

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDISLAINE TEREZINHA FERNANDES VITORIANO

“O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO
DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A HISTÓRIA INDÍGENA EM IRATI

PONTA GROSSA
2022

EDISLAINE TEREZINHA FERNANDES VITORIANO

“O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO
DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A HISTÓRIA INDÍGENA EM IRATI

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte.

PONTA GROSSA
2022

V845 Vitoriano, Edislaine Terezinha Fernandes
"O índio que mora na cabeça dos iratienses": uma proposição didática para o trabalho com a história indígena em Irati. / Edislaine Terezinha Fernandes Vitoriano. Ponta Grossa, 2022.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte.

1. Histórias negadas. 2. Ensino de história. 3. História local. 4. Indígenas. I. Benatte, Antonio Paulo. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 981.62



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE APROVAÇÃO

EDISLAINE TEREZINHA FERNANDES VITORIANO

“O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A HISTÓRIA INDÍGENA EM IRATI-PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 01 de julho de 2022, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte (UEPG - Orientador)

Prof^a Dr^a Angela Ribeiro Ferreira (UEPG)

Prof^o Dr Jean Carlos Moreno (UENP)

AGRADECIMENTOS

Aos professores (as) doutores(as) responsáveis à época pelo Mestrado Profissional de Ensino de História/PROFHISTÓRIA/UEPG, Prof. Dr. Paulo de Melo e a atual responsável pelo Programa, Prof. Dra. Angela Ribeiro, que me acolheram desde o primeiro momento, para que fizesse parte desse Programa. Sempre me incentivaram e deram guarida, desde a matrícula no curso até a finalização do projeto, ambos sempre de prontidão atendendo às minhas solicitações.

Ao CNPq, por ter concedido bolsa de mestrado durante a fase final da minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da PROFHISTÓRIA/UEPG/PR, com os quais tive a grata satisfação de conviver nesses últimos anos.

À Alessandra Colese, assistente social responsável pela casa de apoio indígena de Irati/PR, que partilhou comigo toda a sua vivência junto aos kaingang de Ivaí, no Paraná, e pelo acesso às informações sobre a luta que foi a abertura dessa casa, além de aspectos atuais dessa população.

À Elisane Aparecida Fernandes, assistente social e minha amada irmã, que me ajudou a percorrer os caminhos para chegar até as pessoas responsáveis pelos indígenas de Irati-PR e pela parceria em tudo sempre.

À funcionária Roseni Formankevsky, responsável pela biblioteca da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, que disponibilizou o acesso por tempo indeterminado ao acervo físico das obras de José Maria Orreda e a toda bibliografia da escola sobre a questão indígena, sempre disposta e pronta a ajudar.

À arquivista, Márcia Regina Doré, do CEDOC (Centro de Documentação de Memória) da UNICENTRO, campus Irati/PR, que gentilmente disponibilizou o acesso à Coletânea física de José Maria Orreda e depois a mesma obra digitalizada de Orreda.

Ao Prof. Dr. José Adilçom Campigoto, pela disponibilização do acervo pessoal de bibliografia de José Maria Orreda, essencial para finalização deste trabalho.

Aos amigos colegas de turma do Mestrado Profissional, Ravail de Paula, Marlize Cottet e Joarez de Oliveira, que mesmo distantes, sempre estiveram comigo partilhando as alegrias, ansiedades e dificuldades do retorno à vida acadêmica.

Aos novos amigos(as), que conquistei nessa empreitada de Mestrado: Prof. Dr. Wallas Jeferson e mestranda Gabriela Migon, minha admiração, respeito e felicidade por tê-las em minha vida, sempre se dispostos a ajudar e incentivar desde o início dessa jornada e durante a finalização desta.

A todos os indígenas do Brasil, que seguem resistindo para poder existir, em especial os Kaingang da T.I. Faxinal de Ivaí que foram meu objeto de estudo.

À minha Maria Dalila Fernandes, amada e admirada mãe, fonte de inspiração e meu porto seguro nas horas de necessidade.

Ao meu sobrinho, Donovan Felipe Fernandes de Oliveira, e à doutoranda Ruhama Sabião, que me socorreram frente ao uso da tecnologia, normas técnicas, das quais estava desatualizada, sempre com paciência e disposição em ajudar.

Ao meu marido, Adriano Vitoriano, que sempre esteve ao meu lado, em todos os anos de feitura da dissertação, me ajudando imensamente.

Aos meus filhos, Letícia e Bruno, pelo amor, carinho e alegrias que me deram em todos os momentos de suas existências, mas principalmente, nesses últimos anos, por aceitarem e compreenderem a minha escolha por esse campo de trabalho, que me faz ficar ausente por muitos momentos;

Finalmente, mas não menos importante e essencial, ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Paulo Benatte, pelas contribuições nas discussões teóricas e na disponibilização do acervo pessoal de bibliografia para a finalização deste trabalho; pelo apoio durante a realização da pesquisa, sempre de prontidão, atendendo às minhas solicitações; pela dedicação, sabedoria e capacidade de me orientar de maneira firme, às vezes dura, nesse complexo e tortuoso caminho da pesquisa e da escrita. A ele, o meu respeito, admiração e eterna gratidão!

Aos professores membros da banca do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por todas as indicações e ensinamentos: Prof. Dr. Jean Moreno e Prof. Dra. Angela Ribeiro.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para concretizar esse sonho antigo de concluir o curso de mestrado profissional.

Existir.

Resistir

Re existir.

(José Eduardo Soares de Almeida)

Ki ēg Ny()ti()

Ki ēg tara he ny()ti()nh

Ky ēg gen ky() ki ny() ti(~) nh

(Tradução: Danieli Finhgre Felix)

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é investigar a importância de conteúdos da história local indígena para o combate ao preconceito dos alunos do Ensino Médio do município de Irati, estado do Paraná. Para tanto, apresentaremos uma proposta de abordagem com estes alunos com a seguinte questão norteadora: como proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem suas capacidades cognitivas acerca do conhecimento histórico referente à temática indígena, sugerindo que eles utilizem o letramento histórico adquirido como referencial em sua prática cotidiana? Para tal proposta, opera-se um recortada temática da história local dos povos indígenas que deram nome à cidade de Irati —*Iraty*, em tupi guarani, que significa “rio de mel” —, e de como a história iratiense foi ensinada com base na obra do escritor e historiador amador local José Maria Orreda, autor de uma vasta obra publicada, dividida entre coleções de livros e periódicos que abordam aspectos artísticos, culturais, esportivos e históricos do município. Os textos de Orreda compõem o acervo de todas as bibliotecas municipais e estaduais do município, figuram como referência para o ensino e o estudo da história local. Analisaremos a influência de duas obras que tratam da temática indígena desse intelectual em sala de aula: História de Irati, Volumes I, II e III (1972-1986) e Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História (2004). Objetivamos ampliar a investigação dessas práticas de ensino no espaço escolar e no ensino de História local indígena. Buscaremos os conflitos, as tensões e as (inter)ações que se dão a partir das relações de ensino com as obras dos memorialistas. Confrontar-se-á o material coletado nas obras de Orreda, com o próprio Orreda em dois tempos, e com os estudos atuais referentes à história indígena local e paranaense. A presente pesquisa está inserida na perspectiva da educação histórica, em que as relações dos estudantes com o saber histórico precisam ser mediadas, de maneira que a relação entre história e vida possa nortear a prática humana no tempo. Dessa forma, a pesquisa se inscreve em uma temática que tem como premissa a concepção de função social que o ensino de História possui na atualidade, o combate à reprodução de preconceitos e estereótipos.

Palavras-chave: Histórias negadas. Ensino de História. História local. Indígenas.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es investigar la importancia de los contenidos de historia local indígena para combatir el prejuicio de los estudiantes de secundaria en el municipio de Irati, estado de Paraná. Para ello, presentaremos una propuesta de abordaje con estos estudiantes con la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas sobre el conocimiento histórico sobre temas indígenas, sugiriendo que utilicen la alfabetización histórica adquirida como referencia en su práctica cotidiana. Para esta propuesta se hace un corte sobre el tema de la historia local de los pueblos indígenas que dieron nombre a la ciudad de Irati —Iraty, en tupí guaraní, que significa “río de miel”—, y cómo la historia de Irati se impartió con base en la obra del escritor e historiador aficionado local José María Orreda, autor de una vasta obra publicada, dividida entre colecciones de libros y publicaciones periódicas que abordan aspectos artísticos, culturales, deportivos e históricos del municipio. Los textos de Orreda forman parte del acervo de todas las bibliotecas municipales y estatales del municipio, y son un referente para la enseñanza y el estudio de la historia local. Analizaremos la influencia de dos obras que abordan la temática indígena de este intelectual en el aula: *História de Irati*, tomos I, II y III (1972-1986) y *Educação em Irati: 1901-2001 Cien años de historia* (2004). El objetivo es ampliar la investigación de estas prácticas docentes en el espacio escolar y en la enseñanza de la historia local indígena. Se buscarán los conflictos, tensiones e (inter)acciones que surgen de las relaciones docentes con las obras de los memorialistas. Se confrontará el material recogido en las obras de Orreda, con el propio Orreda en dos períodos, y con los estudios actuales referentes a la historia local e indígena paranaense. La presente investigación se inserta en la perspectiva de la educación histórica, en la que es necesario mediar las relaciones de los estudiantes con el saber histórico, para que la relación entre historia y vida pueda orientar la práctica humana a lo largo del tiempo. De esta forma, la investigación se inscribe en una temática que tiene como premisa la concepción de la función social que tiene hoy la enseñanza de la Historia, la lucha contra la reproducción de prejuicios y estereotipos.

Palabras clave: Historias negadas. Enseñanza de la Historia. Historia local. Indígenas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nho Pacífico Borges e esposa.....	27
Figura 2 - Artefatos como pilão de pedra encontrados na região	28
Figura 3 - Ideograma tupi- multidão a caminho	28
Figura 4 - Ocupação Kaingang no Brasil Meridional.....	54
Figura 5 - Trecho Suplemento Municipal de História Local.....	60
Figura 6 - Trecho do Álbum Municipal de História local	61
Figura 7 - Localização geográfica de Irati-PR.....	102
Figura 8 - Mapa das terras indígenas do Paraná	102
Figura 9 - Mapa Etnográfico do Sul do Brasil.....	103
Figura 10 - Grafismo Kaingang – Kamé e Kairu	105
Figura 11 - Casa de Passagem Indígena de Irati.....	111
Figura 12 - Inauguração da Casa de Passagem Indígena de Irati	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas municipais participantes da pesquisa	82
Gráfico 2 - Faixa etária dos profissionais	84
Gráfico 3 - Formação acadêmica ou profissionalizante	84
Gráfico 4 - Formação acadêmica ou profissionalizante	85
Gráfico 5 - Interesse dos educadores em receber material de apoio didático.....	86
Gráfico 6 - Tempo de magistério.....	87
Gráfico 7 - Etnia indígena que povoava Irati.....	88
Gráfico 8 - Termo correto para designar povos originários	88
Gráfico 9 - Conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008	89
Gráfico 10 - Conhecimento sobre a obra de Orreda	90
Gráfico 11 - Utilização das obras de Orreda nas aulas.....	90
Gráfico 12 - Materiais didáticos que utiliza sobre a temática indígena local.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aula 01 - Atividade diagnóstica.....	95
Quadro 2 - Aula 02 - História indígena	97
Quadro 3 - Aula 03 - Os bugreiros e o extermínio dos indígenas do Sul do Brasil	98
Quadro 4 - Aula 04 - Contextualização histórica e geográfica dos indígenas do Paraná.....	100
Quadro 5 - Legendas da Figura 8	103
Quadro 6 - Aula 05 - Cultura Kaingang	105
Quadro 7 - Aula 06 - Aspectos atuais: os indígenas e o meio ambiente	106
Quadro 8 - Aula 07 - Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati.....	109
Quadro 9 - Aula 08 - Visita à Casa de Passagem Indígena de Irati.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	20
1.1 AS INTERPRETAÇÕES TRADICIONAIS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS	20
1.2 MEMORIALISTAS: ORREDA E OS POVOS INDÍGENAS NA REGIÃO DE IRATI.....	23
1.3 ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA	31
1.4 HISTÓRIA LOCAL E A SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DO BRASIL E A GEOGRAFIA	34
CAPÍTULO 2 - NOVA HISTÓRIA INDÍGENA.....	37
2.1 O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	43
2.2 A HISTÓRIA DOS INDÍGENAS DO PARANÁ.....	50
2.3 HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG.....	53
CAPÍTULO 3 - ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM IRATI	59
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS POVOS INDÍGENAS	66
3.2 APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: NOVAS LINGUAGENS E METODOLOGIAS: LETRAMENTO HISTÓRICO	73
3.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES(AS) MUNICIPAIS DE IRATI SOBRE HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL	80
3.3.1 Perfil dos profissionais da educação municipal de Irati	83
3.3.2 Conhecimento sobre a temática indígena local	87
3.3.3 Utilização de materiais didáticos para as aulas sobre história local	89
3.4 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO MATERIAL DIDÁTICO...	93
3.4 AULA 01 - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	95
3.5 AULA 02 - HISTÓRIA INDÍGENA.....	96
3.6 AULA 03 - OS BUGREIROS E O EXTERMÍNIO DOS INDÍGENAS DO SUL DO BRASIL	
3.7 AULA 04 - OS KAINGANG DO PARANÁ E DE IRATI, TAREFA DE LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, COMPREENSÃO E LEITURA ACERCA DA CULTURA DESTES POVOS	100
3.8 AULA 05 - CONHECENDO A CULTURA KAINGANG.....	104
3.9 AULA 06 - ASPECTOS ATUAIS: “OS INDÍGENAS E O MEIO AMBIENTE”	106
3.10 AULA 07 - ORGANIZAÇÃO DA VISITA À CASA DE PASSAGEM INDÍGENA DE IRATI	
3.11 AULA 08 - PESQUISA DE CAMPO (VISITA À CASA DE PASSAGEM INDÍGENA)	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES	128
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DE CAMPO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA EM IRATI-PR	129

APÊNDICE B - TRECHO DO POEMA: ERA UMA VEZ IRATI.....	132
---	------------

INTRODUÇÃO

Durante a vivência docente e discente no estudo, pesquisa e ensino de História, pode-se averiguar uma fragilidade que deve ser corrigida: o espaço da pesquisa está sendo perdido para memorialistas, jornalistas e até *youtubers*. Ao buscar materiais didáticos acerca dos povos originários, dentre outros tantos temas, recorre-se a materiais produzidos por esses sujeitos, pretensiosamente descompromissados com o rigor científico. Por isso, é preciso retomar esses espaços de pesquisa no ambiente da sala de aula, na produção e circulação de materiais, com uma linguagem mais “leve”, mas não menos comprometida com uma sociedade historicamente letrada. Esta pesquisa visa contribuir para a instrumentalização dos docentes sobre a História local indígena, para elucidar os “apagamentos” e trazer à discussão essa história negada.

O título deste trabalho surgiu por sugestão do professor Dr. Jean Moreno na banca de validação do mestrado e trata-se de uma metáfora do livro de Spensy Pimentel, “O índio que mora na nossa cabeça”. O livro aborda as dificuldades para entender os povos indígenas. No caso apresentado nesta dissertação, refere-se à temática indígena, especificamente no município de Irati – PR.

No Capítulo 1, Discussão teórico-metodológica, discorre-se acerca das interpretações tradicionais da historiografia brasileira no tocante aos povos indígenas, de Varnhagen até Euclides da Cunha, e a pouca importância que foi dada ao indígena desde os primórdios da formação histórica do Brasil. Segundo Pompa (2012), a frase “De tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, [1854] 1953, p. 31) resumiu o projeto de exclusão dos indígenas da História geral do Brasil; ela também serviu de base para muitos memorialistas locais. Na seção 1.2 é realizado um questionamento a um memorialista em particular, o historiador amador local José Maria Orreda. O autor é muito conhecido no município de Irati, tem vários livros e periódicos publicados integrantes do acervo da maioria das escolas municipais e estaduais do município. Como sua obra é vasta, nos atentamos àquelas que se relacionam com a temática indígena. Orreda trata superficialmente, em poucas linhas, no capítulo I, da coleção Irati, volume I, Memórias, 1972, Irati, volume II e Irati, volume III; um segundo trabalho, menos conhecido, Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História; O Debate, 2004, faz uma análise mais apurada. Por intermédio do orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Antonio Paulo Benatte, foi possível o acesso ao acervo pessoal do Prof. Dr. José Adilçom Campigoto, docente do departamento de História da Universidade

Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, que gentilmente disponibilizou os arquivos virtuais da obra digitalizada.

Nesta seção, discute-se a questão indígena nas duas obras, que contêm 4 livros, pois a primeira trata de uma coletânea com três volumes e a segunda, um único volume. A primeira coletânea (1972-1986) trata da questão indígena de forma descomprometida, em algumas páginas, com poucas referências, baseada em relatos de locais e talvez desguarnecida de boas referências. Orreda, como jornalista e político local, mesmo de oposição à ditadura militar, foi um dos fundadores do MDB e do PDT em Irati, nas décadas de 60 e 80, seguiu a visão governamental da época, com resquícios do período de colonização do Oeste paranaense, no início do século XIX, em pleno período de ditadura militar (1964-1985). Terminou sua obra apenas um ano depois do fim desta, na qual considerava os indígenas selvagens e entraves ao progresso. Na segunda obra (2004), já em um período mais democrático (pós Constituição Cidadã de 1988), com o reconhecimento legal dos territórios e o direito à diversidade indígena houve uma tentativa de fazer uma abordagem mais “científica”, com estudos mais profundos e referências bibliográficas.

Entretanto, ainda assim não abandona a visão de desaparecimento do indígena por assimilação à sociedade “envolvente”. Esta última obra é pouco conhecida e divulgada. Durante a pesquisa, percebeu-se que ficou marcada na história local (em ambas as obras) a primeira visão que foi reproduzida por gerações nas escolas, principalmente nas municipais.¹

Essas obras são antigas e necessitam de revisão, momento no qual este trabalho se torna relevante. Orreda foi uma personalidade local; foi secretário de educação, professor, jornalista, político influente e historiador amador. Sua primeira obra tornou-se referencial dos docentes do Ensino Fundamental e cronistas de várias gerações, mas também foi fruto do seu tempo e sofreu influências das correntes historiográficas predominantes no período da sua escrita. Discorre-se melhor a respeito desse tema no ao longo do capítulo correspondente.

No segundo capítulo, aborda-se o longo trajeto até A Nova História Indígena. Movimentos de ONGs e das lideranças indígenas iniciaram na década de 1970 e culminaram na década de 1980, com a Constituição de 1988 e a regulamentação de terras e direitos indígenas. A pesquisa se direciona ao indígena no Brasil e no Paraná, buscando as histórias soterradas pela historiografia oficial dos povos indígenas locais, em particular a

¹ As escolas contam com um suplemento didático sobre a História do município, para as aulas de História e Geografia, que utilizou como referência bibliográfica, os três volumes da coleção Irati (1972-1981) de Orreda, foi implantado em 2001 na 1ª e 2ª séries e depois para todos os alunos do Ensino Fundamental em 2002, e é utilizado até hoje.

História e a cultura Kaingang, por serem os primeiros habitantes da região de Irati. Também são discutidos os estereótipos disseminados pela elite capitalista, para colocar a sociedade contra esses povos, com o objetivo de usurpar suas terras já demarcadas e impedir as demarcações em andamento. A PL 490/2007, projeto que tramita no Congresso desde 2007, atualmente recebeu dos representantes da bancada ruralista, apoiados pelo governo atual de extrema direita, o regime de "urgência", que acelera a sua tramitação e põe em risco o que restou de nossas florestas para o agronegócio e a mineração (BRASIL, 2007). Já conseguiram aprovar a PEC 237/2013, que permite o plantio em terras indígenas em forma de concessão). Se esse novo projeto de lei for aprovado, será um golpe muito duro contra o movimento indígena atual. É preciso enfatizar a luta dos povos indígenas, que são o objeto deste estudo, famosos pela sua capacidade de resistência, frente a todas as políticas de extermínio e assimilação desde o início da colonização.

No capítulo três, Ensino de História dos indígenas em Irati, comenta-se a respeito do Ensino de História Indígena em 2022, com detalhes dos dados apurados no questionário *online* disponibilizado para todas/os as/os professoras/es da rede municipal de Irati, com questionamentos acerca da obra de Orreda e aspectos atuais referentes à temática indígena.

Ainda no terceiro capítulo, apresenta-se uma discussão do ensino de História em Irati, bem como de toda educação na última década. São abordados os desafios ao enfrentar uma crise da ciência atualmente, para despertar o interesse dos alunos pelos estudos científicos e no seu papel como sujeito histórico que utiliza o conhecimento histórico para fazer uma leitura e interpretação da sociedade. Para que isso ocorra, é necessário o uso de uma linguagem que conquiste não só os docentes da Educação Básica, mas também a sociedade leitora e o público jovem, permitindo, segundo Albertti (2007), a promoção de um diálogo interdisciplinar da história com as outras ciências humanas, visando elaborar um material confiável e de fácil apreensão. É um trabalho social de todas as Ciências Humanas para que o negacionismo e uma série de preconceitos que assolam o século XXI não sejam reproduzidos na Educação, travestidos de conhecimento científico.

Por isso, busca-se elaborar e divulgar trabalhos práticos com temas da História local indígena, para uso em sala de aula. A seção 3.3 apresenta um material didático, com um questionário de diagnóstico prévio aos alunos; em seguida, uma análise de trechos das obras selecionadas do memorialista e historiador local José Maria Orreda sobre os povos indígenas na região de Irati. O objetivo foi relacionar o ensino de história local indígena com a vida diária dos alunos, enquanto sujeitos históricos, responsáveis pela reprodução de visões

preconceituosas de usos e costumes de sua história local, regional e até mesmo nacional. São sugeridos vídeos, trechos das coleções de 1972 a 1986 e da obra de 2004 do próprio memorialista; foi realizado um movimento para a sensibilização, utilizando vídeos e imagens dos indígenas contemporâneos que visitam de tempos em tempos a cidade de Irati, e uma proposta de trabalho de campo, com visita à casa de passagem indígena. E, por fim, sugeriu-se a realização de um trabalho de análise crítica produzido pelos alunos, atendendo à Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2008).

Na seção 3.8, foi sugerido um trabalho de campo, uma visita à casa de passagem indígena ou à Terra indígena Kaingang, em Manoel Ribas/PR. Segundo Orreda (1972), a palavra Irati vem da língua tupi e significa “Rio de mel”; no entanto, em seus últimos escritos, esse intelectual local reconheceu que esse território era Kaingang, revelando um esforço crítico do autor ao longo da sua trajetória. As obras desse memorialista, mencionadas anteriormente, foram analisadas, no período que abrange desde o início da colonização de Irati, no final do século XIX, até o ano de 2004, e as poucas e desconstruídas referências como do nome da cidade. São retratados muitas vezes de forma idílica, quando se refere, por exemplo, ao nome da cidade, mas omissa, quando se refere aos primeiros contatos com esses povos nativos. Por fim, analisamos o espaço de luta e as práticas regionais no que tange à temática indígena local.

O objetivo social desta pesquisa visa instrumentalizar os docentes para demonstrar aos educandos do Ensino Médio a seriedade da pesquisa histórica no combate aos preconceitos e estereótipos. E este contato pode acontecer na escola ou por conta própria, por meio da busca pela informação em outros meios, como o jornalístico, o literário, o político e em outras Ciências Sociais, que por falta de informações ou formações adequadas, reproduzem ideias preconcebidas e a necessidade de supremacia de uma cultura sobre as demais.

Destaca-se que Orreda, na primeira coletânea de 1972-1986, não referencia a maioria de suas fontes e seus referenciais teóricos; portanto, teremos que investigar esses elementos a partir de sua escrita e do período em que foram publicadas. Intenta-se, assim, desconstruir os estereótipos com relação aos povos originários que têm sido reproduzidos há tempos nas escolas de Irati, tendo como base as obras em questão.

Conforme sua autobiografia, de 2004, Orreda, nasceu em Irati, em 27 de novembro de 1936, filho de Luiz Orreda e Ângela Eulália Brustolin. Coursou a Escola Superior de

Educação Física e Desportos do Paraná (1958- 1960), trabalhou na educação em vários colégios públicos e privados de Irati e no núcleo regional de educação da cidade, no período entre 1961 e 2003. Foi fundador do jornal O Debate (1961); incentivou a construção do Ginásio de Esportes em Irati e de escolas na Vila São João e no Rio Bonito. Orreda foi também Inspetor Regional de Ensino, no período de 1964-1968; contribuiu para a implantação da Associações de Pais e Mestres (APM) nas escolas rurais de Irati; coordenou a fundação da APAE de Irati (1967), sendo também secretário geral da instituição. No campo político, foi membro fundador do MDB e do PDT de Irati, vereador e Presidente da Câmara Municipal de Irati (1983-1985); atuou para a criação do Núcleo Regional de Educação de Irati (1984); foi coordenador e relator do plano decenal de Educação para Todos (1994) e participou das primeiras ações para a instalação da FECLI — Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati (1967-1969), hoje UNICENTRO — Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. No campo cultural, foi coidealizador do brasão do município de Irati, membro do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense (1980), do Conselho Regional de Desportos (1983-1986), do Conselho Estadual de Cultura (1985-1986); membro da Academia de Letras, Ciências e Artes do Centro Sul do Paraná, medalha de ouro da academia de Lutèce, Paris, pela edição da História de Irati (1975). Dentre as suas obras constam: Minha Cidade ou Um Gato Engoliu o Sol (1968); Pequena História da Erva-Mate(1968); Educação e Comunidade (1970); Jogos Desportivos, Educação Integral para Todos (1971); História de Irati v. I (1972);História de Irati v. II (1974); Congregação de Missão(1975); Revista Irati 70 anos (1977); Rio de Prata e Aleluia I (1978);Rio de Prata e Aleluia II (1980);História de Irati v. III(1981);O Esporte em Irati I (1987); O Esporte em Irati II (1988); A Coleção está organizada em séries:Série 1 — Memórias, Série 2 — Coleção O Debate, Série 3 — Opúsculos, Série 4 — Revistas do Centenário de Irati, Série 5 — Educação. Ainda, inéditas estão as obras: Nossa Senhora das Graças em Irati (2001); Irati- Crônicas nem sempre exemplares do rincão anunciado (2002); Irati- Geopolítica e economia Etecetera (2004); Educação em Irati — Cem anos de História:1901/2001 (2004). E, por último, as Revistas:Irati 60 anos (1967); O Debate em Revista (1968); Irati 70 anos (1977); Anais da Câmara Municipal de Irati (1983/1985); APAE 30 anos (1997) e os Jornais editados: O Esporádico (1959/1960); O Debate (1961/1985); Jornal de Guarapuava (1969/1970). Orreda dirigiu os jornais Pulsando (Apucarana) 1972/1985; O Impacto (Palmas) 1972/1974; Jornal de Prudentópolis (1982); Coleção Pensamento: Século XX; História em Debate (1997); Educação em Debate (1997).

José Maria Orreda atuou em diversas profissões, tendo sido professor, historiador local amador, jornalista, crítico, político e personalidade iratiense. Faleceu em Curitiba, aos 77 anos, mas foi velado e enterrado em Irati.

Para analisar o trabalho de Orreda, foi utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica. Devido à pandemia, que impossibilitou a pesquisa de campo, foi realizada uma revisão documental sobre os escritos de Orreda, referentes à temática indígena local, comparando-a em dois momentos. Ademais, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a história indígena atual, de forma a contribuir com a atualização dessa temática que está defasada desde os últimos escritos deste memorialista.

Os referenciais teóricos foram escritores indígenas, como Daniel Munduruku (2012) e Airton Krenak (2019) para manter o lugar de fala; historiadores e antropólogos estudiosos especializados na temática indígena, Berta Ribeiro (1983), Manuela Carneiro da Cunha (1992), John Monteiro (1993).

Sobre o ensino de História, foi realizada uma retomada dos clássicos da historiografia e as omissões relativas à temática indígena, bem como historiadoras renomadas, como Circe Bittencourt, para indicar novas formas de trabalho dentro dessa temática.

As concepções acima citadas estão atreladas à linha de pesquisa proposta pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, pois, o espaço delimitado para a pesquisa será o ensino de História focando uma região, com as práticas que lhe são particulares, a partir do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que a delimitação do ensino de História resulta da própria constituição da ciência histórica enquanto um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. Assim, é dentro da aprendizagem histórica que será enfatizado, enquanto um espaço de luta e de práticas discursivas, que se circunscrevem em uma determinada região.

O objetivo desta pesquisa foi a prática social dos alunos enquanto sujeitos históricos, inerente ao ensino de História; para tanto, torna-se necessário estudar as relações de conflito entre os alunos e os saberes e as práticas há muito tempo utilizados dentro do ensino-aprendizagem de História que prejudicam a formação dessa consciência histórica.

Espera-se, com este estudo, instrumentalizar docentes de Irati em formação dos professores do Ensino Fundamental I, bem como os docentes do Ensino Fundamental, para que possam contribuir com e para a luta dos povos indígenas para manter e demarcar suas terras, luta que indiretamente atinge a todos. Eles são a última barreira entre a floresta e o capitalismo, que depreda e condena o planeta, provocando, com sua ganância e lucros

imediatos, o desequilíbrio ecológico a nível global do planeta. Por isso, as novas gerações precisam estar informadas sobre o seu papel no apoio da causa indígena, que beneficia a todos.

CAPÍTULO 1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo será apresentada uma breve revisão historiográfica sobre os indígenas na historiografia, tratados, muitas vezes, como seres primitivos, condenados à extinção ou assimilação à sociedade brasileira, por meio da mestiçagem. Ademais, será demonstrado como essa visão serviu de respaldo teórico para a opressão e extinção de muitos povos indígenas. capítulo.

1.1 AS INTERPRETAÇÕES TRADICIONAIS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS

Ao tratar das interpretações tradicionais acerca dos povos indígenas na historiografia brasileira, realizou-se um breve levantamento historiográfico, visto que muitos autores, obras e visões não serão citados. As narrativas históricas e literárias do Brasil têm início no século XVI (primeiras descrições da natureza e dos costumes indígenas) reveladas em crônicas, cartas de viagem, diários de navegação, literatura de viagem e tratados descritivos (encontram-se muitas descrições do indígena como “bárbaro”, “primitivo”, “selvagem”, “tirânico” etc.), literatura romântica (José de Alencar, Basílio da Gama e Gonçalves Dias) e o famoso naturalista alemão Karl Friedrich P. Von Martius.²

O chamado “marco referencial” sobre a temática indígena se deu em meados do século XIX, com o caso do famoso historiador do império, Francisco Adolfo de Varnhagen, Visconde de Porto Seguro, autor do livro “História Geral do Brasil”(1854); idealizador de um projeto de nação para o Brasil, se colocava a serviço da construção de um estado nacional, contribuindo para enaltecer as belezas naturais, definir fronteiras territoriais, mas também para discriminar grupos étnicos, como indígenas e africanos. Segundo Gonçalves (2008), essa posição ideológica se deve ao meio intelectual que Varnhagen frequentava, pois ele demonstra a visão do grupo ao qual pertencia. Contudo, de acordo com Monteiro, “Há um traço comum entre todos esses observadores e pensadores, tão dispersos no tempo, é o pessimismo com que encaravam o futuro dos povos nativos.” (MONTEIRO, 1993, p. 22), mas não só isso. É preciso lembrar que nesse contexto, a história tradicional era de cunho positivista; as fontes utilizadas, especialmente as escritas pelos colonizadores europeus, eram consideradas fidedignas e não passavam pela crítica que lhes são dadas atualmente.

