seus alunos?

É de suma importância que os alunos saibam a história do município, assim eles conhecem o local no qual estão inseridos, além de poderem compreender e entenderem as mudanças sofridas pela cidade ao longo do tempo.

8. Aponte suas dificuldades para trabalhar a história do município com seus alunos

A minha maior dificuldade para trabalhar a história do município de Roque Gonzales foi a falta de fontes de pesquisa, além de não haver a diversidade dos conteúdos encontrados nas fontes.

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ROQUE GONZALES - RS

1. Identificação.
ANTONIO JUAREZ G. BARBOSA
2. Você ensina, sobre a história do município em sala de aula? Em que momento?
Principalmente no mês de maio, aniversário do município, ou quando se pede trabalhos (projetos) sobre a história, como por exemplo: Poema na praça, etc.
3. Na sua perspectiva, quem foi Roque Gonzales? E Nheçu?
Roque Gonzales: Um grande líder religioso, que procurava fazer seu trabalho de evangelização e conversão do indígena à fé cristã, mas infelizmente morreu injustamente.
Nheçu: Um grande líder indígena, defensor de seu povo, da sua terra e de sua cultura. Errou na decisão tomada com relação aos padres jesuítas.
4. Quais fontes de pesquisa você utiliza para preparar suas aulas sobre a história do município?
INHACURUTUM E AS MISSÕES JESUÍTICAS - SERGIO VENTURINI
O HINO DE ROQUE GONZALES
ROQUE GONZALES EM TODOS OS ASPECTOS - ANGELO FELIPE RAMOS
JORNAL: O NHEÇUANO
5. Você conhece o grupo Nheçuanos? Já utilizou algum material produzido por esse grupo em suas aulas? Por quê?
Sim, utilizei o seu jornal por que traz algum assunto relacionado a história missionária e a cultura do indígena, especialmente o guarani.
6. Quais atividades são desenvolvidas para ensinar aos alunos sobre a história local?
- Questionários
- Elaboração de poemas ou poesias sobre a nossa história local
- Aulas expositivas
7. Na sua opinião, qual a importância de trabalhar a história do município com seus alunos?
É muito importante por que devemos conhecer ao menos um pouco da nossa história e valorizarmos mais as nossas origens e entendermos melhor a realidade do nosso município.
8. Aponte suas dificuldades para trabalhar a história do município com seus alunos.
- Falta de recursos: material bibliográfico específicos do nosso município.
- Falta de incentivo do poder público em relação a esse assunto.

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ROQUE GONZALES - RS

1. Identificação.
Escola Estadual de Educação Básica Erico Veríssimo
2. Você ensina sobre a história do município em sala de aula? Em que momento?
Sim, sou professora do 4º ano. Início o ano dando uma pincelada em família, escola, comunidade. Já quando é maio entro contando a história dos primeiros moradores, como tudo começou e vou seguindo até o final do ano com todas as informações de nosso município.
3. Na sua perspectiva, quem foi Roque Gonzales? E Nheçu?
Dentro do que eu trabalho Roque Gonzales foi um padre que nasceu em Suíça, Paraguai em 1536 filho de um casal espanhol, que aprendeu a língua dos nativos e mais tarde veio para o Brasil, nas missões "para catequizar" os índios (segundo o costume/religião deles).
Nheçu - um poderoso cacique, símbolo do poder, morava no cerro de Itacumbutem
4. Quais fontes de pesquisa você utiliza para preparar suas aulas sobre a história do município?
Não se tem muitas fontes. Basicamente de leituras feitas, do livro "A fascinante história de Roque Gonzales" de Sérgio Felipe Romes. O que se refere a suas localidades em planta baixa dos mesmos. (prefeitura). Alguns panfletos que as vezes a prefeitura faz para divulgação.
5. Você conhece o grupo Nheçuanos? Já utilizou algum material produzido por esse grupo em suas aulas? Por quê?
Um grupo de pessoas que divulgam a cultura, escrevem um jornal. Já usei textos.
6. Quais atividades são desenvolvidas para ensinar aos alunos sobre a história local?
Textos, mapas, planta baixa do município e suas localidades, passeio pelas ruas, visita a prefeitura, câmara de vereadores, casa de cultura, visita aos pontos turísticos quando da, vídeo.
7. Na sua opinião, qual a importância de trabalhar a história do município com seus alunos?
Para eles conhecer a história local, que é a história de seus avós, pais e deles também. Na minha opinião é muito importante que eles saibam a história de seu município.
8. Aponte suas dificuldades para trabalhar a história do município com seus alunos.
 - Não temos muitas fontes de pesquisa,
 - Nem sempre conseguimos realizar as visitas quando é fora da sede.