² Em 1845, na revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 6 (1845), pp.389-411, em “Como se deve escrever a história do Brasil”, aprofundou a visão pessimista que segundo Monteiro (1993), servirá de base para a escrita de Varnhagen (1854).

No caso desta pesquisa, a obra de um memorialista local, deve-se atentar aos estudos com os quais teve contato e que influenciaram a sua visão de mundo. Para tanto, a historiografia fornece bases para estudos mais profundos e para entender a formação de conceitos históricos, principalmente os que se referem à história suprimida, como a dos povos indígenas.

Varnhagen também contribuiu significativamente para a organização, separação e fundação do cânone documental do passado brasileiro, com vistas a uma criação e solidificação do estado nacional. Entretanto, quanto aos povos originários, considerava-os selvagens que deveriam ser trazidos à civilização e assimilados pela miscigenação. Essa é a mesma visão de Orreda (2004), que perdurou durante muito tempo na história do Brasil, principalmente durante o período da ditadura militar. Pompa salienta:

‘De tais povos na infância não há história: há só etnografia’. Se a famosa frase de Francisco Adolfo de Varnhagen resume o projeto de exclusão dos índios da história geral do Brasil, ela funda, paralelamente, um hiato disciplinar que define e delimita claramente as atribuições de uma e de outra disciplina. O projeto de Brasil que deslegitimava a presença indígena na história nacional negava, ao mesmo tempo, a própria possibilidade de uma ‘história indígena’ e, portanto, de uma historiografia indígena. (POMPA, 2012, p. 63).

O mesmo tratamento foi por ele destinado aos negros, considerados empecilhos para a vinda dos europeus, que ajudariam a construir uma nação branca e civilizada.

Neste sentido de construção do conceito de nação, um historiador oposto à Varnhagen e contrário à maioria dos intelectuais da época, foi Capistrano de Abreu. Conforme Reis (1998), a aparência simples contrastava com a personalidade brilhante e autodidata; Capistrano fora leitor de Varnhagen, mas deu um passo além, tornou-se representante de uma nação antilusitana, de maioria mestiça, buscando as relações do homem com seu meio, pioneiro na procura das identidades do povo brasileiro,

Redescobrirá o Brasil, valorizando o seu povo, as suas lutas, os seus costumes, a miscigenação, o clima tropical e a natureza brasileira. Ele atribuiu a este povo a condição de sujeito da sua própria história, que não deveria vir mais nem de cima e nem de fora, mas dele próprio. (REIS, 1998, p. 70).

Segundo Reis (1998), Capistrano de Abreu foi influenciado pela importância da pesquisa documental alemã, valorizando a crítica, a interpretação e o uso de documentos. Buscava a diferença, a individualidade da nação brasileira, resultado da simbiose dos povos europeus e indígenas. Contudo, novamente era supervalorizada a miscigenação indígena e

européia e não a preservação de um povo e sua cultura, a história social e econômica do povo, ao contrário, incluiu-se também outro elemento por ele considerado exótico: o africano.

Capistrano priorizava em seus estudos as relações entre brancos e índios na figura do “mameluco sertanejo”, mestiço de branco com índio, enquanto o mestiço de branco com negro é litorâneo e pertence ao mundo português. Enfatizava, sobretudo, o mameluco sertanejo como o elemento aglutinador da nação e da defesa do território. Para ele, o povo brasileiro é aquele que vive distante do rei, independente, conquistador do sertão, moldado pelas condições geográficas das diferentes regiões do Brasil.

A partir desses estudos, Capistrano será considerado o precursor de outros grandes nomes da historiografia brasileira, que supervalorizaram a miscigenação, clássicos como Gilberto Freyre (*Casa Grande & Senzala* - 1933) e Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1936). Na caracterização do “caráter português”, independente e de coração duro, segundo Capistrano, é o único povo capaz de se misturar a outras etnias e culturas. Também usa o conceito de cultura ao invés de raça.

Ambos, Varnhagen e Capistrano, são exemplos da importância da historiografia na afirmação de conceitos: no caso de Varnhagen, materializar intelectualmente os anseios da elite dirigente, da qual fazia parte. Em Capistrano, encontra-se uma função crítica, expondo e destruindo a história burguesa vigente. Reis explica essa opção: “Como um operário, um migrante nordestino, Capistrano é um homem humilde, discreto, tímido, avesso a títulos e glórias e indiferente à audácia e perícia do trabalho que realiza.” (REIS, 1998, p. 66).

Uma das funções sociais da história é despertar nos estudantes a criticidade para que não se contentem com ideologias que procuram manter o *status quo* das elites dirigentes, mas entender a história de muitos mitos históricos, como do “bom selvagem”. É preciso estudar não somente a miscigenação, mas a luta dos povos originários pela sobrevivência de sua cultura ao longo do tempo. As histórias negadas dos antepassados também são trabalho do historiador, para lembrar o que as pessoas querem esquecer e/ou romantizar. Como afirmava John Monteiro (1993), pioneiro na luta pela História indígena, deve-se liquidar o paradigma da aculturação e do desaparecimento desses povos.

Nesse contexto de estudos sobre a formação dos povos indígenas e a historiografia nacional, Euclides da Cunha afirmava que os sertões nordestinos e amazônicos estavam fora da escrita da história, da geografia e da civilização; constituíram-se uma terra sem lei, lugar da barbárie e injustiças por parte do governo. Segundo Euclides, o papel do intelectual, narrador viajante como ele, era estudar os sertões e os seus habitantes, para integrá-los à escrita e à

História. Falar sobre o objeto é uma forma de incluí-lo na História, retomar a história soterrada indígena e incluí-la na história local, regional, e até mesmo nacional. (VENTURA, 1998).

Segundo Monteiro (1993), o suporte teórico fornecido por esses estudiosos é que forneceu as bases para políticas de extermínio e integração dos povos da “Idade da pedra”. Atualmente, contrariando todas as políticas de extermínio e assimilação, com a organização dos próprios indígenas e de estudiosos, surge uma “nuvem de otimismo” acerca do futuro desses povos, que têm conseguido algumas vitórias na reivindicação de direitos, sendo a maior delas, a Constituição de 1988. De acordo com Monteiro:

Assim surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas, numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre o seu próprio passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista. (MONTEIRO, 1993, p. 223).

Pretende-se, com esta análise historiográfica, demonstrar aos docentes do Ensino Fundamental e Médio a necessidade de estudos históricos indígenas atuais não deterministas. Conforme Monteiro (1993), trata-se de um grande movimento atual de revisão da historiografia indígena, revendo o papel histórico dessas populações, não somente etnográfico, como dizia Varnhagen, também não apenas como vítimas, mas como sujeitos da História; essa será a redenção da historiografia dos séculos anteriores que os condenava à extinção. Os memorialistas dão a sua contribuição na história local indígena, fazendo o trabalho de levantamento de fontes, as quais podem ser utilizadas como objeto de pesquisa para enriquecer ou contestar, mas não como únicas. É necessária uma pesquisa historiográfica atualizada para acessar a uma interpretação aproximada do passado, entendendo essa visão como resultado do meio em que o historiador vive e os conceitos e fontes aos quais teve acesso. Tal meio pode direcionar para essa ou aquela teoria, que também podem estar erradas ou não, por isso, a historiografia deve procurar se desvencilhar de esquemas demasiado deterministas. (MONTEIRO, 1993).

1.2 MEMORIALISTAS: ORREDA E OS POVOS INDÍGENAS NA REGIÃO DE IRATI

Dentro da vasta obra de José Maria Orreda, historiador oficial local amador, utilizado nas escolas municipais e estaduais, estão os escritos acerca da história local de Irati, de 1972 a 2004, únicos escritos que falam da temática desta pesquisa e a sua contribuição para a história

local indígena. Serão analisadas as seguintes obras: a coleção intitulada História de Irati, volume I (1972), volume II (1974) e volume III (1981); Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História (2004).

Analisando os escritos do historiador amador Orreda, percebe-se que, principalmente, no volume I, como o próprio título sugere, trata-se de um livro de memórias acerca da história de Irati, mas intercala aspectos geográficos também. No prefácio, admite que não utilizou nenhum critério científico, que sua formação é jornalística, efetuou mais de mil entrevistas com a participação de professores e alunos do Ensino Médio, justificando que a inexistência do tombo municipal de Irati eliminou aquela que, segundo Orreda (1972), seria a grande fonte de informações seguras. Afirma, em todas as obras - muito extensas -, que não esgotou o assunto, muito mais poderia ser dito no sentido de interpretação e julgamento. Observam-se na pesquisa de Orreda (1972), Volume I, que ele tenta fazer um diálogo entre a História e a Geografia do município de Irati, alternando em toda sua pesquisa uma página com histórias das famílias fundadoras do município, memórias de moradores e aspectos geográficos e topográficos da então localidade de Covalzinho³, pertencente ao município de Imbituva. Com a construção da Estação Ferroviária da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, em 1899, emancipou-se e recebeu uma nova denominação, Irati, que, segundo Orreda, “[...] em linguagem indígena, *rio de mel*, *ira* quer dizer mel, *ty* quer dizer rio, Irati, rio de mel”. (ORREDA, 1972, p. 1).

Nesse primeiro livro, História de Irati, volume I, Orreda tem uma forma curiosa de escrever, entrelaçando a História e a Geografia, fruto da sua participação como membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, em 1980. Nesse período do final do século XX, recorrentemente as duas disciplinas compunham uma só, na disciplina denominada “Estudos Sociais”, que vem sendo retomada com o atual governo de Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (PL) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que novamente une as duas disciplinas em um mesmo grupo de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, e Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio.

O memorialista Orreda (1972) valoriza muito em sua obra a história local iratiense, e por ser pioneiro da elite intelectual e política local, tornou-se uma referência para a região. Porém, se tratando de história indígena, em sua primeira obra foi insuficiente, pois buscou enaltecer o local, o progresso e abriu pouco espaço para os povos originários, que apesar de

³ Irati, segundo Orreda (1972), chamava-se Covalzinho, porque os poucos habitantes dessa região plantavam couves para complementar a sua alimentação, e como essas paragens faziam parte da rota dos tropeiros, eles acabaram nomeando de Covalzinho, devido à abundância desta hortaliça nas casas dos moradores locais.

também integrarem a história local, nas obras do autor são considerados símbolos do atraso, visão recorrente entre muitos escritores deste período de 1970 a 2000. Ao seguir o exemplo dos autores da elite clássicos da historiografia brasileira, acima citados, em sua última obra afirma que os povos originários foram assimilados pela miscigenação: “Os índios que habitavam o Paraná foram incorporados a sociedade pela miscigenação.” (ORREDA, 2004, p. 4).

Quando os colonizadores chegaram, como comenta Cunha (1992) e descreve Orreda (1972), foi como se estivessem chegando ao jardim do Éden, com uma visão adâmica, dando nome a todas as localidades. Orreda relatou, no livro de 1972, e, posteriormente, no de 2004, sobre os primeiros colonizadores, como Pacífico de Souza Borges. Em uma das mais de mil entrevistas que Orreda (1972) fez nesta obra, essa entrevista em especial com o antigo prefeito e atual nome de rua, Emílio Batista Gomes, ele comentou que Pacífico Borges era “[...] um caboclo velho, com claros traços de nosso índio Guarany.” (ORREDA, 1972, p. 25). Para demonstrar a miscigenação na região, Pacífico Borges e Cipriano Francisco Ferraz, os mais conhecidos colonizadores deste município, nas suas aventuras pelos sertões de Irati, deram nome à muitas localidades, que perduram até hoje, como se fossem terras de ninguém, como se não tivessem moradores, neste caso, os indígenas locais. A citação abaixo confirma essa prática, típica dos colonizadores, esses nomes de localidades, rios e bairros de Irati, permanecem até hoje:

Abandonaram o rio e entrando pelo mato, vieram sair num lugar onde acharam uma avelheira num pau, com três bocas ou portas, uma na madeira, duas no chão. Batizaram o lugar com o nome das abelhas: IRATI. Encontravam-se no local hoje denominado IRATI-VELHO. Tudo era sertão. Não havia ninguém. Comiam carne de tateto e porco do mato. Derrubaram uma árvore e fizeram uma gamelinha para salgar o alimento. Desceram um pouco e encontraram uma lagoa, crismando de LAGOA o lugar. Entraram pelo sertão e acharam um arroio, que chamaram CAMACUÃ. Havia muito papuanzal. Cipriano quiz dizer papuã, enrolou a língua e disse Camacuã. No Camacuã mataram um tigre. Prosseguindo, encontraram um campo muito largo e bonito, onde havia um rio. Denominaram de RIO BONITO. Havia muita anta como gado pastando. E o rio foi chamado RIO DAS ANTAS. Desceram pela margem do rio, na encosta da serra, indo encontrar de volta o Imbituva grande, retornando para casa. Na aventura levaram quinze dias. (ORREDA, 1972, p. 18-19).

No segundo volume da coleção História de Irati, Orreda (1974) comenta a perda de outro acervo de documentação importante para a História de Irati, o livro de Atas da Câmara Municipal, que foi emprestado e nunca mais devolvido; os registros passaram a ser feitos, a partir de 1908, nesse volume. Ele comenta muito sobre o papel dos colonizadores europeus na formação do município de Irati, falada obra de Romário Martins, que cita algumas localidades

de Irati que receberam imigrantes. Segundo Orreda (1974), Romário Martins teria dito que de 1907 a 1913 foram fundadas as colônias das quais Irati integra, e que os fazendeiros locais tinham a expectativa de que a colonização expulsasse os remanescentes indígenas, dos quais Orreda (1974) não conseguia identificar a etnia, se eram Iratins ou Guaranis. Orreda salienta: “As florestas serviam de refúgio aos remanescentes indígenas. Os grandes proprietários não se opuseram a fixação dos colonos nas matas, uma vez que a colonização afastaria os índios, resultaria na produção de alimentos e daria maior segurança aos caminhos.” (ORREDA, 1974, p.1). Percebe-se a urgência de expulsar os indígenas para dar espaço para as lavouras e a destruição das matas com ajuda dos colonos europeus.

Continua esse volume enaltecendo a colonização, os progressos que ela trouxe, a educação, e encerra os comentários sobre os indígenas locais com um poema do jovem indígena Iratim, um indígena idílico, romantizado, americanizado com roupas e couro (Anexo 1) (ORREDA, 1974).

No volume III da História de Irati, Orreda (1982) explicou que se trata de um resumo dos dois primeiros livros da coleção, não apenas um resumo, mas a correção de alguns esquecimentos de personalidades locais importantes, como dois bandeirantes que contribuíram para a colonização do município. Na questão indígena não citou mais os Iratins, mas afirmou que pertenciam aos Caingangues ou aos tupis, não sabia ao certo, baseou-se em vestígios encontrados na região. Esta obra foi ilustrada com fotos de Pacífico Borges, um dos primeiros colonizadores, mostrando os seus traços indígenas, relacionando a foto com a sua idade e data do casamento, para determinar o início da colonização, pois ele era recém-casado quando saiu pelo sertão. Orreda conseguiu essa foto com a revista Ilustração, quando do centenário do casamento em 1929.

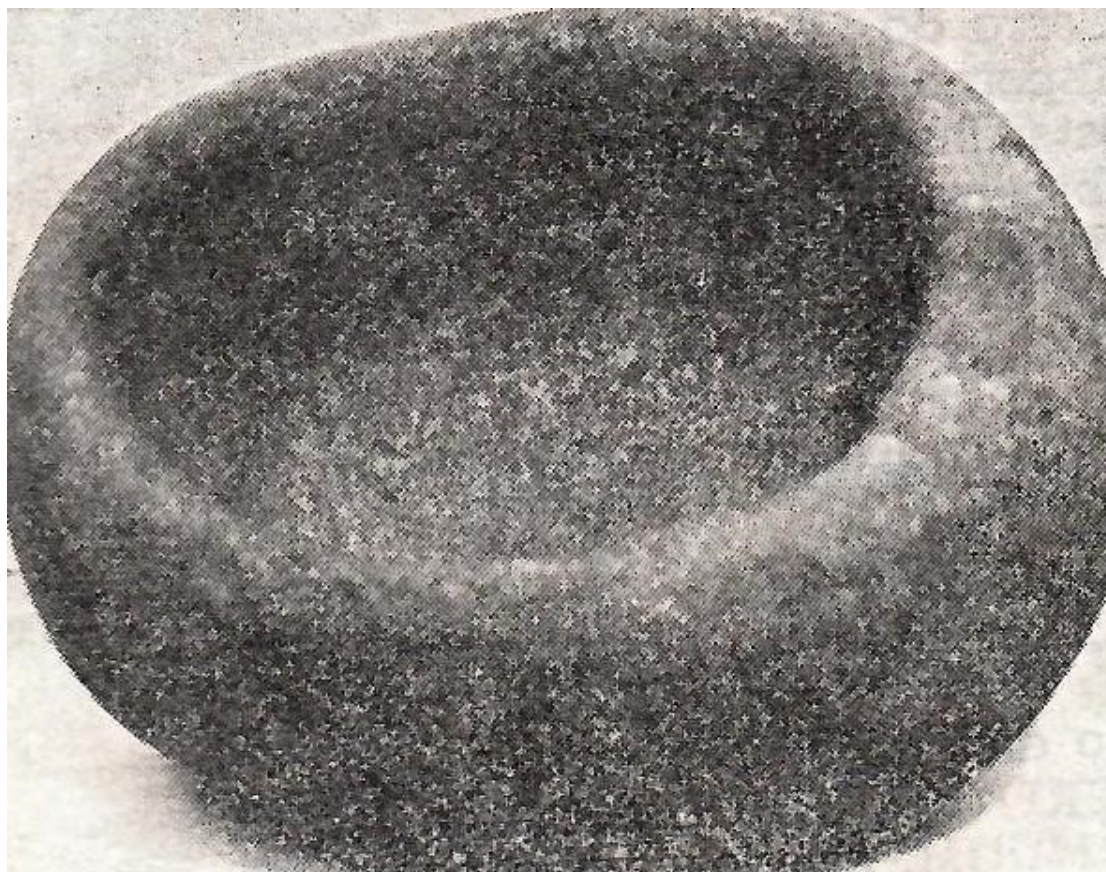
Figura 1 - Nho Pacífico Borges e esposa



Fonte: ORREDA, José Maria. **Educação em Irati: 1901-2001** Cem anos de História. Irati, PR: O Debate, 2004. p. 10.

Nota: Pacífico Borges foi um dos primeiros colonizadores, é personagem folclórico local, rememorado teatralmente nas comemorações municipais, observe-se os traços indígenas dos fotografados.

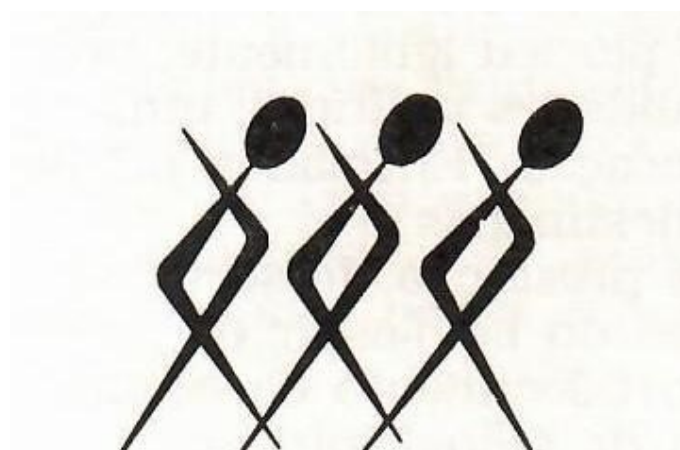
Figura 2 - Artefatos como pilão de pedra encontrados na região



Fonte: ORREDA, José Maria. **Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História**. Irati, PR: O Debate, 2004. p. 24.

Nota: Também utiliza novamente o ideograma, segundo ele, tupi, que já havia utilizado no volume II, que significa “multidão a caminho”, símbolo dos jogos desportivos socioculturais, e para Orreda (1982), Um ideal a ser alcançado, ideograma abaixo.

Figura 3 - Ideograma tupi- multidão a caminho



Fonte: ORREDA, José Maria. **Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História**. Irati, PR: O Debate, 2004. p. 76.

Finaliza a coleção com um topônimo da etimologia do nome IRATI, voltando a falar dos indígenas Iratins:

O significado dos índios IRATINS é IRA-CERA, TIM-BRANCO ACINZENTADO. Os mesmos foram chamados de IRATINS por terem usado um casquete de cera branca acinzentada. Realmente na região outrora havia abelhas silvestres que produziam mel em favos acinzentados. Voltemos a nossa cidade de IRATI. Baseados nas fontes citadas e considerando o TY(TI) como forma guaraníca, opocopada do TIBA tupi, significando 'abundância', grande quantidade, ao nosso ver IRATI significa: IRA-MEL, TI-bastante. (ORREDA, 1982, p. 180).

Essa interpretação de Orreda (1982) se tornou a interpretação local; será abordado novamente sobre os estudos científicos que comprovam que essa abelha Iratim não produz mel, e somente mata e rouba o mel das outras abelhas. No decorrer deste trabalho, foi suscitada a hipótese de que talvez a visão de Orreda não tenha sido a mesma do indígena quando denominou essas terras, pouco antes de serem expulsos. É preciso retomar a discussão de uma história indígena local, como diria Manuela Carneiro da Cunha, “[...] em seus próprios termos.” (CUNHA, 1994, p. 134), e este é o objetivo nesta pesquisa. Conforme Orreda (1982), deve-se debater sobre a história, principalmente a história local, pois desta forma reverencia-se aqueles que não fazem, mas sofrem a história, ou têm a história soterrada, como os povos indígenas.

Na segunda obra, “Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História” (2004), Orreda mantém o seu posicionamento de que não faz um estudo científico, mas que todos podem escrever sobre a História. Defende que tem quarenta e sete anos de pesquisa e magistério. Para essa obra, ele conseguiu mais documentações acerca da História de Irati, retomou fontes perdidas e não somente entrevistas e relatos orais de histórias de moradores locais, como nas primeiras obras, justificando a dificuldade de encontrar documentação na época. Nesta obra, ele lançou mão de outros instrumentos de pesquisa, além dos orais; citou referências para tornar mais fidedigno o seu trabalho, continuou utilizando o ideograma indígena de multidão a caminho, que já havia utilizado em sua outra obra, mas abandonou a ideia do grupo indígena Iratim. Sobre as sociedades indígenas, Monroe cita: “Nas sociedades primitivas não existiam escolas. Porém existia educação, significando o ‘ajustamento da criança ao ambiente físico e social por meio da experiência de gerações passadas” (MONROE, 1983, p. 1). Como o tema principal de seu estudo é a educação, iniciou fazendo uma comparação entre a educação atual e a das sociedades primitivas; ainda não tinha abandonado a ideia do indígena como um ser primitivo.

Aponto também descobertas arqueológicas de artefatos indígenas antigos, que havia citado em outros estudos, enfatizando que um novo havia sido levado para datação, dando mais espaço em seu trabalho para os povos indígenas da região, mas sem citar referências:

Em novembro de 1983, quando se fazia terraplanagem na avenida de contorno, no bairro Alto da Glória, o jovem Luiz Carlos Miranda encontrou um pote de barro, com 80 centímetro de altura e mais de um metro de diâmetro. Após interesse da área de arqueologia em São Paulo, o museu paranaense veio investigar e levou o vaso para análise, constatando que o objeto tem mais de mil anos. Esse vaso deverá retornar a Irati. (ORREDA, 2004, p. 4)⁴.

Orreda admitiu que o território pertencia ao grupo Kaingang, o qual chama de Caingangues. Comentou aspectos de sua cultura, divisão do trabalho entre os dois grupos, Jê e Tupi, e como recorrentemente na historiografia da época, privilegia o tupi: “Os tupi-guaranis eram mais adiantados que os gês, embora as duas nações se encontrassem no estágio da pedra polida ou lascada.” (ORREDA, 2004, p. 3). Essa questão será tratada detalhadamente no capítulo 2, seção 2.2, História e cultura Kaingang.

Orreda comentou aspectos relacionados à contribuição dos colonizadores na alimentação, no vocabulário, na nomenclatura de cidades etc. Na questão étnica afirmou que “[...] os índios que habitavam o Paraná foram incorporados à sociedade pela miscigenação.” (ORREDA, 2004, p.3). Essa visão, atualmente ultrapassada, também será debatida no capítulo 2, que trata da Nova História Indígena.

O memorialista citou outras localidades de Irati onde foram encontrados objetos indígenas que podem vir a ser sítios arqueológicos e especula a existência de mais uma tribo, chamada Coroados: “No ano de 1900 ainda existia no lugar Rio Água Quente, Bom Retiro, depois Guamirim, uma tribo denominada Coroados. Até 1940 existiam vestígios dessa tribo.” (ORREDA, 2004, p. 4).⁵

No restante do estudo, retomou a coleção anterior, História de Irati, desta vez com datações e algumas citações. Foi dada maior atenção aos trechos que se referem à temática indígena. Orreda (2004) citou J.H. Steward, para delimitar as áreas culturais antropológicas, de acordo com o gênero de vida e técnicas.

⁴ De acordo com a Casa da Cultura Municipal de Irati, esse vaso encontra-se ainda no museu paranaense.

⁵ A pesquisadora deste estudo testemunhou a existência desses artefatos indígenas em 2012, quando lecionou no Colégio Estadual Nossa Senhora de Fátima, na localidade de Guamirim. Dois alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, um deles levou uma ponta de flecha, de pedra, para as aulas sobre Pré-história; e outro levou um machado de mão extremamente polido. Ambos comentaram que esses objetos foram encontrados na roça, quando estavam preparando o solo para plantação, também não quiseram doar para o acervo municipal.

O autor seguiu o restante da obra fazendo um histórico da educação no Paraná e das principais instituições de ensino de Irati. Mais algumas questões serão tratadas no capítulo 3, Ensino de História dos indígenas em Irati. Como memorialista e jornalista, Orreda fez um trabalho importante de catalogação de fontes para a região; elas devem ser situadas junto ao autor, no seu devido contexto, utilizando-as para discutir a sua obra e renovar a pesquisa histórica.

Os historiadores são os responsáveis pela história; os memorialistas, como o próprio nome diz, pela memória. É importante mostrar aos alunos que essas memórias precisam ser questionadas, e outras, que não são interessantes para as elites que venham à tona, devem ser recuperadas, como as memórias sobre a expulsão dos indígenas; apesar de difícil, é uma tarefa necessária. A história indígena não começa com a colonização, o próprio Orreda (2004) comentou acerca dos resquícios de mais de mil anos da presença indígena na região; é preciso recuperar essas memórias soterradas, até mesmo pelos que gostam tanto de memórias, que são os memorialistas. Neste momento entra o historiador, colocando a História e o ensino sempre em discussão a partir de muitas perspectivas, para despertar essas memórias apagadas, que muitos não querem que sejam revistas, mas necessitam ser contadas, sejam elas boas ou ruins. Todos têm o direito de ter a sua história contada o mais próximo possível do que realmente foi.

1.3 ENSINO DE HISTÓRIA EM PERSPECTIVA

Outro ponto a ser discutido é a respeito do Ensino de História em perspectiva, neste caso, a perspectiva local. Segundo Schmidt e Cainelli (2010), existe o questionamento acerca da supervalorização da história local como única fonte de motivação do conhecimento. Entretanto, percebe-se que apenas está contemplada na BNCC: no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais; no 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais; e no 1º ano do Ensino Médio, quando se refere ao trabalho do historiador, o que nem sempre é feito, pois não é obrigatório e demanda tempo para pesquisa:

Base Nacional Comum Curricular que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, **considerando o contexto local** e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 478, grifo nosso).

Nesses anos são aprofundados os aspectos relacionados aos fundamentos da história, como: o que é História, o conceito de sujeito histórico e a prática do historiador, dentre outros; porém, fica a critério do professor dar enfoque na história local da comunidade ou se ater somente a alguns aspectos da história familiar dos alunos. Ou seja, o foco principal dos estudos históricos da maior parte da vida escolar dos estudantes e que se tem de amplo dinamismo de estudo são temas como a história da Europa, Ásia, África e Brasil, conforme o texto da BNCC:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (BRASIL, 2018, p. 472).

Contudo, a BNCC padronizou os conteúdos para serem avaliados e restringiu ainda mais a possibilidade de trabalho com a história local e regional, apesar da realidade diversa de um país multicultural como o Brasil. Dessa forma, é perceptível o distanciamento do aluno em relação à história local e a consequente sensação de que ele não se sente como um sujeito histórico, pois veem que são assuntos importantes, mas distantes de sua realidade; isso leva, muitas vezes, a um desinteresse pela disciplina.

A Escola deve orientar todas as ações de autorreflexão dos indivíduos referentes ao seu processo histórico. O sujeito tem a necessidade de se sentir parte integrante na construção de sua história e da sua comunidade. O conhecimento histórico proporciona essa oportunidade de se orientar temporalmente e se constituir como agente histórico. É justamente a partir da aprendizagem histórica que os alunos entram em contato com documentos, imagens, teorias que estabelecem relações entre o tempo passado e o tempo presente, despertando a consciência histórica.

A condição principal que fundamenta a matriz disciplinar histórica, segundo Jörn Rüsen, é formada pelas “[...] carências fundamentais de orientação da prática humana da vida no tempo, que reclamam o pensamento histórico; carências de orientação que se articulam na forma de interesse cognitivo pelo passado.” (RÜSEN, 2010, p. 30). Tais carências (o interesse de em conhecer o passado historicamente) originam-se a partir dos critérios de sentido que esse passado fornece.

Dessa maneira, a relação entre o ser e o conhecimento de sua realidade é uma maneira de se assenhorar de um conhecimento tal, que possa contribuir na transformação de seu meio enquanto sujeito historicamente situado. Assim sendo,

Aprender ao mesmo tempo o que é instituído, sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou 'inexistir' o que existe, e as representações, enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam, restituir ao mesmo tempo as estruturas objectivas e a relação com estas estruturas, a começar pela pretensão de transformá-las, é munir-se de um meio de explicar mais completamente a 'realidade', logo, de compreender e de prever mais exactamente as potencialidades que ela encerra. (BOURDIEU, 2010, p. 118).

A presente investigação esteve centrada na relação entre o conhecimento histórico e a sua prática no cotidiano da sala de aula; buscou identificar de que forma ela ocorre e o que pode ser feito para aperfeiçoá-la. A consciência histórica atua, nesse contexto, como fornecedora de sentido às ações humanas, à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e prescreve tradições e modelos. Estes podem ser seguidos, questionados, relidos, transformados, de acordo com a forma como cada um aplica o pensamento histórico, conscientemente, à vida. (ALVES, 2013).

De acordo com Certeau (1998), os alunos enquanto sujeitos históricos há tempos desenvolvem suas táticas no espaço escolar para impor suas subjetividades e resistir em meio às estratégias impostas pelas estruturas de ensino. Enquanto docentes, é preciso achar um método de ensino que rompa essa resistência. Nesse sentido,

Pode-se dizer que são os problemas que geram um método. Em alguns casos bastante raros, o estudo do problema acaba, por vezes no termo de um lapso de tempo bastante longo, por revelar a existência de estruturas subjacentes insuspeitas, as quais não somente iluminam o problema colocado, mas também fornecem instrumentos gerais e poderosos que permitem elucidar um grande número de outras questões em variados domínios. (PETITOT, 1985, p.19).

Busca-se investigar essas narrativas, quais correntes historiográficas elas seguem e de que forma serviram de fundamento teórico para a pesquisa. De acordo com Petitot (1985), há atualmente um "mal-estar" teórico, que se deve à ânsia de tornar a História, tal como a Física, uma ciência sem exterior, exata, linear, e subordinar o global ao imperialismo do local. Necessita-se, urgentemente, uma restauração do global, que seja compatível com a redução metodológica do local. Portanto, esta pesquisa pretende discutir o ensino de História, a história local e a sua aplicação na vida diária dos alunos, bem como o seu papel como agente transformador de sua comunidade enquanto sujeito histórico.

1.4 HISTÓRIA LOCAL E A SUA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA DO BRASIL E A GEOGRAFIA

Conforme relatado na Introdução, no tocante aos grandes nomes da historiografia e de como foi estruturada a história nacional, segundo Reznik (2008), houve um esforço desta historiografia durante o Império, e mesmo durante a República, para formar a ideia de nação, de uma nacionalidade brasileira, de manter a pátria unida, desde Varnhagen até o Instituto Histórico e Geográfico brasileiro (IHGB). Da mesma forma, com o Arquivo Nacional, reunindo documentação e soterrando os regionalismos e a história local por medo da fragmentação, que já havia ocorrido com os vizinhos da América espanhola.

No início do século XX, o ser brasileiro, a nacionalidade, e até mesmo a nacionalização da escola foram unidos, com fomento a datas e comemorações cívicas, em um esforço de formar a nacionalidade brasileira, proposta nacionalista de Getúlio Vargas, que, em 1937, por meio de um golpe, instaurou o primeiro regime ditatorial no Brasil. O regime foi chamado de Estado Novo, proibiu a pluralidade partidária e a autonomia local e regional, após a segunda Guerra Mundial, e a busca pelo progresso pós-guerra iniciou um movimento de mudanças, que foi até a década de 1970, com a criação da pós-graduação e uma nova atualização da historiografia. Reiterava-se o foco na nação e no estado nacional, mas tomando alguns estudos de determinadas regiões como sendo da História nacional.

Atualmente, de acordo com Reznik (2008), supõe-se que o sujeito já tenha a identidade nacional arraigada depois de duzentos anos de políticas públicas e simbolismos que visavam promover esse sentimento, por isso, no momento, a história local seria a finalização de todo esse processo de pertencimento, não só ao país, mas a uma região ou localidade específica. Essa história que não está distante, nos grandes centros, mas na sua cidade ou região, com o objetivo de despertar o interesse do aluno pela própria história. Nesse sentido,

O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contigüidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História. (REZNIK, 2008, p. 03).

A etimologia da palavra “local”, de acordo com o dicionário Aurélio, é relativa a determinado lugar, relacionando com os estudos geográficos, de acordo com Holzer (1999). O

conceito de lugar para a Geografia representa a porção do espaço geográfico, dotada de significados particulares e relações humanas. A expressão “lugar” é polissêmica, ou seja, possui uma variedade de significados. Entretanto, dentro do mesmo estudo, afirma que não há entre os geógrafos um consenso do que seria propriamente o lugar. Parafraseando Holzer (1999), depende da abordagem empregada na utilização do termo, bem como da corrente de pensamento relacionada com a teoria em questão. Por isso, ao longo da história do pensamento geográfico, esse conceito foi alvo de vários debates, ganhando gradativamente novos contornos. Ainda, de acordo com o autor, nos estudos clássicos da Geografia, o estudo de lugar tinha uma importância secundária, tendo sua noção vinculada ao local. Portanto, refere-se somente a uma porção mais ou menos definida do espaço. No entanto, essa ideia foi sendo enriquecida ao longo do tempo e do avanço das discussões. Segundo Holzer:

Atribui-se a Carl Sauer a primeira grande contribuição para a valorização do conceito de lugar. Para o autor, a paisagem cultural é quem define o estudo da Geografia e o sentido do lugar estaria vinculado à ideia de significação dessa paisagem em si. A partir daí, esse importante termo foi sendo vinculado não ao local, mas ao significado específico, ou seja, aos atributos relativos e únicos de um dado ponto do espaço, transformando suas impressões e sensações únicas. (HOLZER, 1999, p. 67-68).

Segundo Holzer (1999), a ideia de lugar também tem uma percepção afetiva quando se trata de algo pessoal, a rua, a casa ou a fazenda, locais onde acontece em períodos marcantes da vida. Esses espaços também podem ser chamados de lugar, de acordo com a Geografia, pois caracteriza-se um fenômeno que pertence ao estudo do espaço geográfico:

Espaços públicos de convivência e lazer são frequentemente abordados e estudados pela Geografia a partir da ideia de lugar. Em alguns casos, estudos geográficos com base nessas premissas foram responsáveis pela mudança na arquitetura de praças e espaços de lazer, sobretudo no sentido de adequar tais locais à compreensão e percepção das pessoas e à ideia que essas tinham de como deveria ser o seu lugar. (HOLZER, 1999, p. 67-68).

De acordo com essa percepção, não se pode deixar de relacionar a Geografia local à História local. É possível fazer um trabalho interdisciplinar com esta disciplina, exigência da nova BNCC:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. (BRASIL, 2018, p. 472).

Na verdade, esse é o objetivo primordial do estudo local, atualizar os estudos históricos e geográficos de ambas as disciplinas, aproximando-as dos alunos do último nível da Educação Básica. Espera-se que adquiram maturidade para fazer essa relação do local para o global de forma autônoma, apenas relacionando a sua própria história. No caso dos descendentes de imigrantes e povos nativos, objeto deste estudo, fazer uma relação com o global, e os demais educandos, fazendo um caminho mais longo, do local para o estadual, nacional e só então o global, quando for possível fazer essa relação prévia entre os outros espaços.

CAPÍTULO 2 NOVA HISTÓRIA INDÍGENA

Antes de adentrar na questão da Nova História Indígena, apresenta-se um resumo de algumas divisões dos povos indígenas brasileiros.

Segundo Ribeiro (1984), os primeiros habitantes do Brasil encontrados pelos colonizadores na costa da Bahia eram do tronco tupi-guarani, chamados tupiniquim, da família Tupinambá, que haviam ocupado recentemente quase todo o litoral. Esses mesmos indígenas, após o contato com os primeiros cronistas e jesuítas, explicaram de forma rudimentar que o mundo indígena era dividido em pelo menos dois grandes blocos, inimigos entre si. Os tupi-guarani é o grupo mais conhecido atualmente, a grande maioria dos que faziam parte e habitavam o litoral era de agricultores, com grande mobilidade espacial até hoje, por vários motivos: busca por melhores terras; fuga da escravidão; e, inclusive, motivos religiosos, como a busca da “terra sem males”, o equivalente bíblico do jardim do Éden, onde existe fartura e ninguém sofre ou morre. De acordo com Cunha (1992), atualmente os relatos dos cronistas têm sido mais aceitos na historiografia, antes não eram vistos com bons olhos e em muito tem contribuído para enriquecer a história indígena. Nesse sentido,

As migrações históricas dos tupi-guarani foram presenciadas e documentadas pelos portugueses. Essas migrações tiveram causas diversas. Em primeiro lugar, a fuga da escravidão pelos colonizadores brancos. Outra causa era a natureza agitada e belicosa dos tupi e a necessidade de se locomover em busca de novas terras para o cultivo. (RIBEIRO, 1984, p. 22).

Outro grupo, segundo Ribeiro (1984), foi apurado em 1500, do tronco Macro-Jê, que era denominado de forma pejorativa pelos guaranis de “tapuia”, possíveis ancestrais dos atuais Kaingang do Sul, que habitavam o sertão e viviam da caça, pesca e coletas de frutos. A denominação pejorativa se deve ao fato de que esses dois blocos, tupi e tapuia, eram inimigos entre si, e lutavam por território desde antes da colonização. O grupo tupi empurrou do litoral o grupo “tapuia”, equivalente ao tronco Jê, para o interior.

Os “tapuias”, de acordo com Ribeiro (1984), constam em relatos preconceituosos de padres e cronistas da época, como povos considerados mais primitivos e ferozes do que os tupi-guarani, de fala “bárbara”, extremamente perigosos, pois andavam aos bandos pelo sertão, com flechas envenenadas. Não plantavam nem mesmo para o seu sustento. Mal sabiam eles como era complexa a organização desses grupos, o que possibilitou a sua sobrevivência

por muito mais tempo do que os tupi. Este tema será discutido no capítulo “História e Cultura Kaingang”.

Somente esses dois blocos foram apurados em um primeiro momento pelo colonizador. Após séculos de “devassamento” do interior, os europeus passaram a ter uma noção dos inúmeros povos que habitavam essas terras.

Conforme Ribeiro (1984), foram mapeadas pela etno-história, no século XVI, 900 línguas em toda a América, algumas não pertencentes a nenhum dos três grupos citados anteriormente. Outras não possuem mais membros falantes das línguas indígenas de origem.

É de senso comum o grande número de nações que habitavam o Brasil quinhentista, de acordo com Cunha (1992), mas não se tem um consenso quanto ao número de pessoas em toda a América. O que se sabe ao certo é que, após a chegada do colonizador, ocorreu um verdadeiro genocídio; os portugueses, que na África “morriam como moscas”, deram lugar, no Novo Mundo, aos indígenas, que morriam aos milhares, e não só pelas doenças trazidas pelos europeus.

Inicialmente, os colonizadores e indígenas eram parceiros comerciais de escambos, porém, posteriormente, os indígenas se tornaram escravos e foram atingidos por doenças desconhecidas, para as quais não possuem imunidade até hoje. Ademais, foram vítimas da escravidão imposta pelo colonizador, ou mesmo por políticas de evangelização que aglomeraram grandes populações, acelerando o extermínio e a cooptação de caciques para a luta, frente à invasão de outros povos estrangeiros que também queriam partes do Brasil, como os franceses e holandeses:

A Coroa tinha seus próprios interesses, fiscais e estratégicos acima de tudo: queria decerto ver prosperar a Colônia, mas queria também garanti-la politicamente. Para tanto, interessavam-lhe aliados índios nas suas lutas contra franceses, holandeses e espanhóis, seus competidores internos, enquanto para garantir seus limites externos desejava ‘fronteiras vivas’, formadas por grupos indígenas aliados (Farage 1991). Ocasionalmente também, como no caso do rio Madeira na década de 1730, convinha-lhe a presença de um grupo indígena hostil para obstruir uma rota fluvial e impedir o contrabando (Amoroso in Carneiro da Cunha [org.] 1992). (CUNHA, 1992, p. 15).

Conforme Cunha (1992), após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a escravidão indígena não encontrou mais empecilhos, e somente no início do século XX foram criados órgãos que, supostamente, deveriam ser de proteção aos indígenas, como o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1966, substituído devido aos casos de corrupção pela atual FUNAI (Fundação Nacional do Índio). De acordo com Cunha, “[...] a política indigenista continua

atrelada ao Estado e às suas prioridades.” (CUNHA, 1992, p.17) e não aos indígenas, apesar de ser sua função. Esta questão será tratada com mais detalhes na seção “Movimento indígena”.

Cunha (1992) exemplifica esse fato com a construção da Transamazônica, na década de 1970, que deslocou povos isolados, passando de aliados a empecilhos para o Progresso da nação. No início dos anos de 1980, de “Fronteiras vivas”, que serviram para garantir nossos limites atuais, os indígenas passaram a ser considerados uma ameaça para a segurança nacional.

Com o advento das Organizações não governamentais (ONGs) de apoio ao índio, nas décadas de 1970 e 1980, conforme Cunha (1994), surgiu o movimento ecológico, acompanhado da crise de confiança nas ideias de progresso a qualquer preço e o enfoque mudou para o “etnodesenvolvimento”. O termo “povos indígenas” se tornou usual, por isso a ameaça enquanto povos às fronteiras nacionais. Segundo Cunha (1994), em diversos momentos da história, “inimigos” e teorias da conspiração foram criados para justificar pedidos de mais recursos para as forças armadas e em regime de urgência e sem licitação:

A vulgarização do termo povos nos termos internacionais está indo *pari passu* com a exclusão explícita de direitos à soberania. Por sua parte, autodeterminação está sendo interpretada nos mesmos textos como vigência do direito costumeiro interno e participação política dos povos indígenas nas decisões que os afetam, não como reivindicação de soberania (CUNHA, 1994, p. 129).

Toda essa movimentação no início da década de 1980 impulsionou o movimento indígena a nível nacional, e conseguiu avanços com relação à posse de terras e outros direitos que foram regulamentados com a Constituição de 1988.

De acordo com Ribeiro (1984), os sobreviventes das primeiras nações que habitaram o nosso país sofrem atualmente o processo de aculturação, intertribal e interétnico, que contribui para acelerar ainda mais as mudanças de usos e costumes; tal processo também é uma questão de sobrevivência, pois também não podem parar no tempo, precisam sobreviver dentro de seus territórios. No que se refere aos que ainda têm áreas demarcadas, devem manter a sua cultura de alguma forma para não perder o que restou do vasto território que dominavam.

Após o breve histórico, adentra-se efetivamente na Nova História Indígena, mesmo quando se trata deste tema relativamente novo, é importante voltar ao termo mais usual desde 1500, que é a expressão “índio”. Conforme Munduruku (2012), atualmente o termo “índio”,

volta a ser debatido. Era desprezado até o final da década de 1950 pelas nações indígenas, pois estava atrelado a uma visão preconceituosa e atrasada que a sociedade brasileira tinha a respeito do termo, que remetia a uma ideia de selvagem. Contudo, tem sido resgatado pelas lideranças indígenas com outra conotação, antes era utilizado pelo dominador europeu para uniformizar todos os povos indígenas, hoje passou a ser um “aglutinador” dos interesses de todas as lideranças, usado para lutar por direitos comuns a todas as nações indígenas. Para Munduruku,

Naquela ocasião cada comunidade ou cada povo procurava defender apenas seus interesses, não se dando conta de que outros povos e comunidades viviam situações semelhantes. Portanto, essa visão pan-indígena vem se manifestar com outra força a partir da década de 1970. E foi aí que entrou o elemento a que nos referimos antes, o qual Caiuby Novaes chamou de simulacro. Em outras palavras, podemos dizer que os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros. (MUNDURUKU, 2012, p. 45).

A necessidade que Munduruku (2012) menciona acima, de retomar estereótipos para unir-se e garantir direitos, não é uma novidade. Muitas leis foram feitas desde a colonização, mas poucas são respeitadas, além disso, muitos subterfúgios são utilizados até hoje, como negar a identidade indígena, conforme se observa nos dizeres de Cunha:

O princípio dos direitos indígenas às suas terras, embora sistematicamente desrespeitado, está na lei desde pelo menos a Carta Régia de 30 de julho de 1609. O Alvará de 1º de abril de 1680 afirma que os índios são "primários e naturais senhores" de suas terras, e que nenhum outro título, nem sequer a concessão de sesmarias, poderá valer nas terras indígenas. É verdade que as terras interessavam, na Colônia, muito menos que o trabalho indígena. Mas até quando se inverte o foco desse interesse, em meados do século XIX, e que menos do que escravos, se querem títulos sobre terras, ainda assim se respeita o princípio. Para burlá-lo, inaugura-se um expediente utilizado até hoje: nega-se sua identidade aos índios. E se não há índios, tampouco há direitos. (CUNHA, 1994, p. 127).

A ameaça vem de todos os lados, não só de autores subservientes ao capitalismo, que infelizmente dedicam suas obras para reforçar ideias negativas de que o indígena é preguiçoso, alcoólatra e aculturado, como forma de colocar a sociedade contra esses povos. Trata-se, de acordo com John Monteiro, de uma “emergência étnica”, “No quadro da reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos **históricos e territoriais.**” (POMPA, 2012, p. 76, grifo da autora). Também vem do fato, principalmente, de os povos indígenas ainda não terem as suas terras demarcadas, diante do debate atual sobre a aprovação

da PL 490/2007, que altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio.

A PL 490/2007 estabelece que as terras indígenas serão demarcadas por meio de leis. Este projeto tramita no Congresso desde 2007, e atualmente recebeu, com aval do governo bolsonarista, declaradamente contra os povos indígenas, o regime de "urgência", que acelera a sua tramitação. (BRASIL, 2007). Os defensores dos povos indígenas argumentam que o projeto é inconstitucional, pois vai de encontro aos direitos adquiridos pelos indígenas na Constituição de 1988, conforme exposto no Art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Caso esse projeto de lei seja aprovado, será um imenso retrocesso, pois as terras que ainda não foram demarcadas correm o risco de jamais serem. Além disso, podem cair nas mãos de vários grupos capitalistas pertencentes ao agronegócio e à mineração, que vão promover a degradação dessas reservas florestais, das quais muitos povos indígenas são guardiões.

Os povos indígenas são reconhecidos como diferentes culturalmente. Essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas para a manutenção da diversidade própria de cada povo, e não mais induzidos a esquecer sua história para homogeneizar o povo brasileiro, já que esses povos estavam destinados à extinção, como já se tentou fazer em vários momentos da nossa história. Eles provaram ainda resistem, são parte do povo brasileiro e lutam contra o fim das concessões da Constituição de 1988, agora ameaçadas. Estão muito mobilizados, procurando apoio em todas as esferas; segundo o Conselho Indigenista missionário (CIMI)⁶, desde 1988 não se via uma mobilização tão grande, com seis mil pessoas em Brasília, 170 povos estão mobilizados no acampamento “luta pela vida” pela garantia de seus direitos originários e contra o marco temporal:

Os ministros do STF irão analisar a ação de reintegração de posse movida pelo governo de Santa Catarina contra o povo Xokleng, referente à Terra Indígena (TI) Ibirama-Laklãnõ, onde também vivem os povos Guarani e Kaingang. Com status de “repercussão geral”, a decisão tomada neste julgamento servirá de diretriz para a gestão federal e todas as instâncias da Justiça, também como referência a todos os

⁶ O CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas.

processos, procedimentos administrativos e projetos legislativos no que diz respeito aos procedimentos demarcatórios. (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2021).

O atual governo Bolsonaro, de extrema direita, defende a “bancada ruralista”, que tem interesse em avançar sobre a terra indígena, e foram os responsáveis pela iniciativa de tentar aprovar a PL 490, que representa um retrocesso para todos os povos indígenas de todo país, inclusive os povos isolados.

Já conseguiram aprovar o PL 237/2013, que permite o plantio em terras indígenas em forma de concessão, ou seja, arrendamento das terras indígenas mediante participação nos lucros da lavoura. A lei traz: “§ 2º - É assegurada participação nos resultados da exploração agropecuária na forma da lei, em benefício dos grupos indígenas que originária e tradicionalmente ocupam a área.” (BRASIL, 2013).

No mesmo projeto de lei, justificam a exploração pelo agronegócio da terra indígena, afirmando que os indígenas estavam em situação de penúria e o arrendamento propiciou comprar carros, colocar indígenas na universidade, mas não explica que são poucos, no caso, o cacique e sua família. Esses arrendamentos em terras indígenas têm gerado muitas denúncias de caciques subservientes ao agronegócio, cuidando apenas de si e de sua família, deixando o resto da aldeia na miséria, ou, ainda, casos de caciques que resistem e estão sendo mortos por membros da própria tribo. A seguir, apenas um exemplo de vários noticiados pelas ONGs de proteção aos indígenas e algumas vezes até pela mídia em geral:

Há dois meses, no dia 14 de agosto, o chefe nambiquara Pedro Mamaindé, que impedia a venda de madeira da Área Indígena Vale do Guaporé, foi assassinado por outro índio, Sebastião Pareci, o qual, pelo que se sabe, tinha ligações com madeiras da cidade de Comodoro, no estado do Mato Grosso. É por isso que propostas de regulamentação da mineração, como as que apresenta o Ministério de Minas e Energia, são perigosas. No lugar de verificar a essencialidade para o país de se minerar em determinada área, propõe-se a simples consulta à comunidade, à qual se oferece, por outra parte, substancial remuneração. É fácil prever-se o desfecho de tais ofertas, em comunidades privadas de alternativas. (ROCHA, 1976, p. 133).

O referido projeto também prevê a preservação dos recursos naturais, porém, muitas vezes só consta no papel, não é efetivo no sistema de plantio em larga escala. (BRASIL, 2013).

Muitos governos passaram, sem que se fizessem avanços significativos pela demarcação definitiva de várias áreas de terras indígenas, impera ainda o favorecimento ao

que é mais fortemente armado e influente. Assim, os conflitos por terras indígenas continuam com muitas vidas sendo ceifadas em nome da cobiça de alguns. De acordo com Bittencourt:

Uma forma de resistência diferente de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter a sua identidade sem se isolar do contato com os brancos, mas ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores. (BITTENCOURT, 1994, p. 106).

Eles continuam resistindo, não só como vítimas, mas como autores da sua própria História, uma novidade para a sociedade, mas nada de novo para eles (ROCHA, 2013). Sempre se consideraram sujeitos da própria história, e até mesmo criaram mitos para explicar o surgimento do homem branco, como um mutante indígena, e o acesso ou não à tecnologia, uma escolha de cada tribo, cada uma com as suas consequências.

A luta é árdua para se afirmar em seu próprio território, sofrendo todo tipo de violências físicas e psicológicas, bem como o pouco apoio por parte de boa parte da sociedade, que não vê com bons olhos a sua saída da aldeia em busca de sobrevivência. Enfrentam muito preconceito e discriminação, mas eles seguem a resistência, desta vez mais unida e organizada em torno do Movimento indígena.

2.1 O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Segundo Munduruku (2012), a resistência sempre existiu, desde 1500, mas na década de 1970 é que surgiu o movimento indígena, com a ajuda de alguns setores da sociedade e até mesmo da Igreja Católica. O movimento conseguiu auxílio na organização e denúncia da violência contra os povos indígenas, não sem atritos de outros setores com os líderes religiosos indígenas.

Ao interpretar Munduruku (2012), em relatos dos pioneiros do movimento, como Álvaro Tukano, apesar dos atritos e da subserviência de alguns setores da Igreja à ditadura militar e a sua política de integração/exterminio indígena, outros setores da Igreja criaram o CIMI (Conselho Indigenista Missionário). Segundo o autor, teve e tem uma importância muito grande na união e na politização dos povos indígenas, bem como a denúncia da violência sofrida diariamente por esses povos, e, muitas vezes, não veiculada pela mídia oficial. Conforme Munduruku salienta:

Não podemos esquecer da comissão Pró-índio de São Paulo, que foi importante porta-voz junto às sociedades brasileira e internacional; da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) de Porto Alegre, do Rio de Janeiro, de Salvador, que foram grandes companheiros atuantes. Também o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), hoje ISA, teve grande importância. Depois surgiram outros organismos. (MUNDURUKU, 2012, p. 92).

O movimento organiza-se e se impõe em defesa dos povos indígenas, lutando para educar a sociedade para o respeito à diversidade, porém, não sem baixas durante o processo. Munduruku (2012), em suas entrevistas com várias lideranças dos pioneiros do movimento indígena, como Álvaro Tukano, citou a morte de líderes indígenas, como Ângelo Kretã, Kaingang/PR, em 1980, em 1981, Marçal Guarani/MS, dentre outros.

O conhecido líder indígena, Ailton Krenak (2019), em uma das entrevistas de seu livro, relatou que, inicialmente, o movimento era clandestino, pois enfrentava juntamente com outros movimentos sociais um período de ditadura. Somente no final da década de 1980, foi institucionalizado, com sede e endereço fixo, momento em que enfrentam a “cara feia da ditadura”, aceitando todas as parcerias possíveis. Krenak ainda reitera que a luta do movimento indígena fez parte da luta do povo brasileiro para se libertar do regime opressor da ditadura, e ter acesso a direitos sociais mínimos, como democracia e direitos humanos. (KRENAK, 2019).

Um importante fruto de toda essa mobilização foi a já comentada Constituição de 1988 e todos os direitos fundamentais garantidos por ela aos povos indígenas. Não somente os referentes à regulamentação das suas terras, também o direito à educação bilíngue e diferenciada. Infelizmente, a nova PL 490/2007, se for aprovada, prevê somente a manutenção das terras que foram regulamentadas por essa Constituição, e, no ano de 1988, os indígenas que foram expulsos de suas terras, após esta data, por vários motivos, a maioria alheios à sua vontade, podem perder a posse de suas terras. Rocha salienta que:

Alguns grupos apenas foram mantidos nos seus lugares de origem para que atestassem e defendessem os limites da colonização portuguesa: foram eles os responsáveis pelas fronteiras atuais da Amazônia em suas regiões. É o caso dos Macuxi e Wapixana, na Roraima atual, chamados no século XVIII de muralhas do sertão. O Barão de Rio Branco e Joaquim Nabuco fundamentaram na presença destes povos e nas suas relações com os portugueses a reivindicação brasileira na disputa de limites com a então Guiana inglesa, no início deste século. E há quem venha agora dizer que os Macuxi se instalaram apenas recentemente na área Raposa-Serra do Sol! Do ponto de vista da justiça histórica, é chocante hoje se contestar a conveniência de grupos indígenas povoarem as fronteiras amazônicas que eles ajudaram a consolidar. (ROCHA, 1976, p. 125).

A educação escolar indígena foi um avanço, pois, antes da Constituição de 1988, era feita de modo autoritário, não respeitando a diversidade cultural indígena e não buscando principalmente a integração total dos povos indígenas à sociedade “branca”, civilizada. E isso era feito através da política integralista disseminada pelo governo federal militar, com as escolas estaduais, municipais e até mesmo com as que se encontravam dentro das aldeias indígenas.

Desde a invasão do Brasil pelos europeus, muitas foram as violências praticadas contra os povos nativos, desde escravidão a genocídio de muitos povos originários. Entretanto, consideramos que uma das piores violências praticadas até hoje foi a política integralista, feita pelo governo militar e disseminada através da educação escolar, que reconhecia a diversidade cultural existente no Brasil, mas tinha como objetivo principal acabar com ela. (POMPA, 2014, p. 74): “A maneira como a historiografia do século XIX, principalmente com Varnhagen, construiu a inevitabilidade do desaparecimento do selvagem.” E que vai perdurar no século XX também.

Os povos indígenas, para poderem se tornar verdadeiros brasileiros, deveriam abandonar toda sua história, enquanto povo, isso inclui costumes, dialetos, tradições, enfim, tudo o que os diferencia da sociedade dominante. Perdendo tudo, também perderiam o ponto principal da sua existência, assim como a de qualquer indivíduo: a sua identidade.

A principal responsável pelo sucesso desta política de dominação e extermínio cultural seria a escola, encarregada de transmitir os valores da sociedade dominante e coibir qualquer manifestação de costumes indígenas, discriminando-os. O dialeto indígena só seria usado para fins de tradução e melhor apreensão da cultura “branca”. De acordo com Bittencourt (1994): “Entendemos ser possível uma aproximação frutífera para ambos os grupos considerando que no processo de conhecimento das diversidades de situação se estabeleçam trocas com enriquecimento mútuo.”. A balança não pende somente para o lado do dominante, sob pena de extermínio da cultura do dominado.

Estas agressões e a falta de respeito à cultura indígena continuaram até meados da década de 1970, após muitos anos de reivindicações para que ocorressem mudanças nessa forma de educação. O objetivo principal era uma escola diferenciada, que respeitasse a cultura milenar e a manutenção da identidade cultural indígena.

Uma educação que acrescentasse saberes e não fizesse a substituição de uma cultura pela outra; pois têm consciência de que precisam saber a respeito da sociedade dominante para poder sobreviver, como elementos constituintes delas.

Uma escola diferenciada e não integralista passa a ser pensada a partir de 1980, e são elaborados vários projetos para o aperfeiçoamento da educação escolar indígena; também é formada a UNIND (União das Nações Indígenas). De acordo com Ribeiro, não foram bem-vistas e nem reconhecidas pela FUNAI:

A UNIND é a expressão nacional de um movimento que vem tomando corpo nas Américas, como forma de pôr cobro à opressão secular que pesa sobre as populações nativas nesse continente. Ele é fruto da amarga experiência adquirida por suas lideranças de que a liberação dos povos indígenas não será obtida pela outorga, mas sim pela mobilização em favor de seus direitos. (RIBEIRO, 1984, p. 14).

Depois da UNIND, foram criadas outras associações em defesa da causa indígena. Conforme Ribeiro (1984), tanto o Serviço de Proteção ao Índio quanto posteriormente a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) sempre se viram, desde a criação, entre dois interesses, o de sua função de amparo ao indígena e diante de forças econômicas muito poderosas, para as quais ambos sempre penderam. A saída para os indígenas foi a união, foram organizados encontros de professores indígenas e passou-se a discutir e a criticar abertamente o modelo vigente, buscando formas de educação mais viáveis que os modelos impostos pelo governo federal. Enquanto os professores nativos interagem diariamente com a comunidade indígena, são muito mais capazes de elaborar modelos que se adaptem melhor à sua realidade:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. (BRASIL, 1998, p. 53).

Como fruto dessas mobilizações, foi garantida por lei a manutenção de sua identidade cultural em todos os aspectos, incluindo importantes mudanças na educação escolar, conforme citado na Constituição Federal: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas, também à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988).

A Educação indígena, no art.210 da Constituição Federal, é modificada para melhor, pois passa a ser uma educação escolar diferenciada, com ensino bilíngue, e torna responsáveis as secretarias estaduais e municipais de educação por uma educação priorizada, garantindo, por meio do Decreto 26, o acesso dos alunos indígenas a todos os programas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criando também a Portaria nº559/91 e o comitê de Educação Escolar Indígena para assegurar a execução dessas questões. (BRASIL, 1988).

Em 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, no Título VIII, art.78 e 79, trata especialmente da questão escolar indígena. (BRASIL, 1996). Basicamente, nesses dois artigos, o governo federal garante recursos para promover estudos que favoreçam a implementação de uma educação bilíngue e intercultural aos indígenas, tendo como principais objetivos: a permanência de usos e costumes dos povos originais, bem como a manutenção da língua materna, que é a base da identidade indígena. (BRASIL, 1996).

Finalmente, os povos indígenas são reconhecidos como diferentes culturalmente. Essas diferenças devem ser mantidas e respeitadas para a manutenção de sua diversidade, própria de seus povos, e não mais induzidos a esquecer a sua história e negar a sua identidade.

Com o objetivo de fazer cumprir os direitos indígenas assegurados pela Constituição de 1988, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNE) (BRASIL, 1998). Trata-se de um referencial curricular específico para as escolas indígenas, servindo teoricamente para que os professores indígenas e não indígenas, que trabalham em comunidades indígenas, tenham pontos de referência para o bom andamento das aulas, e, principalmente em cumprimento às reivindicações indígenas por uma educação intercultural e bilíngue, capaz de reafirmar a identidade indígena sem agredir a sua cultura. Nesse sentido, Bittencourt salienta:

Uma proposta curricular de qualquer área do conhecimento escolar deve ser entendida como um processo, um fazer e refazer que envolve o conjunto de agentes educacionais, especialistas, autoridades institucionais, professores, comunidade escolar, ou seja, os pais e os alunos. (BITTENCOURT, 1994, p. 105).

Para que este referencial curricular seja adequado a cada povo, ele deve ser feito em conjunto com a comunidade indígena e todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com tal educação. Isso porque, não se pode estabelecer uma metodologia padrão que se encaixe perfeitamente para todas as escolas indígenas, pelo simples fato de que nem todos os povos indígenas vivem a mesma realidade, e só a própria comunidade pode determinar o que mais se adequa à sua realidade.