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ROQUE GONZALES - RS

Identificação

Marta W. Scheeren - Es. N. Sr^{ta} da Saúde

Você ensina sobre a história do município em sala de aula? Em que momento?

Muito pouco. Trabalho alguma coisa sobre a história do município (no mês de maio que é o mês de aniversário de R. Gonzales)

Na sua perspectiva, quem foi Roque Gonzales? E Nheçu?

Padre jesuíta que veio para a região das missões para catequizar os índios. Chefe indígena que vivia no barro Inha-curullum.

4. Quais fontes de pesquisa você utiliza para preparar suas aulas sobre a história do município?

* Alguns livros (não poucos)
*

5. Você conhece o grupo Nheçuanos? Já utilizou algum material produzido por esse grupo em suas aulas? Por quê?

Não. Não

6. Quais atividades são desenvolvidas para ensinar aos alunos sobre a história local?

Mapa com a divisão política do município
Trabalhos referentes a letra do hino do município, como interpretação e desenhos.
Nomes dos legisladores (Prefe e vereadores)
Visita a câmara de vereadores

7. Na sua opinião, qual a importância de trabalhar a história do município com seus alunos?

Acho importante para ter mais conhecimento sobre a "nossa" história.

8. Aponte suas dificuldades para trabalhar a história do município com seus alunos.

- Falta de material para pesquisa
- Não está nos conteúdos das séries finais do ensino fundamental

ANEXO C



<https://www.roquegonzales.rs.gov.br/site/conteudos/3301-simbolos>

ANEXO D

HINO DE ROQUE GONZALES

Minha Terra é Roque Gonzales,
 Sob as bênçãos do intrépido herói
 Padre Roque, fiel Jesuíta,
 Missionário, também mártir foi.
 Lá das margens fecundas do rio,
 Quando o Santo tão logo avistou
 As colinas e o bosque bravo,
 “Que beleza, meu Deus!”, exclamou.

Deus te salve, ó Roque Gonzales. Terra amiga, de paz e valor,
 /: Que teus sonhos, brilhante realizes Com as bênçãos do teu protetor!:/

Nestas plagas de lindos recantos,
 Onde a vida bendiz o Criador,
 Nossa gente se veste de encantos
 Com trabalho, cultura e amor.
 Atrativos turísticos vários:
 Quedas d’água de Salto Pirapó,
 Assunção do Ijuí, Balneários,
 Mansa Barra e Inhacurutum.

Nosso chão Gonzalense é sagrado,
 Dos três Mártires guarda sinais.
 Sob o signo da Cruz Missioneira
 Cresce a fé dos heróis ancestrais.
 Assunção do Ijuí, foste o palco
 Do Martírio cruel de Castilho.
 Com o exemplo do nobre fidalgo,
 Nossa terra irradia mais brilho.

Capital Missioneira de cultura
 Incentivas as ciências e o saber.
 Tu és Roque Gonzales, com bravura,
 Bom lugar para as artes e o lazer.
 O amanhã pra ti é risonho
 Com enorme fartura de grãos.
 Esperança na vida e sonhos
 Tem raízes num povo de irmãos.

Letra e Música: Bruno Klein, Marista

ANEXO E

ANEXO F



ANEXO G

ANEXO H**PESQUISA SOBRE O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL DO MUNICÍPIO DE ROQUE GONZALES – RS**

1. Identificação.

2. Você já estudou sobre a história do seu município em sala de aula? O que você aprendeu dessa aula?

3. De acordo com seus conhecimentos, quem foi Roque Gonzales?

4. Você já ouviu falar sobre o cacique Nheçu? Quem foi ele?

5. Você considera importante conhecer sobre a história do município? Justifique sua resposta.

6. Você gosta das aulas de história? Por quê?

7. Escreva um pequeno texto sobre os povos indígenas.