Por não formarem uma massa homogênea como se imaginava, os povos indígenas são, sem dúvidas, diferentes entre si, portanto, as abordagens também tendem a ser diferenciadas para a melhor apreensão do conteúdo escolar que se quer ministrar, não podendo ter modelos prontos e acabados. É um fazer e refazer constante, por pessoas conhecedoras da realidade indígena, como mencionado, uma vez que até a educação dos “não índios”, que é feita, em tese, por eles mesmos, sofre constantes modificações e adaptações,

semelhantemente ocorre com a educação indígena, ainda em maior proporção. Para Bittencourt: “Há uma clara compreensão em se dominar a escrita dos brancos, mas há uma certa inquietação em transformar suas antigas formas de comunicação também em registros escritos para a sua língua nativa.” (BITTENCOURT, 1994, p. 106). Aprender a escrita e registrar a própria cultura também é uma forma de resistência.

Os indígenas brasileiros têm por tradição a adaptação ao novo. No início, os europeus foram muito bem recebidos, muitas trocas foram feitas; a relação se tornou conflituosa somente após o início da exploração e todo tipo de violências. São diversas as adaptações, além dos registros escritos, que esses povos necessitam aderir como forma de sobrevivência. Segundo Pimentel (2012), os guaranis usam a música para denunciar a perda de seus territórios, e a sociedade durante muito tempo chamou essas adaptações de aculturação. Contudo, após estudos de antropólogos renomados, desde os primórdios os guaranis têm por tradição o uso do canto, dança e da música, por isso, essa sabedoria ancestral novamente tem sido utilizada, adaptando-se aos novos tempos. Assim, não se trata de aculturação, mas de adaptação para a sobrevivência.

Todas as sociedades mudam constantemente seus usos e costumes, adaptando-os às suas necessidades, como cita Pimentel (2012), a respeito do Renascimento da Europa, que foi também a retomada da sabedoria antiga para refutar o saber estabelecido. De semelhante modo ocorre com os indígenas, porém, o que no caso europeu foi considerado um avanço, no caso dos povos indígenas foi identificado como aculturação:

E o autor ironiza: O que mais se pode dizer, senão que algumas pessoas sempre tiram a sorte grande histórica? Quando os europeus inventam as suas tradições [...] trata-se de um renascimento cultural genuíno, o início de um futuro de progresso. Quando outros povos o fazem, é um signo de decadência cultural, uma recuperação factícia. (ou seja, inventada, falsa). (SAHLINS, 2004, p.6 *apud* PIMENTEL, 2012, p. 40).

Segundo Pimentel (2012), “O índio que mora na nossa cabeça” ainda é aquele ser primitivo, “não civilizado”, visto ora de forma idílica, ora como atrasado na linha evolutiva, que necessita ou permanecer na floresta ou ser assimilado pela sociedade. De acordo com o autor citado, são estereótipos que rondam todos os povos, mas o movimento indígena percebeu que poderiam usar esse simulacro, que está entranhado na sociedade brasileira, utilizando esses recursos culturais milenares, como uso do cocar, pintura corporal etc., como forma de manter sua cultura e de ser visto e ouvido como indígena. Pimentel (2012) explana que tal estratégia assemelha-se aos brasileiros em geral, que quando vão para outro país

recorrem a simbologias nacionais como o samba e futebol para serem reconhecidos e respeitados como brasileiros. Trata-se de uma representação, afirma Pimentel (2012), mais para os estrangeiros do que para os próprios brasileiros; o mesmo ocorre com as lideranças indígenas, que procuram fazer representações mais para os não indígenas do que para os indígenas. Esta seria uma das formas mais efetivas de os povos indígenas serem reconhecidos como povo que tem uma cultura diferente. Para ser respeitada sua cultura, defender ou retomar os seus territórios e direitos enquanto indígenas, recorrem às representações que desde a colonização habitam o imaginário da sociedade brasileira.

Desconstruir esse "índio didático" e localizá-lo no seu devido tempo e espaço na sociedade é o maior desafio que se coloca para todos os âmbitos, em particular, a Educação. O processo de se reconhecer como indígena é relativamente recente, pós ditadura militar, e não é ameno, pois ainda hoje o racismo está presente em todos os setores, desde escolas até hospitais. (PIMENTEL, 2012). Além disso, há a perseguição religiosa e outras violências, noticiadas diariamente na mídia não oficial indígena, a partir de representantes com alta visibilidade, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, entre outros; e não indígena, como o CIMI, porque a mídia oficial serve ao agronegócio e às elites agrárias, a quem o etnocídio dessas populações interessa muito, pois é de conhecimento geral que suas reservas são objeto de desejo do capitalismo.

Cenas de preconceito e discriminação do indígena fora da aldeia são resultados do apagamento da história indígena atual. Segundo Rocha (1976), é fruto do "índio didático", que é usado somente para marcar o "descobrimento do Brasil" e a presença dos jesuítas. Houve alguns avanços, mas ainda há pouco espaço nos livros didáticos para aspectos atuais dos povos indígenas, principalmente em se tratando de história local.

Segundo Moreno (2014), a maioria das coleções de livros didáticos pós-ditadura e até 2011 têm dedicado um espaço maior para a temática indígena, demonstrando seus saberes ancestrais e o que sofreram, inclusive a sua resistência à dominação, bem como aspectos atuais de miséria, esquecimento, exploração e morte por madeireiros e fazendeiros.

Contudo, há muito para avançar, pois, de acordo com Moreno (2014), percebe-se que a inclusão da temática indígena foi feita somente para atender à demanda de uma nova sociedade pós-ditadura militar, e à obrigatoriedade de leis, como a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão da temática História e cultura indígena e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. De acordo com Moreno:

Contudo, a desigualdade e os conflitos inerentes ao processo histórico de formação da sociedade brasileira estão presentes. A dominação econômica e cultural do colonizador europeu é contemplada na maior parte das obras, seja ele representado como senhor de engenho, jesuíta ou bandeirante. (MORENO, 2014, p. 383).

Atualmente, a BNCC também garante que a lei seja aplicada:

Assim, na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de: I - língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas**; II - matemática; III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro; V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; **VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia**; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (pág. 476) grifo nosso (BRASIL, 2018, p. 476, grifo nosso).

As legislações, sem o apoio da sociedade no engajamento para desenvolver em sala de aula a temática indígena, principalmente dos docentes, será somente mais uma lei que não será cumprida, ou somente cumprida de forma rasa em datas comemorativas, como o Dia do Índio, sem profundidade. Esse é um dos objetivos desta pesquisa, despertar o interesse dos professores, a fim de fornecer subsídios para trabalhar a temática indígena de forma comprometida com a sua importância para toda sociedade, sempre que possível e não só em datas ou momentos específicos da História. Os indígenas são contemporâneos e necessitam deixar de ser “invisíveis”, a “sub-humanidade” de Ailton Krenak.

2.2 A HISTÓRIA DOS INDÍGENAS DO PARANÁ

Atualmente, segundo Mota (2008), há hoje, no Paraná, conforme dados da FUNAI, vinte e uma Terras Indígenas, de três etnias: Guarani, Kaingang e Xetá, desde o litoral até as margens do rio Paraná. As terras localizam-se na área central do Estado, acompanhando as serras que dividem o segundo do terceiro planalto paranaense.

Toda essa população de sobreviventes desconstrói a ideia de “vazio demográfico”, que de acordo com Mota (2008) vigorou entre geógrafos durante a década de 1930, justificando a exploração e a degradação dessas regiões do Estado do Paraná na “marcha para o oeste” paranaense.

Contudo, para Mota (2008), o massacre dos povos indígenas do Paraná começou muito antes, várias etnias foram forçadas a deixar a região, para dar lugar a fazendas de gado, muitos jagunços chamados “bugreiros”, encarregaram-se de massacrar grupos inteiros, não poupando nem mulheres ou crianças. Até recentemente os indígenas têm enfrentado esses massacres, reintegrações de posse, é uma luta constante desde o início da colonização para manter o que já foi conquistado e reconquistar o que foi perdido. De acordo com Mota:

Primeiro, requerem-se as sesmarias, quer dizer, ocupam-se terras pertencentes às comunidades indígenas há centenas de anos, através de concessões da coroa portuguesa, que se acha dona de parte dessas terras. Em seguida, denominam-se as terras existentes entre as sesmarias, que também pertencem aos índios, de *terras devolutas*, isto é, desocupadas, sem dono, para logo em seguida retalhá-las em sítios, fazendo a ocupação definitiva. (MOTA, 2008, p. 51).

As terras “devolutas” eram ocupadas há milhares de anos por uma grande variedade de povos, que não aceitaram passivamente a invasão de suas terras, lutando, fazendo acordos e resistindo de todas as formas à ocupação. A última região a ser ocupada, segundo Mota (2008), foi a que pertencia aos povos Kaingang, que resistiram bravamente até o século XIX ao massacre que se seguiu.

A tese do “vazio demográfico” acentuou o apagamento da história paranaense as lutas desses povos. Foi reproduzida na academia e rapidamente aparecia nos livros didáticos, por isso, tornou-se aceita como uma verdade incontestável de que principalmente a região oeste e norte do Paraná eram um imenso “sertão desabitado”, colonizado por “valentes pioneiros” de várias regiões do Brasil e do exterior, representados pelos imigrantes europeus. Para Mota,

Essas formulações passam a ser reproduzidas nas escolas, em livros didáticos ou trabalhos acadêmicos, passando a ser aceitas como um pressuposto que acaba por retirar da história social paranaense a presença indígena, presença que resistiu e continua resistindo, das mais diversas formas, à ocupação de suas terras e à sua destruição enquanto comunidade diferenciada da sociedade nacional. (MOTA, 2008, p. 53).

Essa é uma falácia apenas de fachada para não mostrar o verdadeiro interesse dos grandes capitalistas, que querem monetizar essas terras a qualquer custo, no âmbito humano ou ecológico. Mota (2008) demonstrou em sua pesquisa a pobreza do solo que se seguiu após a destruição da floresta pelos “pioneiros”, que trouxe o progresso para os “sertões” do Paraná:

As contradições entre os trabalhadores que não conseguem terras e fornecem a sua força de trabalho para o desbravamento das terras, e o capital representado pela companhia colonizadora, grandes proprietários de terras, comerciantes, são camufladas com o rótulo do pioneirismo. O pioneirismo serve também para ocultar as contradições entre os pequenos proprietários e o capital. O desenvolvimentismo e o pioneirismo cumprem assim, no plano ideológico, o papel diluidor/ocultador das contradições e dos conflitos existentes durante a ocupação dessa nova área de expansão do capitalismo, o norte do Paraná. (MOTA, 2008, p. 58).

O que trouxe o “progresso” para os indígenas foi a morte ou o aldeamento forçado em pequenos territórios, para grandes populações, ocasionando a situação de miséria e dependência do assistencialismo em que muitos estão até hoje, com algumas exceções de aldeias com poucos habitantes que conseguem se manter. As suas melhores terras foram ocupadas por pastos e plantações.

Esse discurso do vazio demográfico tem sido desconstruído, segundo Rodrigues: “Além do que, os estudos arqueológicos têm sido fundamentais para combater o discurso do vazio demográfico, fazendo com que essa teoria deixasse pelo menos de ser reproduzida na escola pelas disciplinas de História e Geografia.” (RODRIGUES, 2012, p. 62). Trata-se de uma importante desconstrução, para que as novas gerações não continuem reproduzindo inverdades de uma “terra de ninguém”, enaltecendo pioneiros que, na verdade, foram assassinos de indígenas.

Em seguida, a atenção será dada ao objeto de estudo desta pesquisa, que são os indígenas que habitavam Irati: os Kaingang. Será apresentado um breve relato de sua história, porém, o Paraná tem outros povos que também foram perseguidos e massacrados, chegando quase à extinção, como o caso dos Xetá, e o grupo mais conhecido, que são os Guaranis. Conforme Mota: “Existem no Estado, aproximadamente 9.015 indígenas, habitando 85.264,30 hectares de terra. Esta área está distribuída em 17 terras abrigo as etnias Kaingang, Guaraní e seis remanescentes do povo Xetá.” (MOTA, 2003, p. 16).

Esses povos, unidos, seguem resistindo, segundo Darcy Ribeiro, sobre os indígenas integrados, que é o caso da maioria dos povos do Paraná. Muitos perderam quase tudo, menos algo imponderável, faltava o último passo para a aculturação que não conseguiam dar. Para Rodrigues: “Nas permanências e mudanças a coisa imponderável permanece. Eliminá-la significa eliminar todos os povos indígenas. E, apesar de todas as tentativas de dizimação, o processo civilizatório não obteve êxito.” (RODRIGUES, 2021, p. 108). Poucos costumes antigos permaneceram, muitos estão sendo resgatados com ajuda dos mais velhos, como forma de afirmação da sua cultura, mudanças foram aceitas para garantir a própria sobrevivência frente a sociedade envolvente.

Juntamente com as demais etnias brasileiras, lutam para fazer valer os direitos alcançados até o momento, e conseguir outros. Também lutam para promover parcerias com a sociedade para a sobrevivência frente ao capitalismo predatório que assola o planeta e promove as atuais mudanças climáticas que afetam a todos.

2.3 HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG

Os indígenas do ramo Kaingang, que ocupavam as matas de araucárias entre o Paraná e Santa Catarina, eram divididos em pequenos bandos hostis entre si e hostilizados por outros grupos indígenas do ramo tupi. Não pertenciam ao tronco dos Guaranis, mas ao ramo Macro-Jê, do qual também descendem os xetás. Viviam da caça e da coleta, principalmente de pinhões e possuíam língua e costumes totalmente diferentes dos Guaranis, pois eram considerados “bárbaros” em alguns relatos de antigos cronistas, que talvez tenham sido influenciados pelos guaranis de quem eram inimigos históricos. De acordo com Ribeiro:

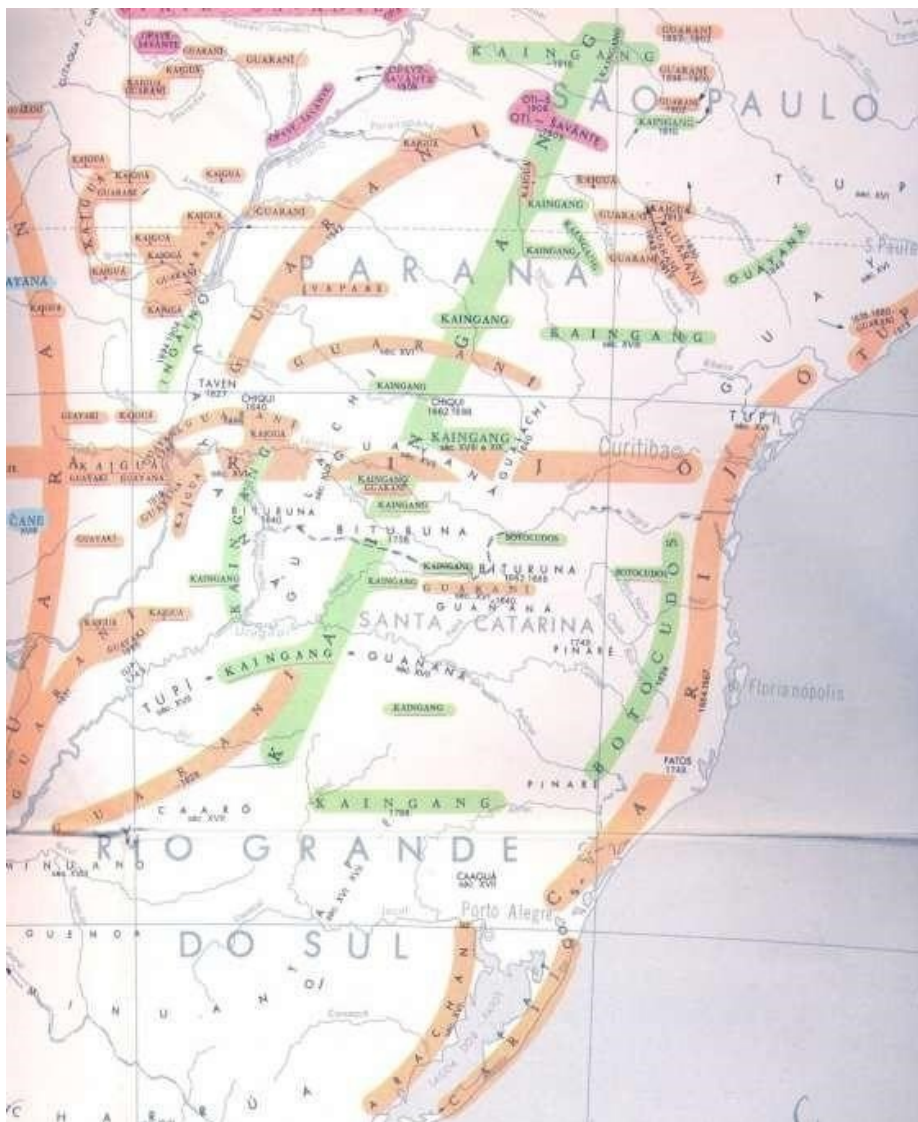
Dos Jê se pode dizer que representam a nação mais genuinamente brasileira, porque não existe nenhum representante falando a sua língua, fora das nossas fronteiras. São também povos de cultura material mais simples. A maneira como organizam a vida em sociedade, no entanto, é bem mais complexa e elaborada que a dos tupi-guarani ou dos que pertencem ao tronco de línguas Aruak e Karib, isto é, dos povos da floresta tropical. (RIBEIRO, 1984, p. 23).

Segundo Mota (2008), o grupo tinha muita mobilidade, fato que facilitou a resistência dos Kaingang por séculos, mas não impediu que no final do século XVIII e início do século XIX tivessem seu território retalhado e vendido para imigrantes europeus, para a agricultura. Esses imigrantes referiam-se aos indígenas de forma pejorativa, chamando-os de Bugres, segundo Ribeiro (1984). O termo bugre, disseminado pelos imigrantes europeus, tornou-se recorrente na historiografia regional quando se refere especificamente a essa etnia Kaingang, que segundo Mota (2008) também eram chamados de Coroados pela população branca, devido ao modo de cortar o cabelo, porém eles próprios se intitulam Kaingang. Conforme Rodrigues: “Quanto ao significado, o termo *Kanhgág* ou *Kaingang* quer dizer homem ou homem do mato.” (RODRIGUES, 2012, p.60).

Também recebiam outros nomes, como Bugres, Botocudos ou Dorins, desde meados do século XVIII, por viajantes como John Elliot, que veio investigar as terras do Paraná, a mando do Barão de Antonina. O viajante encontrou, próximo às nascentes do rio Ivaí,

vestígios dos “bugres bravos”, porém, segundo Rodrigues (2012), já ocuparam uma região ainda maior ao longo de sua existência. Conforme se observa abaixo, na Figura 4:

Figura 4 - Ocupação Kaingang no Brasil Meridional



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa Etno – Histórico do Brasil e regiões adjacentes**. Adaptado do mapa Índios da América do Sul, Curt Nimuendaju, 1883-1945. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012, p. 65. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em: 14 fev. 2022.

De acordo com Ribeiro (1984), diante do preconceito dos colonos, que, como outros colonizadores, viam no indígena um inimigo sempre pronto a atacar, matar e roubar, começaram a se evadir dessa região. Para evitar esse êxodo dos colonos, o governo enviou guarnições militares para dar segurança aos imigrantes e expulsar os indígenas. Não teve sucesso na empreitada de escorraçar o indígena de suas próprias terras, diante da resistência

do tronco Jê, em especial o Kaingang, etnia conhecida pela sua valentia e independência mesmo diante dos aldeamentos. Segundo relatos de viajantes, mantinham vida nômade e autônoma até meados da década de 1930, e eram chamados índios “bravos”:

O primeiro é o fato de os Kaingang construírem seus alojamentos nas imediações dos povoados e não nos povoados propriamente ditos, demonstrando certa resistência à integração. Com isso, ainda mantêm seu potencial de mobilidade e de conservação de determinados hábitos tribais. O segundo é o fato de os Kaingang, apesar de aldeados na fazenda Apucarantina – área reservada aos indígenas nos moldes dos aldeamentos - não ficarem lá o tempo todo. Utilizam-na apenas como uma base e continuam a manter seus modos de vida nas grandes extensões de matas a oeste dessa localidade. (MOTA, 2008, p. 107).

Diante da resistência indígena, partiram para medidas extremas, como armar os colonos e bando de bandidos mercenários caçadores de nativos, os chamados “bugreiros”. Na Fotografia 1 mostra esses assassinos de aluguel e algumas vítimas que trouxeram vivas, mulheres e crianças, “pegas a laço”.

Fotografia 1 - Bugreiros, mulheres e crianças indígenas



Fonte: STROPASOLAS, Pedro. Como a luta do povo Xokleng chegou ao STF e vai decidir o futuro das terras indígenas. **Brasil de Fato**, 31 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/31/como-a-luta-do-povo-xokleng-chegou-ao-stf-e-vai-decidir-o-futuro-das-terras-indigenas>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Nota: Em pé, bugreiros posam com mulheres e crianças do povo Xokleng capturadas após ataque a acampamento.

Mas esse não era o consenso entre os imigrantes, como acima citado, pois havia muito preconceito. Além disso, outros cientistas alemães, parafraseando Ribeiro (1982), advogam a favor do progresso a qualquer preço, mesmo fazendo uso da carnificina da “raça vermelha”, para que não se frustrasse o “empreendimento colonizador” e a marcha do progresso e da civilização. Segundo Ribeiro:

Surpreendiam os índios durante o sono, cortando as cordas dos arcos e se compraziam em ‘cortar carne inerte de homens acovardados pela surpresa’, escreve o Dr. Hugo Guensch, médico de Blumenau acusado de *bugervater* (pai de bugre), porque se opunha publicamente a tamanhas carnificinas. Os troféus dos bugreiros eram as crianças apresadas, vendidas a quem desse mais. (RIBEIRO, 1984, p. 76).

Conforme Ribeiro (1984), em outros estados do Sul, como Santa Catarina, a pacificação foi feita em 1914, com a ajuda de funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão criado em 1910, devido a denúncias em órgãos internacionais dos massacres indígenas. Esses funcionários se despiram literalmente para fazer os primeiros contatos, caminhando “nus a seu encontro”, e outros dos quais o contato do pacificador custou a vida do funcionário, como no caso do Ricão do Tigre, que resultou na morte do sertanista Fioravante Esperança. De acordo com Ribeiro:

Outro trecho de mata atlântica e araucária, do interior de S. Paulo, Paraná e Santa Catarina, tinha ficado intocado até o século XIX. Era o antigo habitat do Guaianá ou Guaianases mencionados pelos cronistas de 1500. A sobrevivência de seus descendentes, de língua Kaingáng, pertencente ao tronco macrojê, deveu-se a isso. E também porque, tidos como rudes e indomáveis, não despertavam o interesse dos bandeirantes como mão-de-obra escrava. (RIBEIRO, 1984, p. 75).

De acordo com Ribeiro (1984), a má fama de “indomáveis”, dos relatos dos primeiros cronistas, garantiu a sobrevivência dos Kaingang por séculos, mas não ocorreu o mesmo com outras etnias mais amistosas; a fama que foi sua salvação acabaria sendo a sua ruína. No início do século XIX, segundo Ribeiro (1984), durante a construção da linha férrea que ligava Santos a Corumbá, algumas aldeias Kaingang paulistas foram alcançadas, os indígenas atacavam as turmas de trabalhadores, estes reagiram e muitas chacinas ocorreram de ambos os lados.

Interpretando Ribeiro (1984), esses eram alguns casos, pois nessa obra em particular os trabalhadores morriam muito mais de doenças. A malária era muito comum na região, mas as mortes eram sempre atribuídas aos nativos, para justificar o uso dos matadores de

indígenas, os “bugreiros”, promovendo uma carnificina indiscriminada, principalmente entre 1908 e 1910.

Mesmo com todas as perseguições, principalmente os Kaingang continuaram a manter o seu modo de vida, muitas vezes em outros territórios, em matas de difícil acesso para o colonizador, mas mantendo a sua cultura e resistindo à integração forçada por meio dos aldeamentos. Nesse sentido,

O fato de já estarem aldeados em locais fixos, determinados pelo governo, mas continuarem a sua vida pelos campos e matas adjacentes, não é compreendido por muitos historiadores, geógrafos e outros que escreveram e escrevem sobre o Paraná. Parece mais forte a aceitação da ideia do vazio demográfico do que o reconhecimento que as vidas dessas populações estavam ligadas com seus territórios continuamente ocupados pela expansão capitalista. (MOTA, 2008, p. 110).

Como comentado, essa tática de não se manterem totalmente aldeados é uma tática antiga de sobrevivência dos Kaingang, que torna mais difícil a dominação, pois não permaneciam totalmente nos aldeamentos, mantendo a vida nômade e o territorialismo. Ocuparam suas terras originais, e desmistificaram a tese do vazio demográfico que fundamentava a ocupação capitalista das terras paranaenses, principalmente do Oeste. Algumas outras formas de resistência foram:

A versão propagada foi a de povoar o sertão vazio e desabitado. Contudo, tais empreitadas tenham sido favoráveis ao Estado, esses processos de usurpação não se deram sem a resistência e a oposição dos indígenas, representados por suas lideranças que empreenderam suas estratégias de negociação – viagens à capital, ofícios solicitando permuta de terras e demarcação –, e quando inevitável, luta armada, como o caso da Guerra de Pitanga, para permanecerem ou garantirem outro local, no qual fosse possível a reorganização social, nos termos propugnados por Oliveira (1998, 56) na sua definição de territorialização. (RODRIGUES, 2012, p. 71).

Conforme Rodrigues (2012), inicialmente, o governo federal aceitou demarcar grandes reservas para os Kaingang, pois queria agilizar o processo de colonização do Oeste. Contudo, posteriormente, no decorrer dos anos e com a ajuda de censos imprecisos, diminuíram os territórios inicialmente acordados, alegando diminuição da população por assimilação, quando, na verdade, o Kaingang se afastaram cada vez para mais longe do controle estatal para fugir do trabalho forçado e de maus-tratos dos órgãos governamentais, como o SPI. Conforme Rodrigues:

O SPI criou e a FUNAI deu continuidade ao sistema de roças coletivas, nas quais era e ainda é empregado o trabalho dos índios, seja trabalho voluntário ou obrigatório como era no ‘tempo dos panelões’. Os indígenas relatam ainda hoje sobre como eram obrigadas a trabalhar nas roças comunitárias prestando serviços. (RODRIGUES, 2012, p. 106).

Rodrigues (2012) fornece depoimentos de indígenas que trabalhavam sem receber nada em troca, somente rações “diárias”, feitas em “panelões”⁷. Entretanto, seguem resistindo e já entenderam que manter e recuperar a sua cultura é uma das maiores formas de resistência, apesar da diminuição dos territórios e da autoridade das lideranças indígenas frente ao assistencialismo do governo, que tirou a terra, maior meio de subsistência dos Kaingang, e criou uma relação de dependência de programas assistenciais que existem até hoje. De acordo com Rodrigues:

Os espaços que vêm conquistando nessa sociedade que os exclui todo o tempo, como a procura pela escolarização formal de nível fundamental, médio e superior, pela ocupação dos postos de serviços existentes nas terras indígenas e fora, as candidaturas a cargos eletivos, denota a condição de sujeitos protagonistas de suas histórias. Por mais que pareçam iniciativas tímidas diante da participação e atuação de indígenas de outras regiões do Brasil, são incitativas sintomáticas da conquista pela afirmação da identidade kaingang e da autonomia. (RODRIGUES, 2012, p. 107).

Conforme discorreu-se, o ápice dos avanços foi o Movimento Indígena, que conseguiu, juntamente com a sociedade civil, um grande avanço com os direitos adquiridos com a Constituição de 1988. Desse marco adiante, principalmente a juventude indígena tem conseguido, por meio da educação, a conquista de muitos espaços, dentro e fora da aldeia. De acordo com Rodrigues (2012), os Kaingang, assim com a maioria dos povos indígenas, estão cercados pela sociedade envolvente e querem ter acesso às facilidades e à tecnologia desta sociedade capitalista, sem perder a sua cultura, autonomia e principalmente a sua identidade étnica. Eles sabem que é a tecnologia e a sua cultura que os mantêm no que restou de seus territórios, ajuda a captar recursos financeiros, desenvolver projetos coletivos para diminuir cada vez mais a dependência do assistencialismo governamental ou particular.

⁷“Os kaingang contam que as mulheres trabalhavam na cozinha e faziam a comida em grandes panelas – panelões. Por isso a denominação de panelão. Como narrou Sr. Pedro Héj Héj Lucas, eles comem uma sopa feita à base de quirela e ossos de porco ou de boi”. (RODRIGUES, 2012, p. 82).

CAPÍTULO 3 ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM IRATI

Como citado, uma das principais fontes de pesquisa acerca do ensino de História local na comunidade leiga⁸ e nas escolas municipais em Irati⁹ são, principalmente, os escritos do historiador amador José Maria Orreda. Foi identificado durante a pesquisa que sua obra abrange várias décadas, desde a segunda metade do século XIX até 2004 (ORREDA, 2004), essa última totalmente dedicada à História da Educação e às Instituições de Ensino de Irati. Apesar de percorrer um longo período, são realizadas poucas menções acerca da temática indígena regional, fato comum na época, conforme atesta Monteiro: “A tese da extinção, sustentada por sucessivas correntes do pensamento social brasileiro, e reforçada, mais tarde, pelas teorias que orientavam a Antropologia no país, encontrava na História uma sólida base de apoio.” (MONTEIRO, 2013, p. 222). Essa visão era recorrente no período em que Orreda (1972) escreveu e mesmo na primeira década do século XXI quando escreveu sua última obra, na qual citou os indígenas, reafirma a tese da extinção por assimilação.

⁸ Ver Waydzyk (2020) nas referências. Esta obra inicia-se com um breve relato histórico e sobre os indígenas e a versão de Orreda (2002), com os colonizadores denominando os bairros e as localidades.

⁹ Ver Irati (2001) nas referências.

Figura 5 - Trecho Suplemento Municipal de História Local

Prefeitura Municipal de Irati/Secretaria Municipal de Educação

2. Em casa, escolha um de seus familiares e organize a "linha do tempo" dele.
- Compare com a sua "linha do tempo".
 - Registre as semelhanças e diferenças.
 - Em sala, mostre o seu trabalho para os colegas e professor(a).

Como nasceu Irati

As terras que compreendem a Região de Irati, em um passado distante, pertenciam aos índios *caingangues*, povo de língua da família Jê. Vestígios dessa civilização, como pedaços de vasos de barro, machados de pedra, tigelas, pilões, pontas de flechas, embora raramente, ainda são encontrados em nossa região.

A denominação Irati ocorreu em 1829, por Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz, que vieram da região onde se situa hoje a cidade de Teixeira Soares para conhecer o sertão e batizar as terras e os rios. Seguiram de canoa pelo leito do Rio Imbituva Grande e, ao alcançarem o Rio Assunguizinho, abandonaram o barco, entrando mata adentro, saindo em um lugar onde acharam uma abelheira com três bocas, uma no tronco e duas no chão. Batizaram o lugar com o nome das abelhas IRATI.

Encontravam-se no local hoje chamado de Vila São João. Era tudo sertão e não havia nenhum morador. Caçaram porco-do-mato (cateto) para comer, derubaram uma árvore e fizeram uma gamela para salgar a carne por dentro.

SIGNIFICADO DO NOME:

IRATI significa em linguagem indígena:

RIO DE MEL

ira = mel

ty = rio

Continuando a abrir caminho

Descerem um pouco mais e encontraram uma lagoa, dando o nome de LAGOA ao lugar. Continuaram a jornada e acharam um arroio, o qual chamaram de *CAMACUÁ*, pois no local havia muito *papuã*. Cipriano quis dizer *papuã*, enrolou a língua e disse *camacuã*.

Prosseguindo, encontraram um campo muito largo e bonito onde havia um rio. A esse lugar, denominaram RIO BONITO. Havia ali muita anta e o rio foi chamado de RIO DAS ANTAS.



▲ Senhor Pacífico de Souza Borges.

Arquivo Assessoria de Imprensa - Prefeitura Municipal de Irati.

Figura 6 - Trecho do Álbum Municipal de História local

Entre índios e tropeiros

Na Fazenda Floresta, protegidos por morros e rios, viviam os índios caingangues. Portugueses e espanhóis foram os primeiros a entrar nas matas desta região. As trilhas que abriram foram utilizadas por tropeiros que viajavam de São Paulo ao Rio Grande do Sul. Nas trilhas do Caminho das Tropas nasceram vilas, entre elas, Irati.




O nome "caingangue" significa "gente do mato". Foram encontrados vários artefatos indígenas nos sítios arqueológicos de nossa cidade.

Em 1829, Pacífico de Souza Borges e Cipriano Francisco Ferraz deram o nome de "Iratim" para as terras que encontraram. Pacífico e a esposa Piedade faleceram em 1936, ele com 129 e ela, com 126 anos.




O nome Irati deve-se à colmeia de abelhas silvestres chamada de "iratim", descoberta por Pacífico e Cipriano, nas terras onde hoje está localizada a nossa cidade.

Por volta de 1875, a nossa cidade era um pequeno povoado chamado Covalzinho, em razão dos canteiros de couve que ficavam no caminho por onde passavam os tropeiros.

"Irati merece o nome que tem, mel em abundância."
Francisco Filipak, escritor iratiense.

Fonte: IRATI. Prefeitura Municipal. **Álbum ilustrado:** História, Cultura, Turismo e Educação, 2015.

Nota: Álbum de figuras relativas a vários temas, entre eles a História de Irati, segundo a versão de Orreda (2002).

Orreda, como personalidade e político da região, deu ênfase em seus escritos às personalidades locais, até mesmo de sua própria família, à aspectos geográficos e à história dos bairros e localidades, conforme comentado. A História indígena local necessita de revisão e aprofundamento, pois o indígena, quando citado, é ora de forma terna, acerca do nome da cidade Irati, que significa, em tupi-guarani, "rio de mel", ora de forma pejorativa, quando

chama os indígenas da região de “bugres perigosos”. Mas essa denominação “bugre”¹⁰ era comum no período histórico em que ele escreveu sua primeira obra. É uma denominação muito antiga, a origem retoma o início da colonização e, infelizmente, ainda é muito utilizada na região. Cabe aos historiadores e professores, neste momento histórico, mostrar a origem do termo e combater o seu uso tão carregado de preconceito. Guisard salienta:

O bugre é também um personagem do meio rural brasileiro que aparentemente não possuiria uma história de tão longo fôlego, de tão ‘tradicional’ origem, se é que se pode chamar de tradicional a um fato ou personagem que se originou já há muito no seio da humanidade, antes mesmo da descoberta do Brasil para o mundo ‘civilizado’, e cuja memória vem sendo transmitida ao longo de pelo menos 11 séculos, desde os bogomilos no século IX. Os bugres surgiram de uma sociedade muito fechada e de fundamentação radicalmente religiosa. Não parece verossímil uma história tão complexa e antiga para um personagem alcunhado e tratado, hoje, em diversas cidades do Brasil, como ‘João-Ninguém’. (GUISARD, 1999, p. 93).

Segundo Orreda (1972), a ferrovia trouxe o progresso para a região, espantando os bugres em direção ao norte do Paraná, como se o indígena fosse o símbolo do atraso. Em sua última obra, quando cita novamente os indígenas, não comenta os motivos pelos quais as populações tradicionais fugiam cada vez mais para a mata fechada, mas era por conta da escravidão, da violência. Percebe-se uma lacuna temporal que não foi preenchida pelo autor, relacionada a todo contexto histórico, que culminou com a acentuada diminuição da população indígena na região e no Paraná. Essa lacuna pode ser estudada de forma mais atenta pelo/a professor/a em sala de aula, pesquisando os aspectos que envolveram o extermínio dos povos indígenas na região de Irati, no Paraná e no Brasil. Orreda (1972), talvez por não ter acesso a fontes mais precisas, forneceu pouca visibilidade ao tema indígena em sua primeira obra. Neste mesmo período, da década de 70, ocorreu um massacre desses povos originários, efetuado por parte do governo federal, para a colonização e construção da linha férrea que tão apregoa em sua obra com redentora da região. Nos escritos, demonstra uma visão ufanista de progresso, aspectos do extermínio indígena que Orreda (1972) não evidencia, pois tem a visão da época de que os povos originários eram o atraso e o colonizador era progresso. Essa visão característica da época, como evidencia-se:

Os homens são movidos pelo desejo de prosperar e encontrar a felicidade. E vão assim desbravando o sertão, semeando vilas e cidades com entusiasmo e perseverança, motivados pela riqueza do solo e recursos naturais do meio em que

¹⁰O termo bugre originou-se num movimento herético, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Surgiu no século IX, na Bulgária, tendo sido batizado como bogomilismo, inspirado no nome do padre Bogomil, considerado fundador da seita herética (GUISARD, 1999, p. 92).

floresceu Irati, centro geográfico de região de ervais e pinheiros, caminho natural para o oeste, encontrou no vigor humano dos pioneiros, a determinação para nascer e crescer. (ORREDA, 1972, p. 1).

Ainda no tocante à História dos povos originários de Irati, Orreda (1972) afirma, em suas primeiras obras, que eram do ramo tupi, chamados Iratins, pois utilizavam um chapéu feito com as colmeias das abelhas de mesmo nome. Ao pesquisar a respeito da abelha nativa “Iratim”, verifica-se que o indígena designava esse nome para um tipo de abelha nativa sem ferrão, chamada abelha-limão, devido ao cheiro, que lembra a fruta cítrica, também chamada Iratim. Essa espécie de abelha sem ferrão é uma espécie invasora, que não produz mel e sobrevive do saque a outras abelhas como forma de seleção natural dos enxames mais fracos. Talvez tenha significado uma própria analogia ao que aconteceu com as suas terras após a invasão dos colonos europeus, mas levanta-se essa hipótese para futuros estudos históricos acerca do nome da cidade.

Em uma de suas últimas obras, Orreda (2004) faz uma análise mais aprofundada da História indígena, citando fontes de pesquisa e achados arqueológicos que os primeiros habitantes dessa região deixaram. Afirma que não eram mais os Iratins, mas do ramo Jê, os Kaingang.

A mesma etnia atualmente tem insistido em manter a sua territorialidade, fixando-se inicialmente em condições precárias, em construções abandonadas da cidade, como o futuro teatro “Denise Stoklos”, atriz iratiense local que dá nome à obra inacabada. Assim foi até conseguirem uma casa de passagem¹¹ recém-inaugurada em 2019, com o apoio do cacique da terra indígena de Ivaí, pressão da comunidade local, antropólogos e assistentes sociais. Segundo o jornal local Hoje Centro Sul, só há cinco dessas casas no Paraná. (ESTECHE, 2019). Segundo informações do município:

O atendimento especializado realizado no serviço de acolhimento na Casa de Passagem Indígena, possui caráter transitório, tendo em vista o caráter cultural da etnia Kaingang. No período que os indígenas estiverem na Casa, será ofertado um ambiente acolhedor de cuidados e facilitador do desenvolvimento cultural, econômico, familiar e social, através de projetos que possibilitem esses fatores. (IRATI, 2019, p. 08).

Cada obra é fruto do seu tempo, por isso, é relativamente recente a distinção entre os povos indígenas pelo senso comum, visto que sempre se imaginou que todos são do ramo tupi. Grande parte das professoras municipais que participaram da pesquisa de campo acredita

¹¹ Para saber mais sobre as casas de passagem e especificamente a de Irati, ver nas referências: Municipal (2022).

que somente os guaranis povoaram essa região, entretanto, existem muito mais povos falantes no sul do Brasil da língua Kaingang do que a da tupi. Mas grande parte da sociedade acredita na visão de outrora, segundo Mota (2008), devido à facilidade de interação do colonizador com a etnia tupi, mais do que com a etnia do ramo Jê, considerada selvagem. Infelizmente, esses povos indígenas eram considerados todos iguais, significavam o atraso, mais um resquício do modernismo que imperou até o fim da década de 1989, segundo Hartog (2003).

No tocante aos indígenas que habitavam esse município, sua história foi apurada junto à Secretaria de Assistência Social acerca de seus contemporâneos, indígenas que sempre visitam a cidade de tempos em tempos para vender seu artesanato. (IRATI, 2022). Segundo a assistência social, Alessandra Colese responsável pela casa de passagem indígenas, em uma conversa informal, comentou que esses indígenas atuais são aldeados em Ivaí, de acordo com o portal Kaingang, é o posto Indígena Ivaí¹², chamado de Posto Indígena Cacique Gregório Kaaíkchot. (IRATI, 2019). É uma aldeia atravessada pelos rios Borboleta e Barra Preta, no município de Manoel Ribas – PR, local de onde eles vêm de tempos em tempos vender o seu artesanato, ocupando espaços abandonados. Conforme a coordenadora responsável pela casa de passagem, Irati para eles sempre foi um local de passagem, antes para caça e coleta, e atualmente para complementar a renda com a venda de artesanato, doação de roupas e alimentos, recolhidos de porta em porta pela cidade. A Figura 8, que mostra o mapa etnográfico da região Sul e Sudeste do Brasil, confirma essa informação: mostrando as duas etnias se cruzam na região de Irati, Kaingang e Guarani.

De acordo com as informações do mesmo portal, a delimitação original dessa aldeia de Ivaí ocorreu após o Decreto no.294 de 17/04/1913 (Governo do PR), revisado pelo Decreto no.128, de 07/04/1924 (Governo do PR). A redução do território de aproximadamente 36.000 hectares para a área atual de 7.306,35 hectares ocorreu entre o Governo do Paraná (Moysés Lupion) e o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 12.05.1949, publicado no Diário Oficial da União, de 18 de maio de 1949. Houve posterior redemarcação, em 1953, pela Fundação Paranaense de Colonização e Imigração (FPCI). A escritura Pública de Doação (aos índios) foi lavrada em 17 de outubro de 1953. O Registro ocorreu nos Cartórios de Imóveis de Pitanga e de Manoel Ribas em 1992, e no SPU, em agosto de 1994.

Segundo Mota (2008), os Kaingang dessa região são um povoamento antigo, cuja delimitação original retoma a Sesmaria destinada pelo regente Dom João VI, na região que abrange também os campos de Guarapuava. Entretanto, ocorreu a expulsão dos índios da

¹²Ver Irati (2019).

sesmaria por volta de 1850 (relatório do presidente da província de S. Paulo em 1852), cuja demarcação ocorreu em 1880, pelo Governo Provincial do Paraná. Nova demarcação ocorreu no início da década de 1980, homologada em 03/1984. (MOTA, 2008).

Mas não se sabe ao certo quantos sobreviveram aos massacres dos “bugreiros”, devido à fome e às doenças e tiveram a possibilidade de serem aldeados. Diferentemente do que ocorreu em Guarapuava, com as “guerras guaraníticas”, e o famoso líder indígena, cacique “Guairacá”, que possui até uma estátua¹³ na cidade, não se tem registro de ataque de indígenas nesta região de Irati, somente relatos de Orreda (1972) citados anteriormente, e de antigos moradores descendentes dos primeiros imigrantes que ainda utilizam, tal como Orreda (1972), a linguagem romântica quando se referem à cidade de Irati. Muitos mantêm até hoje o termo “bugre” quando se referem a qualquer etnia indígena, sem saber realmente o seu significado. Como o termo passou de geração para geração, tal como o termo índio, os indígenas rejeitam e lutam contra essa denominação pejorativa que lembra tantos massacres e o indígena como um ser primitivo que precisava ser assimilado ou exterminado.

O termo é utilizado também da seguinte forma: “pegar de bugreiro”, muito comum na região, que significa pegar alguém de surpresa, coincidindo com os estudos de Ribeiro (1984) acerca dessa denominação muito utilizada pelos imigrantes. Contudo, quando ouvem em sala de aula relatos da forma como os matadores de nativos agiam, muitos alunos e colegas de profissão, descendentes dos primeiros imigrantes, afirmam desconhecer relatos desses ataques de jagunços aos indígenas. A história mais conhecida, talvez por ser menos sangrenta e vergonhosa, refere-se a pegar de “bugreiro”, quando se passa próximo a uma árvore que provoca muitas alergias. Ou segundo Antoneli e Bednarz (2010), o nome científico *Lithrea brasiliensis Marchand* também possui nomes populares, como Aroeira, Falsa-aroeira-de-bugre, bugreiro, Aroeira-braba, pau-de-bugre¹⁴.

Ainda, conforme Perogado (2003), a população local tem a crença de que cumprimentar a árvore evitaria suas reações alérgicas. Também o nome *Lithrea* é adaptação do nome indígena chileno *lythi* ou *lithi*, espécie brasileira encontrada principalmente no sul

¹³A Estátua do Cacique Guairacá, localizada na Avenida Manoel Ribas tem 2 metros de altura e está colocada sobre um pedestal de 5 metros. Foi construída em 19 de abril de 1978, em homenagem aos índios que habitaram toda a região e ao Cacique Guairacá. Ficava localizada na antiga entrada da Cidade, pois com o crescimento a entrada e o Monumento acabaram ficando distantes. Uma das vertentes históricas afirma que o Cacique Guairacá viveu pela região em meados do século XVII. Na época, a colonização estava sendo combatida pelos índios, e, diz-se que, armado com lanças e arco e flecha, o Cacique comandou embates gritando “Co ivi oguereco yara!”, ou seja, “Esta terra tem dono!”, frase que foi incluída no Monumento. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

¹⁴ Ver Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2022b).

do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), e em outros países, como Argentina e Uruguai. De acordo com Antoneli e Bednarz (2010), as flores do “bugreiro” possuem uma substância cáustica que causa alergias e os grãos de pólen, a seiva e folhas, quando quebrados, podem provocar sérios problemas alérgicos em pessoas sensíveis.

Observou-se na cidade que muitas pessoas identificam o termo como sinônimo de indígena, não conhecem a verdadeira história dos “bugreiros”, ou seus avós a omitiram. O fato é que, devido à fundamentação histórica de Orreda (1972), comprova-se, na pesquisa virtual com as professoras do Ensino Fundamental I, que a grande maioria não utiliza mais esse termo, sabem que a denominação correta é indígena, mas a se popularizou de tal forma na região que se torna imperativo desmistificar a partir da educação. Assim como índio não é o termo correto, muito menos bugre.

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS POVOS INDÍGENAS

No tempo presente enfrenta-se outro desafio, além dos anteriormente citados, acercados apagamentos e privilégios das histórias políticas nas histórias locais, nacionais e mundiais, em detrimento da história das minorias, neste caso, as indígenas. Essa discussão retoma a historiografia, que considera a história como ciência, dando maior valor aos documentos oficiais, como fontes de pesquisas fidedignas, do que outras fontes de pesquisa, como as visuais e orais. Segundo Ferro (1989) foi somente a partir da terceira geração da famosa Escola do Annalesque essa história não oficial passou a ter importância, a qual a história local também integra. Os povos indígenas privilegiam a história oral muito mais do que a escrita, porém, a nova geração tem buscado maior visibilidade a partir de outros modelos de história, como a história escrita.

Esse movimento da Escola do Annales dá voz à história dos excluídos, mas tem pouco espaço em sala de aula. Muitos professores lecionam de forma linear e eurocêntrica, com honrosas exceções, privilegiando nomes e data oficiais, conforme orientação do governo estadual, em detrimento da história mais próxima do aluno, que é a história local. Segundo Alegro: “Nessas situações, a linguagem chega aos alunos através de discursos que valorizam apenas uma exposição lógica e objetiva do conteúdo, pela apresentação de narrativas lineares que limitam a imaginação, o saber crítico e a memória histórica.” (ALEGRO, 2011, p. 10).

O desafio atual se refere ao ensino de história indígena e não indígena, ao enfrentar a “massificação” das pessoas comuns, feita por meio da mídia, a pressão pelo consumismo a

partir da valorização exacerbada do “presentismo”. O que importa é o aqui e o agora, a visão, de acordo com Hartog, de que o passado não existe, esqueça do passado, nada além do presente, e o futuro é incerto. Há uma desconstrução da ideia de progresso, pressionando as pessoas para o consumismo desenfreado e indo de encontro com o modo de viver do indígena, que, apesar de viver o presente, convive de forma harmoniosa com a natureza, o que é uma afronta ao capitalismo. Assim sendo,

O espaço real passa a ser a tela da televisão, que exclui as diferenças e as distâncias geográficas. O tempo deixa de ser referência de continuidade, pois os acontecimentos são relatados sem causas passadas nem efeitos futuros. Além disso muitos telejornais, por produzirem acontecimentos sem história, instauram um sentido de presentismo que desfaz qualquer necessidade cronológica, criando assim a ilusão da informação sobre tudo, quando na verdade quase nada se sabe. (ALEGRO, 2011, p. 10).

Nesse contexto de apropriação da memória e do passado pela política e pelo mercado, uma das saídas para a História é a tarefa de ressignificar a memória e reconstruir as experiências significativas do passado como campos de produção de uma consciência histórica que não seja homogênea e única, em que o respeito a outros modos de vida seja uma coisa natural. O importante, nessa perspectiva, é recuperar a história oral e a memória transmitida de geração para geração, base da história indígena e que tem sido destruída pela rapidez e violência das informações trazidas pela sociedade capitalista, que, segundo Alegro,

[...] nos levam ao culto do sempre novo...ditadura da informação. É uma forma de comunicação estranha e ameaçadora à arte de narrar, pois apresenta uma única versão dos fatos e dos acontecimentos, ao contrário da narrativa que, mesmo depois de muito tempo, pode se desenvolver em várias direções. (ALEGRO, 2011, p. 12).

Mergulhar no passado e rememorar-lo tem como propósito reconstruir os laços que o ligam ao presente, permitindo a continuação de histórias inacabadas e que, atualmente, conseguem perceber a sua continuação. É preciso restaurar alguma forma de comunicação entre o passado, o presente e o futuro, sem a tirania de nenhum deles. Uma história escrita em nome do passado, do futuro e do presente, conforme Alegro:

Neste sentido, ao pesquisar, escrever e recolher depoimentos sobre a história local considero que, enquanto professores e alunos, nos colocamos dentro do âmbito reflexivo das culturas de memória e de uma pedagogia baseada no pensamento histórico. Pelas temáticas voltadas para a história local, surge então o desejo de outras histórias, e de inscrever, nas tentativas de reconstrução das memórias locais, movimentos de resistência e de recuperação de identidades plurais. Transformando-nos em narradores. (ALEGRO, 2011, p. 13).

A história local indígena passa a ser uma saída para essa “via de mão única” que tem dominado a cultura escolar contemporânea, histórias soterradas, negadas. Ao pesquisar, o aluno sente-se protagonista no palco da sua própria vida, deixando de apenas decorar nomes e datas de personagens políticos, com os quais não se identifica. Deve buscar rememorar acontecimentos que levaram ao estágio atual de sua história familiar, mesmo que sejam histórias tristes, soterradas e negadas, mas que levem a devolver a esses povos o papel de sujeito de sua própria história.

Todo esse movimento em prol da História local indígena também vai proporcionar para professores de História e historiadores por formação, a oportunidade de se tornarem sujeitos da própria prática, recuperando espaços de construção do conhecimento, livres da antiga história positivista de muitas coleções antigas de livros didáticos. Tais coleções privilegiavam somente documentos oficiais, excluindo grande parte da história dos sujeitos simples, a memória do “eu” das massas, que não veem nenhum significado nesse tipo de narrativa que os exclui e os deixam reféns do “presentismo”. O termo, citado primeiramente por Hartog (2003), refere-se ao fim da crença no progresso, e o pensamento somente no presente, no agora, sem pensar no futuro. Esse fenômeno que não é novo, remete ao fim da Guerra Fria, queda do muro de Berlim, e toda massificação da história que proporcionou.

De acordo com Alegro (2011), cursos e projetos permanentes de formação continuada de professores indígenas¹⁵ e não indígenas permitem trabalhar com pressupostos pautados na diferenciação curricular, na história oral e com temas próximos à realidade local. Esses projetos proporcionam também uma forma de motivar os alunos e facilitar a aprendizagem, tornando a história local indígena uma prática social.

Dessa forma, o professor aproxima-se da academia em um movimento de “interpelação”, em busca de subsídios teóricos e metodológicos que vão proporcionar uma revisão do seu modo de ensinar o conteúdo e repensar o seu modo de ver a história, a educação e a sociedade, passando de apenas reprodutor do livro didático para sujeito de sua própria prática em sala de aula. O ponto de referência deve ser os historiadores da Nova História e outras tantas práticas que podem ser socializadas entre seus pares.

¹⁵O curso de Licenciatura em Pedagogia para Povos Indígenas é o primeiro curso destinado especialmente para indígenas do estado do Paraná, e funciona de acordo com a Pedagogia da Alternância, em que os alunos possuem atividades concentradas no tempo universidade (na escola Rio das Cobras, ficando alojados nela) e no tempo comunidade, vão para as suas comunidades relacionando conhecimento teórico e prático. Eles são de várias localidades do Estado do Paraná, das etnias Kaingang, Guarani e Xetá. O curso, que está na sua segunda turma, ainda promove um ensino bilíngue nessas línguas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ, 2022a).

O movimento indígena, com a ajuda da universidade, conseguiu alguns avanços, como o vestibular indígena. O desafio, atualmente, de acordo com as discussões do Acampamento Terra Livre- 2022 (ATL)¹⁶ é, em algumas universidades, manter o aluno fora da aldeia, com bolsa-auxílio, cada vez mais restritas no atual governo, e enfrentar todo tipo de preconceito dentro da universidade, até mesmo entre os próprios colegas indígenas e não indígenas, pois muitos não trazem na pele a sua ancestralidade devido a uma série de fatores, como a miscigenação forçada. Nesse sentido,

Em 2001, a Lei Estadual 13.134 instituiu a entrada de indígenas nos cursos superiores das universidades estaduais. Logo em 2002, na UNICENTRO, realizou-se o primeiro vestibular dirigido exclusivamente à população indígena no Paraná, organizado por um grupo de professores das universidades estaduais do Paraná. Em 2003, o vestibular ocorreu na UEL e, em 2004, na UNIOESTE. Neste ano, desencadeou-se a normatização da lei com a criação da CUIA – Comissão Universidade para os Índios – formada pelo grupo de professores das universidades estaduais e por professores da Universidade Federal do Paraná, que solicitou participação no grupo. Em 2005, o vestibular indígena aconteceu na UEM e, em 2006, na UEPG. (PARANÁ, 2006, p. 65).¹⁷

Mas é preciso ter o cuidado quando se trata de história local indígena, para não ser separado do regional, nacional ou até global, como no caso dos indígenas do Paraná, que estavam sendo massacrados e perseguidos até depois da criação do SPI, na década de 1940. O órgão era subserviente ao governo e queria integrar de forma forçada os povos indígenas; isso estava acontecendo no mesmo momento em que Hitler perseguia os judeus na Alemanha.

Também nesse mesmo século, os imigrantes povoaram a região, inicialmente para substituir a mão-de-obra escrava e promover o branqueamento da população. No início do século XX, no período entre guerras mundiais, eles estavam fugindo dos conflitos, dos massacres europeus, sua vida feita com incentivo do Estado brasileiro e sendo motivo indireto para o genocídio indígena. Sempre que possível é interessante fazer essa analogia, sem forçar as fontes, visto que, de acordo com Alegro (2011), a analogia entre a história local e a regional serve de instrumento para a contextualização histórica.

¹⁶O ATL é considerado o maior espaço de assembleia e principal evento político dos povos indígenas do Brasil na contemporaneidade. É um evento de mobilização dos povos indígenas do Brasil em torno de seus direitos constitucionais que acontece, anualmente, desde o ano de 2004. Ao longo das diversas edições, uma multiplicidade de povos, provenientes de vários biomas do país, se reuniram para discutir as violações dos direitos indígenas e reivindicar o cumprimento das leis por parte do governo federal brasileiro. (ACAMPAMENTO TERRA-LIVRE, 2021).

¹⁷O vestibular indígena está na 21ª edição são 52 vagas nas sete universidades estaduais e na Universidade Federal do Paraná (UFPR) para ingresso no ano letivo de 2022. (G1 PR, 2022).

Outro cuidado citado por Marc Ferro (1989), em sua obra “A História Vigiada”, refere-se à história oficial, a qual está sempre seguindo ideologias políticas, sejam de esquerda ou de direita. Cita o exemplo da Polônia, país de onde se origina grande parte dos colonizadores de Irati-PR, que teve o seu território ocupado pela Rússia e Alemanha, e após o início da Guerra Fria teve esses ataques “banalizados” na história oficial. Segundo o autor, isso ocorreu para privilegiar a ideologia do partido marxista, transfigurando e deslocando acontecimentos para esconder a violência sofrida pelos poloneses pelo seu vizinho russo.

Neste aspecto, a história local se torna redentora da história oficial e seus “apagamentos” ou deslocamentos, como sugere Ferro (1989), até mesmo para a recuperação de territórios, que não podem ser recuperados por meio dos documentos oficiais que a história destruiu ou “apagou”, como, neste caso, da Polônia, citado pelo autor:

Os mesmos historiadores poloneses que figuram entre os mais inventivos do mundo, também imaginaram um modo de análise dos problemas internos que lhes permitia desviar as diretrizes oficiais que, em 1958, recomendavam, ‘na história da Polônia, abordar sobretudo as regiões do norte e do oeste’ - não as do leste, naturalmente, das quais os soviéticos haviam se apoderado. Para poder falar sobre isso, esses historiadores descobriram os recursos, até então inéditos, dos estudos locais, cuja função foi para eles renovada. Até então, tais monografias constituíam estudos particulares; eles transformaram o gênero considerando as regiões estudadas como amostras, modelos de uma história mais geral da Polônia: por exemplo, analisando determinado mercado ‘do norte ou do Oeste’, mostravam até onde se estendiam as suas relações, para o leste precisamente. (FERRO, 1989, p. 24).

Os poloneses recuperaram de um lado suas terras na Europa, e muitos dos seus se apropriaram com o aval do governo federal e de grileiros das terras indígenas no Brasil, particularmente em Irati, onde ocorreu uma imigração maciça de europeus, principalmente poloneses. Conforme Ferro (1989), os historiadores são pessoas perigosas, pois são os poucos capazes de questionar a legitimidade dos dirigentes, por isso, é dever dos historiadores e professores de História também fazer essas analogias com exemplos locais, e recuperar o devido lugar na história dos povos indígenas, mostrar as histórias negadas, principalmente pela elite e os intelectuais que a legitimam. Historicamente, muitos foram eliminados por não concordarem com a versão oficial de história, mesmo a vertente de esquerda, de cunho marxista, que também elimina nomes, datas e acontecimentos, tornando-se sem sentido ou fundamento histórico.

Mas quando se percebe a necessidade de tornar a história mais patriota e atrativa, voltam ao velho sistema de nomes e datas, desta vez para despertar “o amor pela pátria e o socialismo”. Apagam-se da história personagens que não condizem com a ideologia do

partido, ou aparecem de forma negativa, como o exemplo de Trotski. De acordo com Ferro (1989), quando se joga nas “latas de lixo” da História, a maioria dos dirigentes que a ela deram sentido, com poucas exceções, como Lênin, torna-se uma história vazia de personagens importantes, totalmente alienada.

Esse mesmo movimento de “apagamento” ocorre quando muda novamente o dirigente, e isso também acontece na história local, mais especificamente na história indígena oficial do município de Irati. Orreda (1972) privilegiou em sua obra os relatos e documentos oficiais aos quais teve acesso, atendo-se a personagens da elite local, citando superficialmente os povos indígenas, ocasionando um “apagamento” da sua história pós-colonização. Na obra deste memorialista, parece que desapareceram nas brumas do tempo, para surgir de uma forma incômoda há alguns anos, impondo sua presença, até que conseguiram conquistar algum espaço, na casa de passagem. Ao observar no dia a dia das escolas e das periferias a presença de muitos mestiços indígenas por meio da história local indígena, pode-se dar voz a estes. Para Fernandes,

O historiador tem como dever, segundo Eric Hobsbawm, lembrar o que se quer esquecer; desconstruindo monumentos, fatos, para dar conta de responder às inquietações do tempo presente do pesquisador. Não somos cronistas, memorialistas, compiladores, narradores factuais, romancistas: nós problematizamos o passado por meio de reflexões críticas, que tem início no projeto de pesquisa. (FERNANDES, 2020, p. 758).

Como a verdadeira função do bugreiro, quem é o verdadeiro dono dessas terras. Por que eles fugiram? Isso não importa, é passado, o que importa é o presente, mas no presente, para eles, os indígenas estão poluindo a cidade que tem estilo europeu; apropriaram-se do Teatro Municipal no centro da cidade, batem de porta em porta, e, por isso, ganham importância no presente. Conforme Monteiro (2013), contra tudo e contra todos eles seguem resistindo, retomando seu espaço.

Os indígenas são o passado que vem assombrar o presente contínuo, que tomou a sociedade mundialmente, desde a queda do socialismo russo. Hartog (2003) falava do presentismo, que, segundo ele, nada mais é do que uma ilusão que ameaça o futuro, é a alienação política e social, que ocorre quando há uma ausência de crítica e reflexão acerca do passado. Conforme Krenak (2019), segue dando ideias para esticar um pouco mais o fim do mundo:

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p.13).

Segundo Moreno (2014), desde o final da década de 1990, vive-se um momento de combate ao racismo e ao preconceito, mas a escola por si só não está conseguindo atingir mais a sociedade como um centro reconhecido do saber, pois divide espaço com outras tecnologias e meios de comunicação em massa que possibilitam o acesso ao conhecimento, independente de qual seja. Nesses espaços, o indígena some e aparece conforme a necessidade de legitimar momentos históricos, sejam eles nacionais, como o achamento do Brasil em 1500, ou para dar nome a vários municípios, como Irati, mas depois sumindo da História oficial, para a qual pouco interessou o seu destino. O importante é que não atrapalhem a marcha do progresso, mesmo que este tenha sido feito mediante o genocídio indígena, braço escravo muito útil durante a colonização para o trabalho e a adaptação do colonizador na nova terra, mas que hoje, os poucos que restaram, poluem a cidade e no campo atrapalham o agronegócio, visto que defendem o que restou das florestas brasileiras. Segundo Ribeiro: “O imigrado aprendeu a botânica e a agricultura desta terra com o silvícola e ainda hoje, apesar das vicissitudes e contratempos sobrevindos a este, raramente consegue conhecer aquela melhor e praticar está mais sabidamente do que ele fazia naquela era.” (RIBEIRO, 1984, p.101). Toda sua contribuição aos primeiros colonizadores, ensinando-os como pescar; limpar o mato com a coivara, que localmente é usada até hoje pelos agricultores da região; sobrevivência na floresta; conhecimentos de Botânica, conseguidos após milhares de anos de experimentação e apropriados sem prestar a devida referência pelos europeus, como se fossem novidades.

Toda essa apropriação do saber indígena ancestral, sem dar o devido crédito, tem o objetivo de manter o indígena no seu lugar de primitivo, atrasado, dependente, para justificar o extermínio. Mesmo após 500 anos, o europeu não se equivale aos primeiros nativos, quando se trata de conhecer, utilizar e preservar a mata, nem mesmo se equivale ao indígena atual, que luta para preservar sua cultura do etnocídio promovido pelo colonizador.

Conforme mencionado, a pesquisa foi realizada com base em quatro livros da vasta obra do memorialista local Orreda: capítulo I, da coleção Irati; volume I, Memórias, 1972, Irati, volume II e Irati, volume III; e o segundo trabalho, um pouco menos conhecido, com o título Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História; O Debate, 2004, faz uma análise mais apurada. Foi obtido acesso ao acervo pessoal do professor José Adilçom Campigoto,

docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, que disponibilizou os arquivos virtuais da obra digitalizada. O critério de seleção foi a temática indígena e somente nestes quatro volumes é que foram encontradas menções à questão indígena. Visou-se elaborar um plano de aula a ser utilizado pelos professores a partir das obras deste memorialista, com suas elucidações e lacunas com relação à temática indígena. Pode ser feito a respeito de qualquer temática: sugerindo a importância de o professor de História utilizar o conhecimento histórico prévio dos alunos moradores do bairro; para identificar as brechas do memorialista, que se tornou um clássico para quem estuda ou pesquisa a história de Irati; para a formação do pensamento histórico com relação a si mesmo e a sua região.

Sugere-se que os docentes proponham aos discentes questionamentos e a atualização a obra de um memorialista clássico, político e personalidade local, referenciado por toda a região de Irati. O próprio Orreda cita, em todas as suas obras, que a História deve estar em permanente construção.

Analisou-se com os alunos, após o diagnóstico prévio, de que forma incluir uma pergunta em um questionário ou em uma entrevista para sanar esses vazios de aspectos importantes relacionados à história local indígena, para que esse grupo possa ter a oportunidade de ser melhor representado na história de Irati. Segundo Arroyo (2013), é um direito primordial de saber-se, saber de si como direito ao conhecimento, acesso a uma história que foi soterrada pelos colonizadores.

3.2 APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: NOVAS LINGUAGENS E METODOLOGIAS: LETRAMENTO HISTÓRICO

Conforme salientado, o presentismo é um mal da nossa sociedade, e nota-se que para os jovens, o passado, “saber de si”, tem pouca importância, seu passado não importa, o que importa é o presente. Nesse sentido, Hartog afirma:

A historiografia profissional foi então confrontada com o novo desafio de estabelecer que um interesse pelo passado e um interesse pelo presente não se contradiziam um ao outro, sem reativar o antigo padrão da história magistra. Se o passado enquanto tal não comportava uma lição direta para o presente, o problema seria transformá-lo, ou uma sua parte, em um passado relevante. (HARTOG, 2003, p.26).

Segundo Hartog (2003), essas crises da história são normais, e discorre a respeito da crise do presentismo, que não é novidade, vem desde a queda do muro de Berlim e do

Socialismo, em 1989. O suposto “fim da História” foi proposto por Fukuyama (1992), visto que, de acordo com este filósofo e economista, a História acabou quando encerrou a bipolaridade de poderes e o capitalismo reinou dominante. Para Hartog (2003), trata-se de uma crise longínqua, que data da Revolução Francesa, que questionou a História “Magistra Vitae”, em obras como o “Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”, de Reinhart Koselleck (1923-2006), depois com o Modernismo, e agora surge o presenteísmo, no qual os alunos e sociedade em geral estão inseridos. O passado não ensina mais o presente, diante da tecnologia atual, é o presente que ensina o passado, e não se tem mais expectativa de futuro, tenta-se, segundo Hartog (2003) viver um eterno presente:

Assim fomos do futurismo para o presentismo e ficamos habitando um presente hipertrofiado que tem a pretensão de ser seu próprio horizonte: sem passado sem futuro, ou a gerar seu próprio passado e seu próprio futuro. Múltiplos sinais disto: nossas atitudes para com a morte, assim justamente estudadas por Ph. Ariès, a extrema valorização da Juventude, todas as técnicas que tendem a suprimir o tempo (o tempo do computador e o ‘tempo real’). (HARTOG, 2003, p. 27).

Pretende-se despertar o gosto pela história do passado, usando como objeto de estudo a história mais próxima do aluno, a história local, inicialmente da temática indígena, fazendo um contraponto a partir dos escritos de Orreda (1972, 2004), ao observar os contrastes na obra desse autor e a historiografia oficial atual.

Sugere-se aos professores que sejam apuradas as demandas dos alunos no decorrer do plano de trabalho, para depois contrapor a obra de Orreda e o debate estrutural que permeia a historiografia acerca dos temas apurados. Pode, assim, partir das concepções historiográficas da micro-história; conforme Burke, “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados.” (BURKE, 1992, p. 139).

A base proposta pela pesquisa será a temática da História local indígena, trabalhada no tempo presente nas salas de aula. Tem como baliza temporal o próprio tempo presente em contraponto com o passado, e busca identificar as relações sociais e práticas de poder institucionalizadas.

Propõe-se que o professor utilize juntamente com seus alunos um conjunto de atividades e técnicas específicas próprias do historiador, cujo produto será um texto/produção historiográfica, vinculado às diretrizes e linhas norteadoras da pesquisa em História. O passado tem a função de situar o indivíduo no tempo e a história local pretende fornecer essa baliza temporal para os educandos que estão no Ensino Médio, pois podem atuar como

sujeitos históricos dentro da sua comunidade e da sociedade em geral, conscientes do passado não somente como mestre da vida. Segundo Hartog (1993), os estudos históricos conseguem fazer apenas uma representação do que foi, mas devemos tentar restaurar, principalmente na futura geração, alguma forma de comunicação entre passado, futuro e presente, sem a tirania de nenhum deles. O presentismo atual condena a humanidade a deixar a próxima geração sem expectativa de futuro, destruindo seu próprio habitat, negando a ciência e tentando ser jovem para sempre, por isso:

Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. José Mujica disse que transformamos as pessoas em consumidores, e não em cidadãos. E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania? (KRENAK, 2019, p.13-14).

No processo de mapeamento das fontes (que fundamentam o ofício historiográfico do historiador), o professor deverá se atentar para as contradições, o porquê das exclusões e dos conflitos que se dão a partir da apropriação do conhecimento por parte do memorialista. Este trabalho propõe uma avaliação do conhecimento histórico desse memorialista em especial, buscando rememorar a narrativa histórica e a sua aplicabilidade na prática cotidiana dos alunos. O professor poderá mapear, no decorrer do plano de trabalho, o conhecimento prévio dos alunos acerca da história indígena local, para identificar o conhecimento apreendido durante a sua vida escolar e a sua prática na vida diária, bem como as estratégias e táticas desenvolvidas pelos próprios alunos, que estão na sua capacidade de filtrar apenas aquilo que lhe é prático, para o seu agir orientado temporalmente. Desvencilha-se, assim, de práticas de ensino nas quais não percebem utilidade na vida diária, principalmente relacionadas ao ensino de História.

Elaborou-se, para esta pesquisa, uma breve revisão bibliográfica acerca da teoria da História, que poderá subsidiar a pesquisa de campo do docente, pois os professores devem ampliar e renovar constantemente o quadro de autorreflexão da prática historiográfica de produção de conhecimento. Percebe-se, no dia a dia do trabalho docente, que os alunos possuem poucas referências atuais da temática indígena em geral, pois tal situação foi

recorrente na pesquisa diagnóstica¹⁸ realizada com as vinte e uma escolas municipais e vinte e três professores/as municipais do Ensino Fundamental I.

Na pesquisa diagnóstica, foi investigado qual a influência dos escritos de Orreda sobre este tema. O grupo foi escolhido porque são as docentes que entram em contato inicialmente com os/as futuros alunos/as, com o objetivo de identificar se ainda estão utilizando o material de apoio municipal, que foi criado em 2001, como suplemento de História e Geografia. Foi uma surpresa feliz notar que a maioria das entrevistadas, que lecionam há de quinze anos não utilizam como material os livros de Orreda, que constam na maioria das bibliotecas municipais e estaduais do município, nem o termo “bugre”, somente indígena; poucas ainda se confundem quanto aos primeiros habitantes do município entre Guarani e Kaingang. A maioria utiliza suas próprias pesquisas e vídeos, algumas gostam muito da obra de Orreda, mas todas demonstraram vontade de ter acesso a um material didático de História local indígena atualizado.

Importa aproximar os alunos de sua própria história, uma vez que se trata dos povos originários, ancestrais, primeira mãe brasileira enquanto nação, contudo, a matriz indígena ainda é pouco conhecida pelos alunos. É preciso levá-los a compreender que os indígenas habitavam essa região desde os primórdios, e por isso sempre retornam para ocupar seu espaço, vender seu artesanato e reforçar a sua subsistência, uma vez que os territórios que restaram são insuficientes para isso.

[...] quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo onde vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para aprendizagem em história, pois é neste tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender que história também se faz fora da sala de aula e que o passado se faz presente nas praças, nos monumentos, nas festas cívicas, nomes de ruas e colégios. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 150).

Este estudo fornece um plano de trabalho docente, que ambiciona possibilitar um estudo histórico mais apurado da história local indígena, a ser aplicado no Ensino Médio, com o objetivo principal de fazer uma análise da história local, possibilitando a sua aplicabilidade na vida prática, no combate principalmente ao preconceito, e ajudar a preservar a cultura e a importância dos povos originários. Ademais, busca-se auxiliar os colegas a atualizarem as obras locais que se tornaram clássicas, para que auxiliem nos estudos da comunidade local,

¹⁸ Questionário realizado para as professoras municipais de Irati- PR, sobre a temática indígena. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1bKEC51Vp82O8iCt-skndXUNivr64XJ53iVYGvW5RP2Y/edit>. Acesso em: 17 mai. 2022.

neste caso, de Irati – PR. Além disso, é preciso destacar os espaços que não foram demarcados nas escolas e que necessitam de renovação, do compromisso do historiador, de: referenciar e averiguar as suas fontes; combater estigmas e a história linear europeizada, a qual promove “apagamentos” ou apenas poucas referências a grupos étnico-raciais, levando-os a serem marginalizados. Sabe-se que existe atualmente uma grande produção, mas, muitas vezes, restrita aos pares na academia, por isso, necessita ser realizado um esforço para que chegue até o chão da escola.

Percebe-se, durante a vivência da pesquisadora de mais de uma década lecionando em escolas públicas, que os educandos das zonas periféricas fazem parte desses grupos que não se identificam com esse tipo de história, eurocêntrica e linear, repetida durante toda a trajetória escolar, a qual promove o desinteresse pela história. O estudo da história local busca promover uma história mais próxima da sua realidade e, por consequência, contribuir para o maior interesse pela sua História de vida e o seu papel dentro da comunidade. Para isso, busca-se

Recriar as raízes e os sentidos dos conhecimentos não para as novas gerações, mas a partir das novas e extremas formas do seu viver, indagar, buscar e produzir novos significados, supõe mudar concepções de conhecimento, de sua produção, transmissão, apreensão dos educandos. (ARROYO, 2013, p. 286).

Outra fonte muito utilizada pelo docente da educação básica para o letramento histórico é o livro didático, devido a inúmeros fatores: uma carga horária excessiva em sala de aula e poucas para o planejamento, preparação, avaliação etc. O que resulta em pouco tempo para elaborar as aulas; pressão da escola, dos alunos e do governo para que se utilize esse material. Apesar da pouca importância dada ao livro didático pela academia, estudos referentes ao ensino de História, conforme Rocha (1976), demonstram que a sua abrangência é enorme, influenciando maciçamente várias gerações de alunos. Após a aprovação da Lei nº 11.645/08, algumas coleções estão dando mais espaço para a temática indígena e afrodescendente, ainda é pouco, perto do espaço que a História eurocentrada possui, mas já é algum avanço, pois, muitos desses valores, assumem a forma de representações que se constituem em fatores fundamentais para a orientação na vida cotidiana e para a ordenação do mundo do estudante. O autorreconhecimento já é difícil, enquanto pobre, mestiço e periférico, diante da História de grandes feitos, heróis brancos e europeus; reconhecer o outro que é o indígena contemporâneo e não o indígena quinhentista é ainda mais difícil. Nesse sentido,

Se há tendências que indicam a ampliação do reconhecimento de uma identidade afro-brasileira ampla e multifacetada nos livros didáticos, os indígenas, por sua vez, continuam sendo o extremo da alteridade, o outro ‘mais outro’. Vê-se, em muitas coleções, a referência à ‘nossa sociedade’, separada das sociedades indígenas. Subentende-se que são algo à parte. Não fazem parte da ‘sociedade brasileira’, do ‘nós’. Este ‘nós’ é uma sociedade ‘civilizada’, urbana, branqueada. O miscigenado dos livros didáticos, em que pesem algumas abordagens sobre o sincretismo, torna-se culturalmente branco. (MORENO, 2014, p. 376).

Há ausência de uma abordagem atual indígena na mídia pelos memorialistas e historiadores. Segundo Monteiro (2003), os indígenas estavam fadados à extinção, deixaram de ser “índios”, o que ajudou a aumentar o preconceito quando saem das aldeias, e há ameaças de perda de território por parte do agronegócio, além do garimpo ilegal em suas reservas, que se aproveitou dessas narrativas do “vazio demográfico” e da integração indígena. Atualmente, aproveitam-se dessas narrativas de aculturação, contudo, os indígenas estão mais organizados, sobretudo pelo CIMI, e por conta própria, com a criação do ATL, de 2005, fruto do descontentamento com as promessas de políticas públicas indígenas não cumpridas pelo governo Lula, e que deu origem à Articulação dos Povos Indígenas (APIB)¹⁹, maior evento político indígena contemporâneo.

O Tema do evento da APIB em 2022 é: "Retomando o Brasil: demarcar Território e aldear a política". Segundo o cientista político Bruno Lima Rocha, a APIB "[...] eleva o status desta luta, pois ao gerar a autorrepresentação, ultrapassa a condição de tutela e delegação indireta através de entidades como o Conselho Indigenista Missionário e as contradições permanentes na Fundação Nacional do Índio." (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2022). Perceberam que necessitam de representação política no Senado para manter os seus direitos originários e conseguir outros, a chamada “bancada do cocar”. Estão se organizando, mas necessitam de empatia e apoio por parte da população, dado que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, eles são relativamente poucos.

Conforme Monteiro (2003), a imagem de “homens da idade da pedra” ou o seu oposto, de aculturação, não contribuiu para despertar a empatia e o respeito pelos povos originários, que estão enfrentando, há séculos, uma ameaça real de extinção e deslocamento para favelas e zonas periféricas.

O dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera,

¹⁹ A APIB é uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil. Conquistou credibilidade e representatividade e tem se notabilizado na defesa dos direitos indígenas no país, atuando em inúmeras ações, demandas, protestos e conflitos. (ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2022).

onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado. (KRENAK, 2019, p. 25).

Todas as linguagens e metodologias possíveis são válidas para o letramento histórico, para que as novas gerações se conscientizem de todo o respeito e união que é preciso ter para com os povos originários. A luta deles também interfere com na vida cotidiana de todos, porque, apesar dos ataques do agronegócio, grileiros e da mineração, é em suas reservas que se encontra o que restou do patrimônio ecológico nacional, do qual são os maiores guardiões. Essa riqueza vegetal é responsável pelo equilíbrio climático de toda Terra, Pacha Mama, Gaia, segundo Krenak: “Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura.” (KRENAK, 2019, p. 34). Nos estudos de Cunha (1994), até mesmo a segurança alimentar do planeta está em jogo, pois se tem acesso a poucas espécies de alimentos, e com ajuda dos povos indígenas, como em outros tempos, pode se ter acesso a muitos outros alimentos que ainda nem foram estudados. Nesse sentido:

Tudo isto aponta para dois aspectos: primeiro, que a riqueza biológica é uma das mais estratégicas para o século XXI. O germoplasma, segundo o Instituto de Recursos Mundiais em Washington, pode ser o petróleo da Era da Informação (ELKINGTON, 1986 *apud* KLOPPENBURG & VEJA, 1993). Segundo o conhecimento das populações tradicionais, e especialmente das populações indígenas, é fundamental para sua exploração. (CUNHA, 1994, p. 132).

Do que foi mencionado acima decorre a importância da temática indígena local para aproximar os alunos de suas raízes e entenderem a necessidade de defesa desses povos historicamente massacrados. Ademais, urge a necessidade de proteção daqueles que restaram, uma questão de sobrevivência de todos.

Enfim, a história dos povos indígenas no Brasil é permeada por muitas resistências. É útil para todos, enquanto habitantes deste planeta, pois, segundo Rocha: “Resumindo: em uma perspectiva estratégica, é irracional querer abrir todas as áreas da Amazônia à exploração indiscriminada.” (ROCHA, 1976, p. 133). Isso vale para todas as florestas que ainda restam, a grande maioria em território indígena, pois:

A riqueza da Amazônia não compreende apenas seus minérios, suas madeiras, seus recursos hídricos, mas também sua biodiversidade e os conhecimentos de que se dispõem acerca delas. Um exemplo: há pelo menos umas 250.000 espécies vegetais, das quais cerca de 150 são usadas como alimento; 95% da alimentação mundial repousa sobre apenas 30 espécies o que torna a humanidade particularmente

vulnerável, já que o aparecimento de novos vírus pode afetá-las e provocar a fome mundial. (ROCHA, 1976, p. 131-132).

Há tempos que os ecologistas afirmam que a floresta vale muito mais em pé do que destruída. Não somente por seus recursos hídricos e minerais, que equilibram o ecossistema mundial, mas por seus recursos naturais, ainda nem explorados, e que podem deixar de existir antes mesmo que se tenha a oportunidade de conhecê-los, frente à ambição capitalista predatória.

3.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES(AS) MUNICIPAIS DE IRATI SOBRE HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL

A pesquisa se direciona ao Ensino Médio, preferencialmente, contudo, juntamente ao orientador, optou-se por entrevistar as professoras das séries iniciais do município, com o objetivo de verificar a influência da obra de Orreda sobre a história local de Irati, visto que têm contato maior com as obras. Dessa forma, buscou-se identificar possíveis visões ultrapassadas que carecem de atualização e a visão crítica desses profissionais sobre as obras de história local, em especial a temática indígena.

Após a elaboração e adequação das perguntas, foi realizado o contato com a Secretaria Municipal de Educação, em que houve uma reunião presencial com a secretária a época, Jandira Terezinha Girardi, com todos os cuidados necessários à prevenção da COVID-19. A pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa, ao que a secretária foi muito receptiva, por isso, foi recebida a autorização para enviar os questionários dos(as) professores(as) municipais de Irati-PR, bem como os telefones de todas as escolas da cidade e do interior para enviar o formulário de forma online, devido à pandemia. Mesmo assim, para que os questionários não se perderem diante das demandas diárias do setor administrativo das escolas, foi realizada visita à maioria das escolas da cidade, ligações para os(as) diretores(as) e pedagogos(as) das escolas do interior, para reforçar o que já havia sido apresentado à secretária.

Nesses contatos presenciais ou via telefone, em grande parte deles a pesquisadora foi bem recebida, porém, em outras, foi perceptível o desconforto diante de mais um serviço burocrático para professores, que já estão assoberbados com as atividades online, devido ao contexto epidêmico em que os alunos estavam sendo atendidos online ou com atividades impressas. Foi solicitado que direcionassem, principalmente, para os professores que trabalharam ou trabalham com as turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que são as

séries em que, de acordo como o planejamento municipal, se trabalha a história local, conforme a BNCC:

No 3o e no 4o ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5o ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos. (BRASIL, 2018, p. 402).

O questionário (Apêndice A) foi criado via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, das quais o método de coleta de dados possibilitou criar gráficos sobre as questões objetivas as quais vou apresentar sequencialmente.

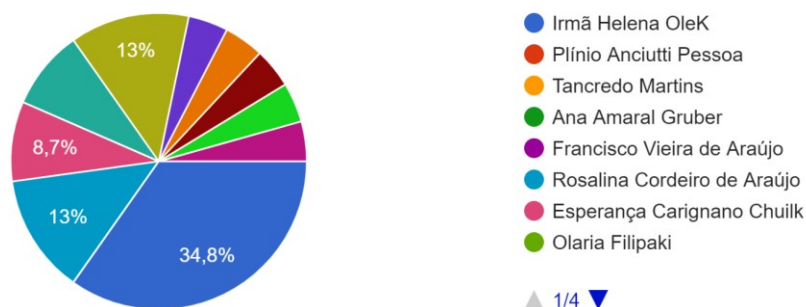
Foi enviado o questionário para todas as escolas municipais, urbanas e rurais, com 12 perguntas relacionadas a formação dos profissionais da educação e a temática indígena. As primeiras perguntas, de um a cinco, foram para identificação, com nome completo, idade, tempo de magistério, formação. Posteriormente, partiu-se para as perguntas relacionadas à temática da pesquisa, a influência de Orreda na formação desses profissionais no tocante à questão indígena.

O saldo foi positivo, das 26 escolas do município, 24 profissionais da Educação responderam ao questionário, representando 24 escolas municipais de Irati, do campo e da cidade. As escolas que responderam os questionários foram as apresentadas no Gráfico 1; a Escola Municipal Irmã Helena Olek se destacou entre a demais por ser a escola com maior número de alunos e, por consequência, professores, da região de Irati, além da forma como a direção abordou a questão, em um momento de formação.

Gráfico 1 - Escolas municipais participantes da pesquisa

4-Escola em que leciona?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

As escolas que contribuíram voluntariamente para pesquisa foram:

1. Escola Municipal Irmã Helena Olek
2. Escola Municipal Plínio Anciutti Pessoa
3. Escola Municipal Tancredo Martins
4. Escola Municipal Ana Amaral Gruber
5. Escola Municipal Francisco Vieira de Araújo
6. Escola Municipal Rosalina Cordeiro de Araújo
7. Escola Municipal Olaria Filipaki
8. Escola Municipal Antonina Fillus Panka
9. Escola Municipal João Paulo II (CAIC)
10. Escola Municipal Mercedes Braga
11. Escola Municipal José Siqueira Rosas
12. Escola Municipal Padre Wenceslau
13. Escola Municipal Francisco Stroparo
14. Escola Municipal João Batista Anciutti
15. Escola Municipal João Maria Pedroso
16. Escola Municipal Professora Vilma Rossa Bartiechen
17. Escola Municipal Rosa Zarpelon
18. Escola Municipal São Valdomiro
19. Escola Municipal Atalino Borges de Lima

20. Escola Rural Municipal São Miguel do Itapará
21. Escola Rural Municipal Linha Pinho de Cima
22. Escola Rural Municipal Esperança Carignano Chuilk
23. Escola Rural Municipal Cerro da Ponte Alta
24. Escola Rural Municipal Colonizadores

Segundo Mayer (2021), a proposta de análise dos dados qualitativos e quantitativos da pesquisa visa uma reflexão sobre a união da análise qualitativa e quantitativa, como um facilitador de dados, que servirão de base para revisão ou comprovação empírica de muitos aspectos importantes da pesquisa teórica. Por isso:

Cabe ao pesquisador escolher quais abordagens teórico-metodológicas podem dar uma maior contribuição, para se alcançar os resultados pretendidos. A combinação, portanto, de metodologias distintas favorece o enriquecimento da investigação. Assim sendo, o concerto dessas abordagens, garante uma complementariedade necessária neste intenso e persistente trabalho de análise do objeto de estudo. (FERREIRA, 2015, p. 7 *apud* MAYER, 2021, p. 27).

Os resultados obtidos na pesquisa têm por objetivo obter uma conversação entre os estudos na área do ensino de História Local indígena e a realidade iratiense, principalmente a influência da obra de Orreda junto aos educadores dos anos iniciais.

A análise das questões não segue a ordem presente no questionário. Optou-se por discorrer sobre cada uma delas conforme o surgimento de temáticas, complementando assim os posicionamentos e possibilidades de uma reflexão sucinta sobre cada uma delas. As seções de análise serão divididas da seguinte forma: perfil dos profissionais; conhecimento sobre a temática indígena local; utilização de materiais didáticos para as aulas sobre história local.

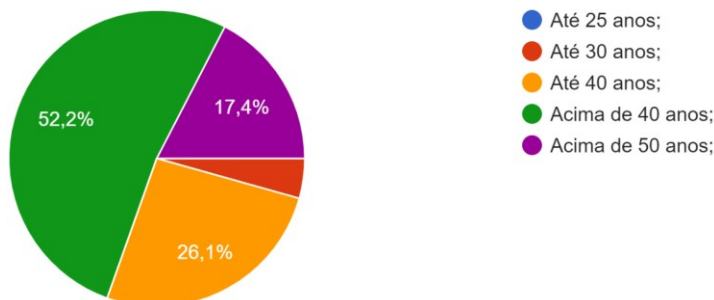
3.3.1 Perfil dos profissionais da educação municipal de Irati

O questionário tinha como objetivo definir um perfil dos profissionais entrevistados. Para isso, foram questionados sobre a faixa etária, formação, tempo de experiência. No quesito faixa etária, a grande maioria (52,2%) possui acima de 40 anos. Conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 - Faixa etária dos profissionais

3-Qual a sua idade?

23 respostas



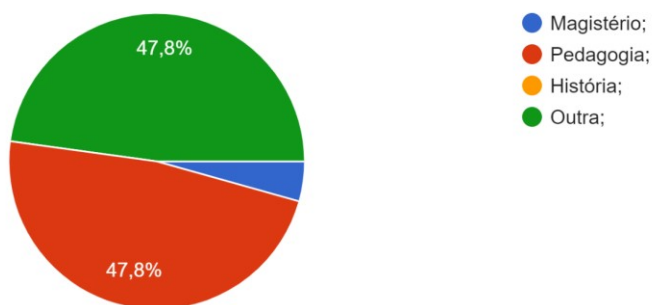
Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Em relação à formação acadêmica ou profissionalizante, percebe-se, pelo Gráfico 3 e 4, um empate entre: Pedagogia (47,8%) e as outras formações acadêmicas, que também somam 47,8 %, poucos optaram pelo Magistério profissionalizante. Entretanto, no Gráfico 4 se sobrepõe a formação em Letras sobre as demais.

Gráfico 3 - Formação acadêmica ou profissionalizante

2-Qual a sua formação

23 respostas

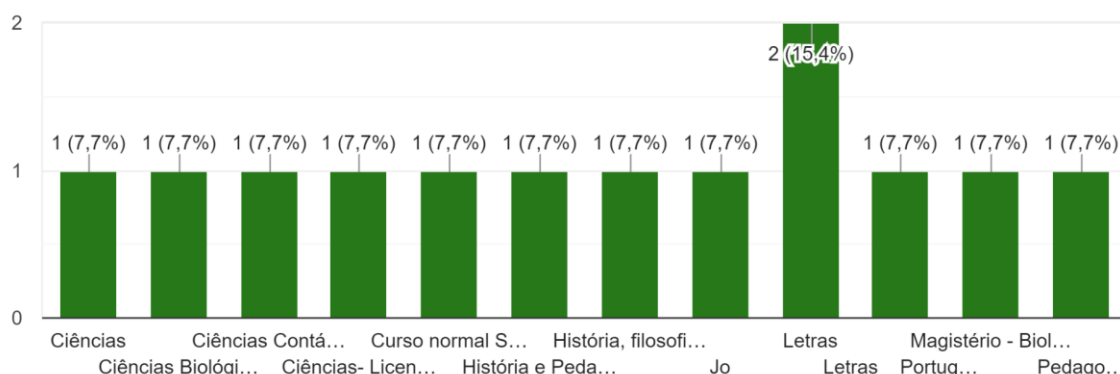


Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Formação acadêmica ou profissionalizante

2a- Caso tenha assinalado "outra", digite qual é a sua formação?

13 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Conforme Mayer (2021), existem muitos estudos sobre essa discussão quanto à formação em Pedagogia, Normal Superior ou Magistério profissionalizante, visto que não se enfatiza, de forma igualitária, em todas as áreas do conhecimento, forma somente professores generalistas. Nesse sentido:

Dentre as várias discussões trazidas pelas autoras acima citadas, encontra-se a problemática sobre formação dos professores dos anos iniciais, que normalmente possuem formação inicial nos cursos de Magistério (nível médio) e/ou Pedagogia ou Normal Superior, formação esta que normalmente abrange todas as áreas do conhecimento, pois tem a intenção de formar o professor generalista. Para os professores deste segmento, ter a responsabilidade de compreender metodologias e estratégias de ensino de todas as áreas do conhecimento, nem sempre é muito fácil, pois em sua formação inicial a ênfase dada a algumas disciplinas em detrimento a outras fica muito explícita em seus currículos. (MAYER, 2021, p. 14).

Torna-se uma tarefa árdua para o educador buscar conhecimento para todas as disciplinas que ficaram falhas na sua formação inicial, mas, de qualquer forma, como comenta Mayer, “[...] espera-se que, ao se deparar com o ensino de História, elas demonstram entendimento sobre o conhecimento histórico ou que, minimamente se interesse em aprender o que porventura, tenha ficado falho em seu processo de formação.” (MAYER, 2021, p.16). Sabe-se que a realidade de turmas lotadas e pouco tempo para a formação, muitas vezes, impede esses educadores de completarem a contento a sua formação, não só em história como nas demais disciplinas do currículo. Dessa forma, é importante fornecer boas fontes de

pesquisa para que esses profissionais não recorram a outras fontes que são disponibilizadas, com o claro objetivo de manter o *status quo* da sociedade local:

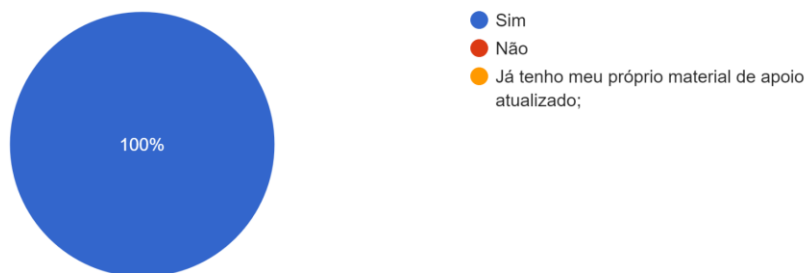
As fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos pelas prefeituras, [...]. Assim professores e alunos, muitas vezes tem como fontes de estudo evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local. (FONSECA, 2009, p. 119).

As fontes de pesquisa mais acessíveis são as que estão à mão, que não necessitam de leituras profundas ou transposição didática, nesse sentido está a importância de fornecer materiais didáticos sobre história local de boa qualidade e acessíveis para os profissionais da educação. Foi questionado aos educadores se tinham interesse em receber um material didático nesses moldes. Percebe-se, pelo Gráfico 5, 100% dos educadores entrevistados demonstraram interesse em receber um material nesses moldes.

Gráfico 5 - Interesse dos educadores em receber material de apoio didático

12) Tem interesse em um material de apoio didático sobre a temática indígena local?

23 respostas



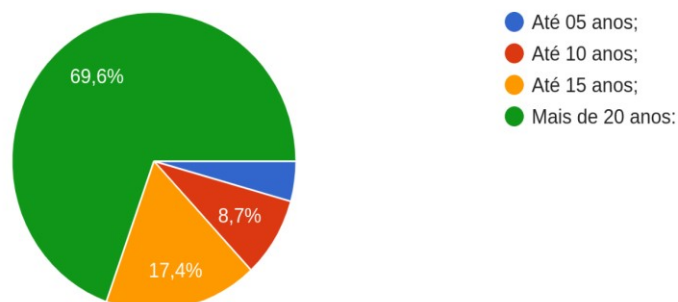
Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Destaca-se que os entrevistados atuam há muito tempo no magistério, por isso, têm experiência e vivências para falar sobre o seu cotidiano. No Gráfico 6 estão expostos os dados relacionados ao tempo de magistério dos entrevistados.

Gráfico 6 - Tempo de magistério

5-Quanto tempo tem de magistério?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Conforme o gráfico apresentado, relacionado ao tempo de serviço: 69,6% afirmaram possuírem mais de 20 anos de serviço, o que demonstra que muitas/os podem ter sido responsáveis pela primeira formação de muitos alunos que agora cursam o ensino médio, bem como boa parte da comunidade de Irati que fez a sua formação inicial.

3.3.2 Conhecimento sobre a temática indígena local

Para investigar o conhecimento dos profissionais acerca da temática, foram realizadas questões sobre o conhecimento básico sobre os indígenas de Irati (Questões 9 e 10), visando identificar as influências de Orreda na formação desses profissionais da educação; o conhecimento da Lei nº 11.645/2008 (Questão 11), que trata da obrigatoriedade do ensino da história das etnias indígena e africana no Brasil, de forma fechada, para apurar índices, e, em caso afirmativo, de forma aberta, qual a opinião sobre a aplicabilidade em sala de aula desta lei; por fim, a questão 12 tentou perceber o interesse dos educadores em receber novos materiais atualizados sobre a temática indígena local.

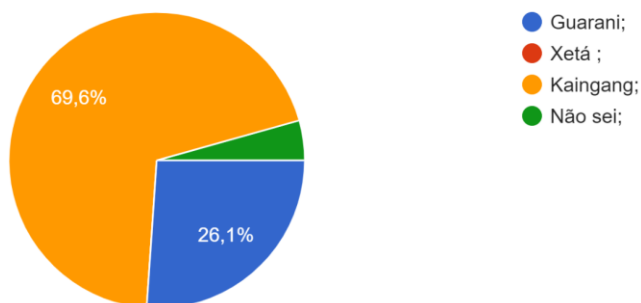
As obras analisadas de Orreda, de 1972, afirmavam que os indígenas de Irati eram guaranis; depois, em 2004, a obra pouco divulgada, mudou a etnia para Kaingang. Na questão 9 percebe-se a confusão dos educadores: a maioria (69,6%) encontra-se atualizada quanto aos primeiros habitantes de Irati pertencerem à etnia Kaingang, mas uma grande porcentagem (26,1%) ainda acha que são guaranis e, ainda mais preocupante, alguns educadores

desconhecem quais foram os primeiros habitantes destas terras. Os dados estão explicitados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Etnia indígena que povoava Irati

9) Sabe qual a etnia indígena indígena que povoava a região de Irati antes da colonização?

23 respostas



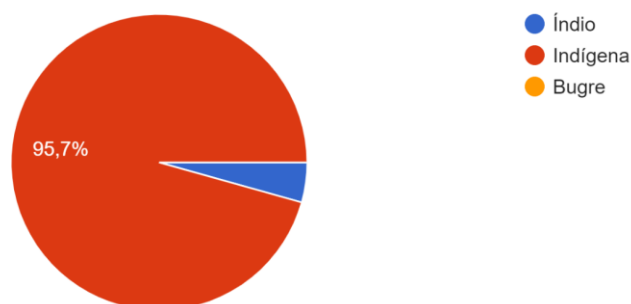
Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Alguns ainda mantêm, conforme o Gráfico 8, como reflexo da sua formação, termos ultrapassados, como a denominação “índio”, mas a grande maioria conhece o termo correto, “indígena”; por serem os responsáveis pela formação inicial, já é um grande avanço que esse termo não esteja em uso, conforme explicitado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Termo correto para designar povos originários

10) Sabe qual o termo correto para designar os povos originários?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

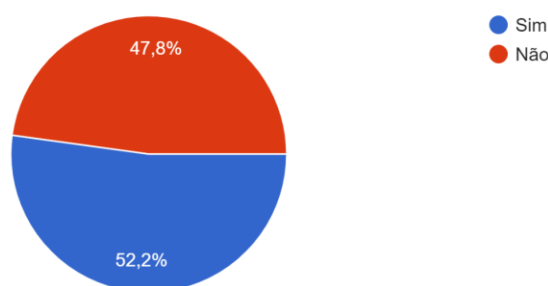
Felizmente, nenhum dos educadores, apesar de ser usual pelo senso comum no município o termo pejorativo “bugre”, afirmou que o utiliza.

A questão 11 foi relacionada à Lei nº 11.645, que, apesar de ser de 2008, boa parte dos educadores afirma desconhecer-la, conforme observa-se no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008

11) Tem conhecimento da Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da história das etnias indígena e africana no Brasil?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com as respostas, 47,8% desconhecem a lei, mas a maioria (52,2%), afirma conhecer, demonstrando equilíbrio entre os educadores que afirmam conhecer e os que desconhecem a lei, que visa o ensino da história indígena e afrodescendente em todo ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2008).

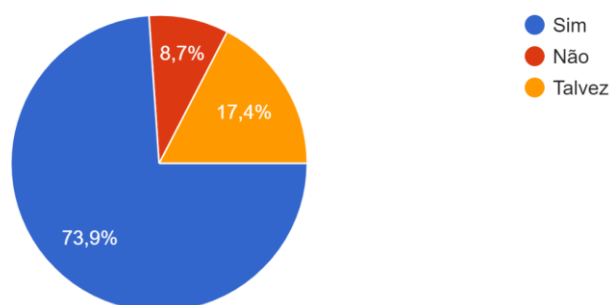
3.3.3 Utilização de materiais didáticos para as aulas sobre história local

Os profissionais também foram questionados sobre o uso de materiais didáticos e a utilização de fontes históricas. Neste caso, na questão 6, foram questionados, especificamente, se conhecem, utilizam ou utilizaram, nas aulas de História, as fontes do memorialista Orreda. Se afirmativo, a questão na sequência indaga qual a opinião pessoal dos educadores sobre essa fonte de pesquisa sobre a História Local. Para esta questão obteve-se os resultados apresentados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Conhecimento sobre a obra de Orreda

6) Conhece as obras do professor José Maria Orreda sobre a história local/regional de Irati?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

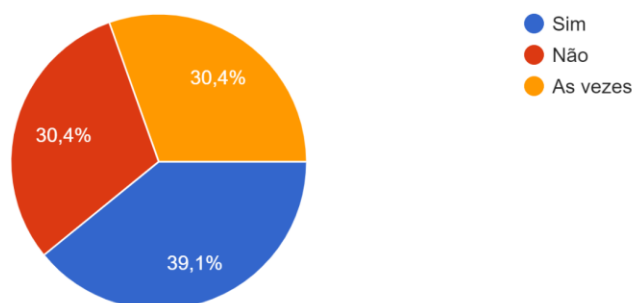
Observa-se que 73,9% revelaram que conhecem a obra de Orreda, conforme esperado, mas no tocante ao seu uso, foi uma surpresa constatar que somente 39,1% afirmam utilizar sua obra em suas aulas (Gráfico 11).

A questão 7, versava sobre o uso ou não em suas aulas de história das obras do professor José Maria Orreda sobre a temática indígena local. Os resultados são observados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Utilização das obras de Orreda nas aulas

7) Utiliza as obras do professor José Maria Orreda sobre a temática indígena local?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

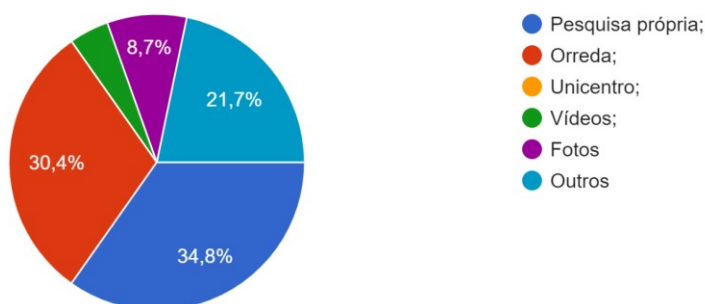
Percebe-se que houve um empate com relação à rejeição do uso da obra de Orreda. Mesmo conhecendo-a, 30,4% dos professores não utilizam e 30,4% utilizam às vezes essa bibliografia.

A questão 8, mediante uma lista de fontes específicas de História Local, solicitava que as(os) professoras(es) marcassem quais utilizavam em suas aulas. Em seguida, havia uma opção para que listassem seus próprios materiais de pesquisa. Os resultados estão apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Materiais didáticos que utiliza sobre a temática indígena local

8) Qual material utiliza sobre a temática indígena local?

23 respostas



Fonte: Gerado pelo *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Para a questão 8, obteve-se que, a maioria (34,8%), utiliza a pesquisa própria para as aulas sobre a temática indígena. Contudo, ainda há um grande percentual que utiliza a obra de Orreda (30,4%). Alguns, recorrem à produção acadêmica da Unicentro, mas nem aparecem no gráfico. Outros (21,7%), recorrem a outros meios para trabalhar a temática indígena local em suas aulas. As fotos e vídeos vêm em seguida como o material mais utilizado.

Aguardei o envio dos questionários por cerca de 3 meses após a aplicação. Pautada, portanto, nas respostas destes educadores da rede pública municipal. Buscou-se compreender como se dá o ensino de História Local nesta etapa da Educação Básica, bem como indicar as possíveis defasagens e carências de materiais didáticos para a ação docente. Assim também, foi investigada a autonomia desses profissionais em buscar formação e analisar criticamente a obra local de Orreda.

Percebeu-se, em toda a pesquisa e apuração dos dados, que muitas das carências se devem talvez à formação desses professores, que não contemplava esses temas, ou não eram obrigatórios nos cursos de formação de professores das universidades. Como a maioria está na educação há mais de 15 anos, talvez não tenham tido acesso à essa temática na sua vida acadêmica.²⁰ Outra hipótese é que até hoje em algumas universidades essa temática não seja contemplada.

Pesquisas como esta têm sido realizadas para contribuir para sanar essa carência, entretanto, não têm contemplado seu público-alvo, que são os educadores. Percebe-se um descompasso entre o saber atualizado produzido na universidade e o “chão da escola”, pelos motivos discutidos previamente. Novamente, a sociedade “envolvente”, que está organizada para impedir que essas temáticas sejam discutidas e ensinadas como se deve. Educar plenamente, tornou-se, há tempos, um ato de resistência em todas as esferas do ensino.

No capítulo a seguir, será apresentada a proposta de material didático, elaborada a partir das necessidades relatadas nos questionários. Têm como objetivo dar um direcionamento, porém não são muito fechadas, considerando as diversas realidades das escolas e dos professores.

²⁰ A pesquisadora não teve em sua graduação em História disciplinas que contemplaram a temática indígena ou afro-brasileira, (Primeira turma do Campus de Irati, da Unicentro, em 2002). Por esse motivo, foi percebida a falha na formação e buscado pesquisar sobre a temática, visto que, atualmente, a grade contempla essas disciplinas. A Unicentro possui o vestibular indígena, cotas para indígenas, mas ainda não possui cotas para afrodescendentes; dentre as universidades estaduais do Paraná somente a Unicentro e a Unioeste não possuem esse sistema de cotas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO MATERIAL DIDÁTICO

Conforme o que foi elencado até o momento, o objetivo desta pesquisa foi fornecer alguns apontamentos acerca da importância da temática indígena no ensino de História, e particularmente na cidade de Irati-PR.

Também pretende-se sugerir aos professores de História um material didático a ser adotado no Ensino Médio, mas que também pode ser utilizado no Ensino Fundamental, com as devidas adaptações. Sabe-se, com a vivência escolar do magistério, de todos os empecilhos que a carga horária atual de apenas duas hora-aula impõe. A atual BNCC reduziu ainda mais, pois no terceiro ano não tem nenhuma aula; e o futuro não é muito promissor. A reforma do Ensino Médio promete restringir ainda mais o trabalho em sala de aula, e considera-se esse momento crucial, pois é preciso fazer o papel social na defesa dos povos indígenas que lutam para existir, mostrar aos alunos a importância da história e da consciência histórica na vida prática. De acordo com Paiva:

No Paraná, o Ensino Médio, as suas aulas da disciplina de História, dentro da Formação Geral Básica (FGB), serão suprimidas no último ano (3ª série) desta etapa de ensino, até 2024. Restarão as aulas inclusas nas outras duas séries, dentro da Diretriz e Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, onde é destacada a competência que se relaciona ao aprendizado sobre a história regional e local, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação e território brasileiro, especialmente das matrizes indígenas (PARANÁ, 2021), além de outras. (PAIVA, 2022, p. 95).

Conforme Paiva (2022), somente nos estabelecimentos de ensino que oferecem o Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas serão mantidas as aulas na 3ª série do Ensino Médio. A legislação também traz possibilidades do ensino de História por meio das chamadas Trilhas de Aprendizagem²¹, que contemplam os conteúdos de História do Paraná, história local e indígena. Ocupar esses espaços torna-se uma necessidade urgente para a sobrevivência da disciplina de História nos currículos escolares. Os historiadores e professores são os representantes da ciência histórica, e como tal, devem ocupar o lugar de pesquisadores ao despertar o gosto pela pesquisa para com os educandos, utilizando como meio, para isso, a história mais próxima dos alunos: a história local. Nessa perspectiva, Cerri afirma:

²¹ “Trilha de Aprendizagem – Entendendo meu lugar no mundo: o Paraná e o seu contexto local, histórico e social”, unidade temática “Entendendo meu contexto espacial e temporal: aspectos sociais, políticos e econômicos do Paraná. (PAIVA, 2022, p. 95).

Formar o cidadão em nossos tempos, o que envolve formação do senso crítico e da reflexão autônoma, exige compreender que o professor de história (assim como os professores em geral) é um intelectual. Essa afirmativa vem a ser, a um só tempo, uma constatação e um programa. O professor da escola trabalha com uma forma de conhecimento que o professor universitário de história, o historiador, ‘em senso estrito’, na maior parte das vezes não domina. (CERRI, 2011, p. 131).

Percebe-se a real necessidade que os alunos têm de uma história com propósito, comprometimento e que os represente, para entender que todos são consequências de escolhas do passado; suas relações com o presente; e a importância das escolhas para o futuro, reconduz os historiadores e professores ao papel de disseminadores do saber histórico, do processo de pesquisa e construção da História.

Para tanto, o material didático deve seguir a seguinte metodologia: preferencialmente a ser utilizado no início do ano letivo, quando, segundo o planejamento da disciplina de História, deve-se compreender o papel da história e o trabalho do historiador, mas pode ser usado quando o professor achar pertinente. Sugere-se executar a dinâmica abaixo, que pode ser realizada de forma interdisciplinar, com ênfase nas disciplinas de Arte (todo simbolismo das danças, religiosidade e arte indígena), Geografia (a questão do vazio demográfico), Língua Portuguesa (contrapondo o Kaingang à língua portuguesa), Língua Inglesa (questão bilíngue), Educação Física (jogos indígenas, lutas e arco e flecha).

Essa metodologia interdisciplinar é de fundamental importância para que o trabalho seja completo e efetivo perante a carga horária reduzida do novo Ensino Médio com a BNCC. Ademais, é obrigatório e regulamentado pela Lei nº 11.645/08, 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. O plano nacional de educação pode ser coordenado em parceria com a equipe multidisciplinar da escola (que também foi criada após a lei, e necessita efetuar atividades nessa temática na escola).

O trabalho será dividido em dez aulas, no início do primeiro trimestre, para coincidir com o planejamento²². Inicialmente será direcionada aos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, mas, conforme mencionado, pode ser aplicada, com as devidas adaptações, aos 6ºs anos do Ensino Fundamental, que tem um planejamento semelhante. As Aulas 01 a 09 estão centradas na reflexão acerca da questão indígena frente a colonização do território “Centro-

²² O planejamento dos 1ºs anos do Ensino Médio e 6ºs anos do Ensino Fundamental contemplam no primeiro trimestre a Introdução aos Estudos Históricos e o Trabalho do historiador.

sul” do Paraná, região de Irati, tendo como base a historiografia e a necessidade de atualização da obra do historiador amador José Maria Orreda frente a essa temática.

4.1 AULA 01 - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A primeira aula será para realizar a atividade diagnóstica com os estudantes, para investigar o conhecimento prévio que eles têm acerca da temática da história indígena local. Para isso, foi elaborado um questionário, com 11 questões. Observa-se as questões no Quadro 1.

Quadro 1 - Aula 01 – Atividade diagnóstica

(continua)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 1 - “Para começo de conversa”
Questionário diagnóstico referente à temática indígena em Irati-PR
Identificar o que os alunos sabem a respeito da temática indígena local, a partir do questionário abaixo:
1-Nome completo. Número e Série. _____
2-Idade. () 14 anos completos () 15 a 17 anos completos () 18 anos ou mais
3 - Sabe qual a sua ascendência? () indígena () africana () miscigenada
4 - Já ouviu falar das obras do professor José Maria Orreda acerca da temática indígena local? () Sim () Não
5 - Sabe qual a etnia indígena predominante que povoava a região de Irati antes da colonização? () Guarani () Xetá () Kaingang () Não sei
6 - Sabe qual o termo correto para designar os povos originários? () índio () indígena () bugre
7 - Há populações indígenas em seu município ou em municípios vizinhos?

Quadro 1 - Aula 01 – Atividade diagnóstica

(conclusão)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 1 - “Para começo de conversa”
Questionário diagnóstico referente à temática indígena em Irati-PR
<p>() Sim () Não</p> <p>8 – Se respondeu sim, qual município? _____</p> <p>9 - E qual etnia? () Guarani () Xetá () Kaingang () não sei</p> <p>10 - Tem interesse em colaborar para preservar nosso planeta? () Sim () Não () Talvez</p> <p>11 - Como você acha que pode ajudar de forma concreta? () Votando em pessoas que defendam o meio ambiente. () Não sei como ajudar de forma concreta. () Acho que não tem o que fazer. () Não poluindo. () Nenhuma das alternativas.</p>

Fonte: A autora.

O questionário tem como objetivo investigar o conhecimento prévio dos estudantes, para direcionar as ações conforme o que eles já sabem. Após a coleta dos dados e estudo de possibilidades, variando a partir das respostas, propõe-se iniciar abordando sobre a história indígena, de forma geral.

4.2 AULA 02 - HISTÓRIA INDÍGENA

Após essa análise do saber instituído e a obra do memorialista local, identificar os possíveis estereótipos por ele disseminados; confrontar o saber estabelecido, do diagnóstico prévio com as cópias dos trechos do livro do memorialista Orreda, que se referem a essa temática em dois tempos: trechos de 1972 e de 2004, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Aula 02 – História indígena

TEMÁTICA	
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	
ETAPA 2 - “O que dizem sobre a História local indígena?”	
Sensibilização:	
Vídeo 1: “Consequências de 1500 para os indígenas”. Disponível em: https://youtu.be/lw7wHmKWdb4 . Acesso em: 06 jun. 2022.	
Análise dos textos:	
Texto 1 (1972)	Texto 2 (2004)
<p>IRATI SIGNIFICADO</p> <p>A região que compreende o município de Irati teria sido povoada pelos índios iraitins ou Iratins, ramo do Tupis que habitavam o Paraná. Os índios iratins, aldeados por jesuítas na vertente oriental do rio Paraguai, eram assim denominados porque usavam chapéu feito de cera produzida pela abelha silvestre de nome Iratim. Irati significa em linguagem indígena, rio de <i>mel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ira</i> quer dizer mel • <i>ty</i> quer dizer rio • Irati, rio de mel. (ORREDA, 1972, p.1) <p>Trecho do livro: ORREDA, José Maria. Irati, volume I, Memórias. Irati: Editora Edipar, 1972.</p>	<p>OS ÍNDIOS QUE HABITAVAM O PARANÁ e a região de Irati pertenciam a duas áreas culturais: Floresta Tropical (tupis-guaranis) e Marginal (gês). Os tupis predominavam no litoral, a noroeste e oeste do Paraná. A área Marginal, onde destacaram-se os caingangues (caing, mato e ang, gente) e os botocudos, foi pouco estudada pelos etnógrafos paranaenses. Os tupis-guaranis eram mais adiantados que os gês, embora as duas nações se encontrassem no estágio da pedra polida e lascada. Os tupis conheciam a navegação, a cerâmica, a rede e a agricultura. Os gês não conheciam a rede; cerâmica e agricultura muito rudimentares, viviam de alimentos silvestres, caça e pesca. (ORREDA, 2004, p. 14).</p> <p>Trecho do livro: ORREDA, José Maria. Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História. Irati, PR: O Debate, 2004.</p>
ATIVIDADE	
<p>(1) Análise de ambos os textos;</p> <p>(2) Levantar hipóteses sobre as diferenças;</p> <p>(3) Comparar os dois textos;</p> <p>(4) Reportar oralmente por grupos as interpretações e conclusões das análises;</p>	

Fonte: A autora.

Com esta atividade, busca-se introduzir os estudantes ao tema a partir das fontes de Orreda e de um vídeo, aproximando-os da problemática e sensibilizando-os para as demais intervenções.

4.3 AULA 03 - OS BUGREIROS E O EXTERMÍNIO DOS INDÍGENAS DO SUL DO BRASIL

Esta aula será destinada à desmistificação de um termo muito utilizado na região, com a sugestão de textos para leitura em grupo e vídeos de sensibilização, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Aula 03 – Os bugreiros e o extermínio dos indígenas do Sul do Brasil

(continua)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 3 – “Os bugreiros e o extermínio dos indígenas do Sul do Brasil”
Análise dos textos:
<p>Texto 3 - Retomada do trecho do livro: Irati, volume I, Memórias. Irati: Editora Edipar, 1972. (Orreda fala dos indígenas como bugres)</p> <p>A construção da estrada de ferro estimulou os índios em número elevado a bater em retirada rumo ao norte, seguindo o traçado da ferrovia. De passagem por Irati, mais ou menos em 1908 e 1909, carregando os filhos em balaios, a maioria nus ou vestidos com fibras vegetais, causavam pânico às mulheres e crianças. Os turmeiros da estrada de ferro traziam a notícia da chegada dos índios, pois eram os primeiros a ouvir o som dos tambores. Avisavam a população que um bando de bugres deveria passar pela vila no dia seguinte. (ORREDA, 1972, p. 14. grifo nosso).</p>
<p>Texto 4 - Brasileiro nativo, índio por apelido, bugres JAMAIS! – Wilson Matos da Silva*</p> <p>Nas palavras do presidente da Federação Indígena Brasileira (FIB), Alfredo Wapixana: “Nascer índio no Brasil é adquirir como certidão de batismo, a pecha de bugre e indolente, é mais um a aumentar a fileira dos que só querem ter direitos e não deveres é empecilho (estorvar embarçar) ao progresso da “civilização”. É assim que a sociedade percebe os povos indígenas”.</p> <p>O espírito de um capitalismo saqueador e aventureiro do colonizador português confrontou-se com as idéias e vivências das nossas tribos indígenas em relação ao trabalho e ao que disto decorre, o que significou um abismo cultural. Essa percepção errônea se traduz em reações sistemáticas de discriminação em todos os aspectos, condenando-nos assim, ao ostracismo e ao degredo coletivo.</p> <p>Sobre o termo “BUGRE” leciono: A origem da palavra vem do francês bougre, que de acordo com o dicionário Houaiss possui o primeiro registro no ano de 1172 e significa ‘herético’, que por sua vez vem do latim medieval (século VI) bulgârus. Como membros da igreja greco-ortodoxa, os búlgaros foram considerados heréticos, e o emprego do vocábulo para denotar a pessoa indígena liga-se à idéia de ‘inculto, selvático, não cristão’ – uma noção de forte valor pejorativo.</p> <p>O termo bugre originou-se num movimento herético, na Europa, durante a Idade Média, representando uma força contrária aos preceitos ditados pela ortodoxia da Igreja. Surgiu no século IX, na Bulgária, tendo sido batizado como bogomilismo, inspirado no nome do padre Bogomil, considerado fundador da seita herética.</p> <p>O ‘bugre’ vai reaparecendo na lembrança do europeu, com uma identidade já construída, acompanhando a idéia da infidelidade moral, porém com novos elementos, próprios da nova situação. Os bugres surgiram de uma sociedade muito fechada e de fundamentação radicalmente religiosa. Não parece verossímil uma história tão complexa e antiga para um personagem alcunhado e tratado, hoje, em diversas cidades do Brasil, como “João-Ninguém”.</p>

Quadro 3 – Aula 03 – Os bugreiros e o extermínio dos indígenas do Sul do Brasil

(conclusão)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 3 - Os bugreiros e o extermínio dos indígenas do Sul do Brasil
Análise dos textos:
<p>Texto 4 - Brasileiro nativo, índio por apelido, bugres JAMAIS! – Wilson Matos da Silva*</p> <p>Fica claro que o termo é pejorativo, para identificar aqueles que apresentam alguns traços físicos específicos – “cabelo de flecha, liso, escorrido”; “olho rasgado, nariz meio achatado”; “escuro sem ser negro” – que estão associados a aspectos culturais, sociais, psíquicos e econômicos também específicos: “o bugre é rústico, atrasado”; “o bugre verdadeiro é do mato, aquele que está escondido, mais agressivo e arredo”; “o bugre que está na cidade é mais dócil, pode ser trabalhador, mas é traíçoeiro”.</p> <p>No MS, a presença recente dos migrantes (paulistas, mineiros, paranaenses, gaúchos, desde a década de 70, principalmente) despertou um sentimento de fragilidade perante os valores tradicionais autoritários. Esta insegurança, este medo, esta angústia manifestam-se, dentre outras formas, na retomada do preconceito contra o índio, que figura como bugre/bode expiatório para tudo o que é tido como negativo, indesejável e condenável.</p> <p>O termo tem significado de herege e sodomita desqualificação absoluta; as significações de infiel e traíçoeiro somadas às modernas práticas econômicas e políticas da modernidade, encontram-se os pares preguiçoso-vagabundo e estrangeiro-inteiramente outro. Daí deriva uma matriz biológica – deficiente-incapaz e violento-desordeiro – também presentes no imaginário sobre o bugre na sociedade brasileira.</p> <p>O bugre não será visto como o modelo de homem do novo tempo; muito pelo contrário, existe uma imagem central negativa, de acusação, sobre o indígena quando somos tratados como bugres. Qual o porquê de a sociedade ter a necessidade de construir imagens negativas sobre nós os índios? Quais as conseqüências que estas imagens trazem para a vida cotidiana de uma sociedade?</p> <p>Como dito, nós os índios não somos coitadinhos; se tem alguém forasteiro neste solo, não somos nós os índios! Nossos povos são nativos deste chão. Só queremos respeito com a nossa dignidade! E, NÃO, MIL VEZES NÃO! Não somo bugres!!!</p> <p>*É índio, advogado e jornalista, coordenador regional do Observatório Nacional de Direitos indígenas (ODIN), Presidente da Comissão de Assuntos Indígenas da OAB 4ª Subseção Dourados. E-mail: matosadv@yahoo.com.br</p> <p>Disponível em: https://www.douradosagora.com.br/2010/07/20/brasileiro-nativo-indio-por-apelido-bugres-jamais. Acesso em: 10 fev. 2022.</p>
VÍDEOS:
<ul style="list-style-type: none"> ● Sugestão 1 - Resumo: História do Brasil, sul do Brasil e Rio Grande do Sul, onde constam os povos indígenas Xokleng, Kaingang, Guarani, Charruas e Minuanos. Falo também dos Bandeirantes (Domingos Jorge Velho), dos Bugreiros, e como a ação deles acarretou um massacre indígena. Edição, texto, voz e mapas: Leonardo da Costa Silva As imagens são dos filmes: O tempo e o Vento, Domingos Bugreiro e O Preço da paz. Disponível em https://youtu.be/q1xWYVUazSg. Acesso em: 09 mar. 2022. ● Sugestão 2 - Bugreiros e o Extermínio dos Xokleng. Disponível em: https://youtu.be/zj8U8d84T6o. Acesso em: 09 mar. 2022.

Fonte: A autora.

A partir desta aula, espera-se que os estudantes possam desmistificar o termo “bugre” e compreender que sua origem está na violência contra os povos originários, verdadeiros possuidores das terras. Assim, a Aula 04 versará, efetivamente, sobre os povos indígenas locais: os Kaingangs.

4.4 AULA 04 - OS KAINGANG DO PARANÁ E DE IRATI, TAREFA DE LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA, COMPREENSÃO E LEITURA ACERCA DA CULTURA DESTES POVO

Nesta aula será proposto o conhecimento acerca da localização geográfica (pode ser feito em trabalho interdisciplinar com Geografia) e estudos atuais dos povos indígenas, em especial os indígenas Kaingang, que passam por essa região.

Enfatiza-se na atual condição dessas comunidades frente aos desafios para manter a sua cultura, e a discussão atual concernente à questão de posse das poucas reservas florestais que ainda restam, diante dos avanços do agronegócio e o garimpo ilegal. (Pesquisa em sites no laboratório de informática ou caso não tenha os alunos devem ser previamente avisados para trazer os seus próprios aparelhos celulares e cópias de estudos acadêmicos para os alunos sem acesso. A proposta está apresentada no Quadro 4.

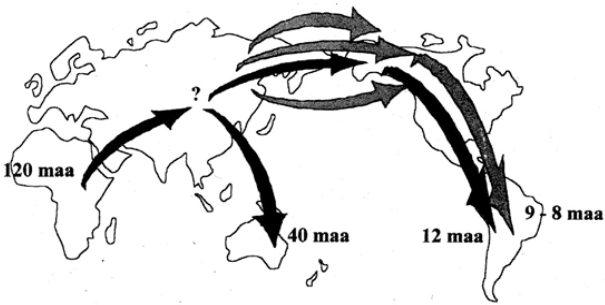
Quadro 4 - Aula 04 – Contextualização histórica e geográfica dos indígenas do Paraná

(continua)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 4 - Contextualização histórica e geográfica dos indígenas do Paraná
Análise dos textos:
Texto 1 - As populações indígenas no Paraná - Lucio Tadeu Mota
<p>1.As primeiras populações indígenas no Paraná: os caçadores e coletores pré-históricos¹</p> <p>O território hoje denominado Paraná foi continuamente habitado por diferentes populações humanas há cerca de 8.000 anos atrás, de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos. Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados, podendo alcançar até 11 ou 12.000 antes do presente.</p> <p>Muitas são as perguntas feitas sobre a presença desses caçadores coletores aqui no Sul do Brasil e no Paraná. A primeira é: se o homem não surgiu na América, de onde ele veio? Grande parte dos pesquisadores são unânimes em afirmar que a maioria dos grupos humanos que aqui chegaram vieram pelo estreito de Bering, no extremo norte do continente americano. Existem outros que afirmam que o continente também foi povoado por grupos humanos vindos das ilhas do Oceano Pacífico, navegando do oeste para o leste, e desembarcando na costa oeste da América Central e do Sul. E ainda existe quem afirme que também</p>

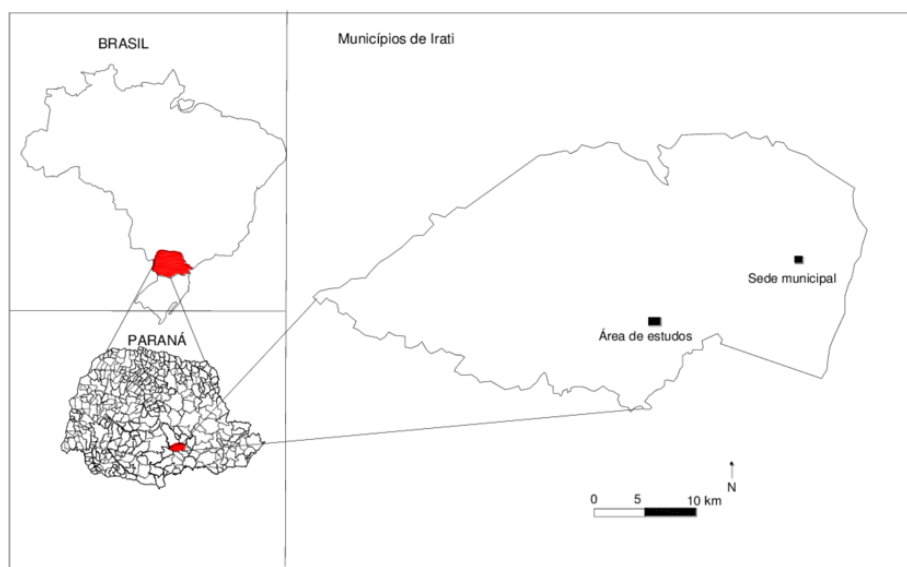
Quadro 4 – Aula 04 - Contextualização histórica e geográfica dos indígenas do Paraná

(conclusão)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 4 - Contextualização histórica e Geográfica dos indígenas do Paraná
Análise dos textos:
Texto 1 - As populações indígenas no Paraná - Lucio Tadeu Mota
<p>recebemos migrações de grupos humanos pelo extremo sul do continente que chegaram na Terra do Fogo, vindos da Austrália e Nova Zelândia.</p>  <p>Figura reproduzida do texto de: NEVES; W. <i>et al.</i> O povoamento da América à luz da morfologia craniana. <i>Revista USP</i>, n. 34, jun./jul./ago. 1997., p. 105. Legenda. maa: milhões de anos atrás</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma primeira versão deste texto foi publicada em parceria com Francisco Silva Noelli no livro Maringá e Norte do Paraná: estudos de história regional. Maringá, organizado pelos professores José H. Rollo Gonçalves e Reginaldo Benedito Dias, publicado pela Eduem em 2000. 2. Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós Doutor em Etno História Indígena pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 3. Consideramos, para fins didáticos: “populações pré-históricas”, são as anteriores à chegada dos europeus na região, isto é, meados do século XVI; “populações indígenas”, aquelas que entraram em contato com os europeus e vivem até o presente no Paraná, isto é, os Kaingang e os Guaranis. Evidentemente, como veremos adiante em alguns casos, houve uma “continuidade” entre a pré-história e a história. <p>Fonte: PARANÁ. Educação Escolar Indígena. <i>In: Cadernos Temáticos Desafios Educacionais Contemporâneos</i>. Secretaria de Estado da Educação, SEED/PR,2006. Disponível em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.</p> <p>¹ Considera-se a Pré-história como o período que compreende a atividade humana desde suas origens até o surgimento da escrita. Emprega-se essa denominação desde o século 19, pois, naquela época, acreditava-se que a história de qualquer sociedade só poderia ser documentada através da escrita</p>
Atividade - Análise Geográfica dos indígenas do Paraná e em Irati
<p>Na atividade, os estudantes deverão analisar dois mapas dos indígenas, da localização de Irati no mapa do Paraná e o mapa etnográfico do sul do Brasil. Devem notar, particularmente, os Kaingangs, de Irati, observando os territórios pelos quais passavam e ainda passam ou residem atualmente. Os mapas estão inseridos como Figura 7, 8 e 9. (Para análise da Figura 8 necessita do Quadro logo abaixo).</p>

Fonte: A autora.

Figura 7 - Localização geográfica de Irati-PR



Fonte: ANTONELI, Valdemir; BEDNARZ, João Anésio. Erosão de solos sob o cultivo do tabaco (nicotina tabacum) em uma pequena propriedade rural no município de Irati Paraná. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 11, n. 36, p. 150 – 167, dez., 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277161698> EROSAO DE SOLOS NO CULTIVO DE TABACO NICOTINA TABACUM EM UMA PEQUENA PROPRIEDADE RURAL NO MUNICIPIO DE IRATI PARANA/figures?lo=1. Acesso em: 17 mai. 2022.

Figura 8 - Mapa das terras indígenas do Paraná



Fonte: ESTÚDIO C. Mapa mostra regiões do estado do Paraná onde habitam povos indígenas. **Estúdio C/RPCTV**, 27 de julho de 2019. Disponível em: <https://gshow.globo.com/RPC/Estudio-C/Extras-Estudio-C/noticia/mapa-mostra-regioes-do-estado-do-parana-onde-habtam-povos-indigenas.ghtml>. Acesso em: 06 jun. 2022.

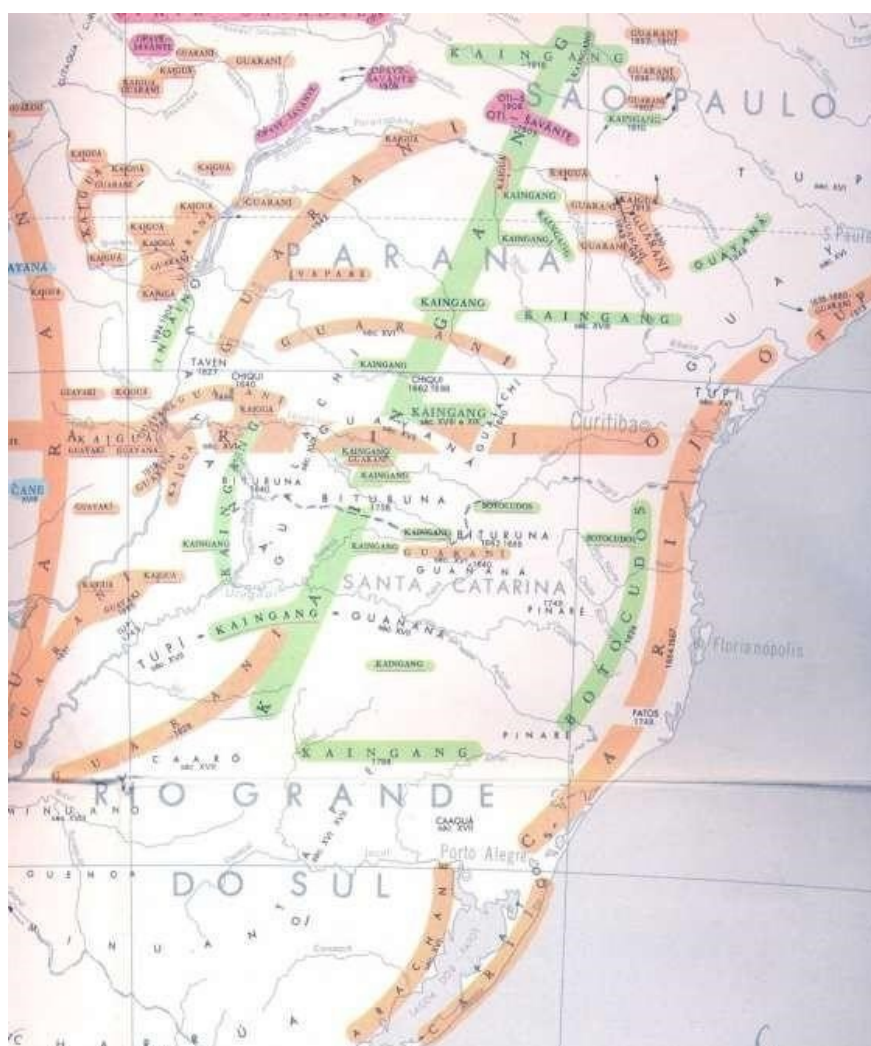
A legenda do mapa da Figura 8 pode ser encontrada no Quadro 5, com a localização das terras indígenas no estado do Paraná:

Quadro 5 - Legendas da Figura 8

LEGENDA DA FIGURA 8	
1 - Reserva indígena Ocoí	9 - Reserva indígena Queimadas
2 - Reserva indígena Rio das Cobras	10 - Reserva indígena Apucarantina
3 - Reserva indígena Mangueirinha	11 - Reserva indígena Barão de Antonia
4 - Reserva indígena Palmas	12 - Reserva indígena São Jerônimo da Serra
5 - Reserva indígena Marrecas	13 - Reserva indígena Laranjinha
6 - Reserva indígena Ivaí	14 - Reserva indígena Pilarzinho
7 - Reserva indígena Faxinal	15 - Reserva indígena Ilha da Cotinga
8 - Reserva indígena Rio D'Areia	16 - Reserva indígena Mococa
	17 - Reserva indígena Tekoha-Añeteté

Fonte: A autora.

Figura 9 – Mapa Etnográfico do Sul do Brasil



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa Etno – Histórico do Brasil e regiões adjacentes**. Adaptado do mapa Índios da América do Sul, Curt Nimuendaju, 1883-1945. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012, p. 65. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Ao conhecer a localização geográfica e os aspectos dos Kaingang em Irati, os estudantes serão apresentados à cultura Kaingang, envolvendo o saber, a religiosidade, a arte, entre outros aspectos.

4.5 AULA 05 - CONHECENDO A CULTURA KAINGANG

Nas primeiras aulas foi realizada uma introdução à temática indígena para então partir para os indígenas locais, os Kaingang. Após esse primeiro contato concreto com a pesquisa local, no decorrer da primeira série do Ensino Médio, além de despertar o gosto pela História e a Geografia local, enfatizando detalhes que antes eram “lugar comum”, deve formar, na medida do possível, uma relação do local para o global, tanto na História quanto na Geografia, ainda que se trate de um trabalho “utópico”, pois esta localidade em particular, apesar de habitada por milhares de anos pelos povos nativos, foi colonizada por europeus.


De acordo com a BNCC:

Deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições. (BRASIL, 2018, p. 479).

Segundo Petitot (1985), necessita-se realizar “uma reinstauração” do global, em um campo dominado sem resíduo por um “imperialismo do local”, dentro do aspecto histórico e geográfico global.

Nessa perspectiva, na Aula 05, os estudantes serão apresentados à cultura Kaingang, valorizando os aspectos locais a partir de fontes audiovisuais, visuais e escritas, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Aula 05 - Cultura Kaingang

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 5 – “Cultura Kaingang”
Atividade 1 – Análise de depoimento oral
<p>Vídeo: Fernanda Kaingáng – Culturas indígenas (2017). Disponível em: https://youtu.be/a66oSL8bsTU. Acesso em: 06 jun. 2022.</p> <p>Introdução resumo do vídeo: A advogada e professora Fernanda Kaingáng apresenta a cultura kaingang (divisão em dois grupos) e apresenta um panorama jurídico acerca do direito indígena à terra, questão de importância para todos os povos indígenas. O povo Kaingáng está dividido em poucos territórios no país e se constitui como a terceira maior população indígena. Fernanda fala também sobre o quadro de degradação cultural, erosão da cultura e perda da língua. Ela comenta a precariedade da educação e a violência a que os jovens estudantes são submetidos, em um processo de enfraquecimento da cultura do seu povo.</p> <p>Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em outubro de 2017, em São Paulo (SP).</p>
<p>Atividade 2 - Discussão a respeito da cosmovisão indígena e cosmovisão ocidental, mediante vídeo 1 (Fernanda Kaingáng – Culturas indígenas (2017) e Figura 10:</p> <p>Figura 10 - Grafismo Kaingang – Kamé e Kairu</p>  <p>Fonte: DILL, Fernanda Machado; BUENO, Ayrton Portilho; DORNELES Vanessa Goulart. É hora de (re)torнар: intervenção espacial para visibilização do povo kaingang na cidade de Chapecó. <i>Ciudad Resignificada</i>, v. 38, n. 58, jul., 2020. Disponível em: https://www.scielo.cl/pdf/as/v38n58/0719-6466-as-38-58-98.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.</p>
Atividade 3 - Análise dos grafismos indígenas e a importância do respeito às diferenças culturais. (Pode ser feito em trabalho interdisciplinar com a disciplina de Artes e Sociologia);

Fonte: A autora.

Após a compreensão da cultura Kaingang, a partir de um depoimento oral e da cosmovisão indígena, os estudantes serão direcionados a pensar os aspectos atuais dos indígenas, principalmente em relação ao meio ambiente.

4.6 AULA 06 - ASPECTOS ATUAIS: “OS INDÍGENAS E O MEIO AMBIENTE”

Nesta aula o objetivo é sensibilizar os alunos com relação a importância das terras indígenas para a preservação do meio ambiente, como já comentamos a maioria das reservas florestais preservadas estão em terra indígena e estão atualmente sofrendo o ataque do agronegócio e da mineração, e a destruição dessas reservas é uma ameaça ao equilíbrio ecológico a nível global, por isso a importância de os jovens apoiarem a luta dos indígenas para manter e regularizar essas terras. A aula está organizada de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7 - Aula 06 - Aspectos atuais: os indígenas e o meio ambiente

(continua)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 6 – “Aspectos atuais: ‘Os indígenas e o meio ambiente’”
Atividade 1 – Análise de depoimento oral
<p>Vídeos de sensibilização para debate em grupos sobre: “Os indígenas e o meio ambiente”</p> <p>Vídeo 1: Conheça Txai Suruí, única brasileira a discursar na abertura da COP26. Disponível em: https://youtu.be/ioC_ncPej7A. Acesso em: 06 jun. 2022.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resumo sobre o vídeo 1: Conheça Txai Suruí, única brasileira a discursar na abertura da COP26 (Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima de 2021), “Honrada e com muita responsabilidade”. É assim que a indígena Walelasoetxeige Suruí (ou Txai Suruí) se apresentou durante entrevista à Mídia NINJA, em Glasgow. Ela, que aos 24 anos ficou conhecida no mundo após seu discurso na COP26, vislumbra na sabedoria indígena um caminho fundamental para um novo mundo possível. Em seu discurso na última, Txai apontou ao mundo a necessidade urgente de defender a Amazônia contra o desmatamento. Nascida do povo Suruí, em Rondônia, é filha da indigenista Ivaneide Cardozo e de Almir Suruí, uma das lideranças indígenas mais conhecidas por lutar contra o desmatamento na Amazônia. Segundo ela, é preciso lutar cotidianamente pela liberdade e autonomia dos povos indígenas, combater a opressão, a invasão e a exclusão que ainda existe. “É necessário sempre acreditar que o sonho é possível”, finaliza ao citar os jovens como peça importante na luta contra as mudanças climáticas. <p>Responda ao desafio de Txai: Txai finaliza ao citar os jovens como peça importante na luta contra as mudanças climáticas. Como você pode contribuir?</p>

Quadro 7 - Aula 06 - Aspectos atuais: os indígenas e o meio ambiente

(continuação)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 6 – “Aspectos atuais: ‘Os indígenas e o meio ambiente’”
Atividade 1 – Análise de depoimento oral
<p>Sugestões de vídeo para trabalhar a temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tecnologia como ferramenta de luta indígena. Disponível em: https://youtu.be/fbfBBFPuwhU. Acesso em: 06 jun. 2022. • O que é o Acampamento Terra Livre/2022. Disponível em: https://fb.watch/cbhHGerh3S/. Acesso em: 06 jun. 2022.
Atividade 2 – Análise de texto
<p>“O Amanhã não está à venda”, por Ailton Krenak (Publicado em 09/10/2020)</p> <p>Líder indígena, Ailton Krenak, desafia: povos originários estavam ameaçados e isolados bem antes da pandemia. Mundo percebe enfim a iminência da extinção, e pode ser que não haja o “depois”. Perceberemos, enfim, que somos parte da Natureza?</p> <p>É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de Vida, de existência e de hábitos.</p> <p>Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub-humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela.</p> <p>Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.</p> <p>Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas grandes corporações, que são os donos da grana. Agora esse organismo, o vírus, parece ter se cansado da gente, parece querer se divorciar da gente como a humanidade quis se divorciar da natureza. Ele está querendo nos “desligar”, tirando o nosso oxigênio.</p> <p>Quando a covid-19 ataca os pulmões, o doente precisa de um respirador, um aparelho para alimentação de oxigênio, senão ele morre. Quantas máquinas dessas vamos ter de fazer para 7 bilhões de pessoas no planeta?</p> <p>A nossa mãe, a Terra, nos dá de graça o oxigênio, nos põe para dormir, nos desperta de manhã com o sol, deixa os pássaros cantar, as correntezas e as brisas se moverem, cria esse mundo maravilhoso para compartilhar, e o que a gente faz com ele? O que estamos vivendo pode ser a obra de uma mãe amorosa que decidiu fazer o filho calar a boca pelo menos por um instante. Não porque não goste dele, mas por querer lhe</p>

Quadro 7 - Aula 06 - Aspectos atuais: os indígenas e o meio ambiente

(conclusão)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 6 – “Aspectos atuais: ‘Os indígenas e o meio ambiente’”
Atividade 1 – Análise de texto
<p>ensinar alguma coisa. “Filho, silêncio.” A Terra está falando isso para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Ela simplesmente está pedindo: “Silêncio”.</p> <p>Fonte: KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p .7-9.</p> <p>Responda ao desafio de Krenak:</p> <p>Os povos originários estavam ameaçados e isolados bem antes da pandemia. Mundo percebe enfim a iminência da extinção, e pode ser que não haja o “depois”. Perceberemos, enfim, que somos parte da Natureza?</p> <p>Sugestão links de vídeos para trabalho interdisciplinar Língua Portuguesa e Biologia, livros de Ailton Krenak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto 1 - Resumo: Ailton Krenak, um dos principais intelectuais indígenas no país, conversou com a <i>Jacobin</i> sobre catástrofe climática, crise do capitalismo, surgimento do marxismo e a possibilidade de imaginarmos outros mundos por meio da tradição de resiliência de todos os povos minoritários no mundo. Disponível em: https://jacobin.com.br/2020/03/a-historia-tambem-pode-se-repetir-como-tragedia/ Acesso em: 10 mai. 2021. • Audiolivro: Ideias para adiar o fim do mundo -Ailton Krenak. Disponível em: https://youtu.be/IYf_OfuyCS0 (). Acesso em: 06 jun. 2022. • Vídeo: Ideias pra adiar o fim do mundo - Ailton Krenak - <i>All About That Book</i> (comentado): https://www.youtube.com/watch?v=P6pNj9Qy7sw. Acesso em: 06 jun. 2022. • Vídeo: Culturas indígenas - Ailton Krenak - meio ambiente: Disponível em: https://youtu.be/LEw7n-v6gZA. Acesso em: 06 jun. 2022. • Livro: Neste “O Amanhã Não Está à Venda”, Airton fala sobre o aqui e agora e os impactos do coronavírus nas sociedades. Curtinho, fácil e extremamente importante. PDF: https://bit.ly/3ba5nVO. Acesso em: 06 jun. 2022.

Fonte: A autora.

Após conhecer, de forma teórica, sobre a temática indígena, com enfoque nos Kaingang, indígenas locais, os estudantes serão guiados à uma atividade prática, uma visita à Casa de passagem indígena de Irati. Antes da visita, a aula será direcionada a conhecê-la.

4.7 AULA 07 - ORGANIZAÇÃO DA VISITA À CASA DE PASSAGEM INDÍGENA DE IRATI

Esta aula tem por objetivo finalizar o trabalho de contextualização histórica sobre os indígenas, e situar os alunos no tempo presente, a situação atual dos indígenas que visitam a cidade de Irati para vender o seu artesanato e arrecadar doações, mostrar onde eles moram os motivos que os levam a deixar a sua terra. Para como organizar todos os pormenores da visita *in loco* serão apresentadas algumas fontes para prepará-los para a visita, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Aula 07 – Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati

(continua)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 7 – “Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati”
Atividade 1 - Sensibilização anterior à visita
<p>Vídeos sobre os indígenas contemporâneos Kaingang da TI de Ivaí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo 1 - TI - Terra indígena de Ivaí - Origem atual dos indígenas Kaingang que vem a Irati: Terra natal dos Kaingang que fazem comércio de tempos em tempos na cidade de Irati. (Pode ser feito trabalho interdisciplinar com Sociologia) Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=bXjW5nWcq20). Acesso em 10 fev. 2022. • Vídeo 2 - Artesanato Kaingang. Sensibilização com o documentário do estudioso Cleber Araújo acerca da importância do artesanato indígena para complementação de renda e manutenção da cultura material indígena. O vídeo em anexo mostra o “diagnóstico sobre o atual estado das principais atividades produtivas dos Kaingang: manejo de matéria-prima, produção, armazenamento, logística e comércio; foi desenvolvida entre os dias 08 de julho a 10 de agosto de 2012. Foram visitadas todas as sete comunidades Kaingang atendidas pelo PBA da BR/386”. A importância do artesanato para manutenção da cultura e complementar a renda: (Pode ser feito trabalho interdisciplinar com Artes). Disponível em: https://youtu.be/s_wh9nV5OR8. Acesso em 10 fev. 2022. • Vídeo 3 - Artesanato Kaingang - Opcional (Pode ser feito trabalho interdisciplinar com Educação Financeira), sobre a questão da revitalização do artesanato Kaingang de forma a se tornar uma fonte de renda das famílias). Disponível em: https://youtu.be/_kTdmZNqvg4. Acesso em: 10 fev. 2022.


Quadro 8 - Aula 07 – Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati

(continuação)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 7 – “Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati”
Atividade 2 – Análise de texto (reportagem)
<p>Abaixo, reportagem referente à inauguração da casa de passagem de Irati, para conhecer os indígenas e o ambiente. no caso dos primeiros anos do Ensino Médio, para que os alunos, após todo esse trabalho de sensibilização, conheçam os indígenas que residem temporariamente nesta casa, e com olhos de pesquisador, que analisa a sua importância e a do seu objeto de estudo.</p> <p>Texto 1 – Casa de Passagem Indígena é inaugurada em Irati</p> <p>Desde o último dia 05, Irati passou a contar com sua Casa de Passagem Indígena. Após contornar problemas com o imóvel, que a atual gestão encontrou sem uso, a Secretaria de Assistência Social efetuou levantamento das necessidades para adaptar as instalações de forma ideal para o acolhimento aos indígenas em trânsito por Irati.</p> <p>A cerimônia simbólica de inauguração aconteceu às 13h30, na Câmara Municipal de Vereadores, onde também aconteceu uma mesa redonda de discussão sobre a política indigenista, contando com diversos profissionais e instituições, como a FUNAI, os indígenas da aldeia de Ivaí, e a antropóloga Aila Vilela Bozan, entre outras autoridades.</p> <p>Para o prefeito Jorge Derbli, esta “é uma demanda aguardada há muito tempo pela população indígena que passa pela nossa cidade, trazendo e vendendo seu artesanato muito bem-feito, e que não tinha local para ficar. Todos sabem que estas pessoas ficavam no teatro inacabado, sem as mínimas condições de acomodações e higiene. Graças ao trabalho em conjunto das nossas secretarias, conseguimos uma casa que estava com problemas e pendente deste a administração anterior, e transformamos ela numa casa de passagem, com a supervisão da nossa Assistência Social”.</p> <p>A secretária da pasta Sybil Dietrich argumenta que a Casa da Passagem Indígena de Irati “é uma conquista que partiu de uma construção coletiva, com a participação da população indígena, do poder público, comunidade iratiense, técnicos e especialistas, que vem para cumprir um compromisso de garantir dignidade e respeito aos índios que transitam pelo nosso Município”.</p> <p>Casa terá capacidade para 20 a 30 pessoas</p> <p>A Casa de Passagem Indígena é um serviço tipificado na política de assistência social como de alta complexidade, com a proposta de ofertar proteção integral aos indígenas em trânsito no município de Irati para a venda de seus artesanatos. O acolhimento é provisório e irá assegurar condições de dignidade a esta população.</p> <p>A Casa de Passagem Indígena de Irati teve obras de reformas e adaptações iniciadas em julho do ano passado e, agora concluída, permitirá acolher entre 20 a 30 pessoas. Conta com área total de 153,13 m², dos quais 72,81m² são de ampliação e o restante, reforma. A casa possui três quartos, sala, cozinha, copa e dois banheiros.</p> <p>Recursos municipais de mais de R\$ 180 mil foram aplicados na reforma, ampliação e adaptação do prédio.</p> <p>Fonte: (Texto e imagens: Inauguração da casa de passagem indígena em Irati-PR). Disponível em: https://portalclique.com.br/noticias/5916/ Acesso em: 17 out. 2021.</p>

Quadro 8 - Aula 07 – Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati

(continuação)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 7 – “Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati”
Atividade 3 – Observação de imagens da Casa e resposta à questão
<p>A Casa de passagem indígena de Irati-Pr, fica localizada na Avenida Perimetral João Stoklos. Segundo dados do Censo SUAS e pesquisa no CADSUAS, existem no Estado do Paraná apenas cinco Casas de Passagem Indígena, tornando o município de Irati um precursor e à frente de muitos municípios no Estado e em âmbito nacional.</p> <p style="text-align: center;">Figura 11 - Casa de Passagem Indígena de Irati</p>  <p>Fonte: LOPES, Jaqueline. Prefeitura de Irati vai inaugurar Casa de Passagem Indígena na próxima semana. Folha de Irati, 25 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.folhadeirati.com.br/cidades/prefeitura-de-irati-vai-inaugurar-casa-de-passagem-indigena-na-proxima-semana/. Acesso em: 10 fev. 2022.</p>

Quadro 8 - Aula 07 – Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati

(conclusão)

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 7 – “Organização da visita à Casa de Passagem Indígena de Irati”
Atividade 3 – Observação de imagens da Casa e resposta à questão
<p>A inauguração da Casa de Passagem Indígena de Irati, contou com a presença de diversos profissionais e instituições, da esquerda para a direita o cacique segurando a bandeira de inauguração e alguns indígenas da aldeia de Ivaí, o prefeito Jorge Derbli, dentre outras autoridades. A cerimônia simbólica e inauguração aconteceu na Câmara Municipal de Vereadores.</p> <p>Figura 12 - Inauguração da Casa de Passagem Indígena de Irati</p>  <p>Fonte: PORTAL CLIQUE. Casa de Passagem Indígena é inaugurada em Irati. Portal Clique, 05 de dezembro de 2019. Disponível em: https://portalclique.com.br/noticias/5916/. Acesso em: 10 fev. 2022.</p> <p>Questão: Você já conhecia ou tinha ouvido falar desse serviço da casa de passagem indígena? Comente a respeito.</p>

Fonte: A autora.

É preciso agendar previamente na Casa de passagem a visita e na prefeitura municipal o transporte dos alunos à casa de passagem indígena de Irati. Contato Casa de Passagem: (42) 99117-5939.

4.8 AULA 08 - PESQUISA DE CAMPO (VISITA À CASA DE PASSAGEM INDÍGENA)

Esta visita é opcional, mas de grande valia para a experiência da pesquisa de campo dos alunos, a atividade final a seguir pode ser feita somente em sala de aula ou após a visita a casa de passagem indígena, e até mesmo a Terra indígena de Ivaí, tudo vai depender de como o docente decidir encaminhar o encerramento do trabalho, mediante as limitações de transporte de cada estabelecimento de ensino e poder aquisitivo dos alunos para organizarem uma excursão. A prefeitura municipal às vezes disponibiliza transporte com agendamento prévio.

Quadro 9 - Aula 08 - Visita à Casa de Passagem Indígena de Irati

TEMÁTICA
HISTÓRIA INDÍGENA LOCAL PARA O ENSINO MÉDIO: “O ÍNDIO QUE MORA NA CABEÇA DOS IRATIENSES”: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA
ETAPA 8 – “Visita à Casa de Passagem Indígena”
Atividade Final
Após a visita de campo, os alunos devem elaborar uma dissertação com o tema “O papel da história na luta dos povos originários”, com no mínimo 20 linhas, discutindo os trechos que consideraram mais interessantes nas obras analisadas. Esse trabalho deverá ser apresentado em forma de slides, cartazes, sala temática indígena local apresentando todo o desenvolvimento da pesquisa, para toda comunidade escolar, durante a semana cultural do Colégio, evento previsto no calendário escolar e dever da equipe multidisciplinar das escolas, que deve colocar em prática justamente conteúdos relacionados a temática indígena e afro-brasileira.

Fonte: A autora.

Sabe-se das dificuldades em aplicar aulas diferenciadas, contudo, este momento é importante para ter contato com o saber histórico e a oportunidade de pesquisa na disciplina de História. Os alunos estão encerrando a Educação Básica e, a partir desta etapa, dependendo da profissão escolhida, talvez não tenham um contato tão estreito com a História. Também é um momento crucial, pois o currículo escolar permite uma brecha para que se possa proporcionar mais uma oportunidade para que finalmente os estudantes consigam entender a sua importância dentro da sociedade enquanto sujeitos históricos. Como se trata das séries

iniciais do Ensino Médio, é uma oportunidade para recuperar o gosto pela História por meio da pesquisa da sua própria história. É possível fazer esta relação diariamente no decorrer do conteúdo, mas não de forma tão direta e que oportuniza ao aluno a experiência da pesquisa de campo. Nesse sentido,

Por fim, a competência narrativa é também composta pela competência da orientação. Essa competência também poderia ser chamada de 'letramento histórico', é uma comparação para a ideia de letramento para a língua nacional e o conceito de alfabetismo funcional: não basta dominar a leitura e a escrita; é preciso usar essas competências para entender as instruções de um manual ou deixar um bilhete compreensível para alguém; não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter a capacidade de interpretar o tempo, e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos. (CERRI, 2011, p. 123).

De acordo com Cerri (2011), o ponto de partida para o estudo disciplinar da História é a experiência vivida, de modo que uma coisa não seja o oposto (adversário) da outra. É um desafio que varia de acordo com a demanda social de cada escola, mas a história mais próxima é a que consegue atender à grande variedade de públicos, pois se concentra no local e não no geral, muitas vezes distante das demandas imediatas que esses jovens enfrentam diariamente. Sobre isso, Cerri afirma:

Neste sentido, de nada adianta o aluno aprender tudo sobre a Guerra mundial, enquanto não consegue aplicar nada do que aprendeu para entender por que seu bairro, sua família ou ele mesmo são vítimas de fenômenos como o desemprego estrutural, a discriminação ou o alcoolismo, e o que é possível fazer quanto a isso. A história, que afinal deveria fornecer reflexões e respostas elaboradas-ainda que provisórias- sobre a historicidade destes temas cruciais para a vida do aluno, incluindo-os em grandes quadros que permitem entender seus fundamentos, vinculações e consequências. (CERRI, 2011, p. 124).

Para finalizar, que todo esse esforço não seja apenas por todos os aspectos exaustivamente lembrados neste estudo, mas pela sobrevivência da disciplina de História nos currículos escolares frente à nova BNCC, que reduz ainda mais a carga horária, deixando à cargo dos alunos a escolha por cursá-la ou não. Deve-se entender a importância do trabalho de historiadores e professores de levar os alunos a conhecerem a sua própria história, pois isso contribuirá para a sobrevivência enquanto disciplina diante dos ataques dos governos neoliberais, famosos por sempre tentar calar a voz da história.

O trabalho de pesquisa na disciplina de história principalmente no Ensino Médio, deve ser uma constante uma vez que nestas séries os alunos contam com um professor minimamente capacitado para trabalhar o conteúdo teórico e prático da pesquisa. Segundo

Cerri (2011), deve-se resgatar a importância dos historiadores e professores enquanto trabalhadores intelectuais da história, e não meros “operários” do saber, instituído pelos livros didáticos, que servem a determinados interesses, e colocam esses profissionais como uma categoria rasteira da pesquisa, meros reprodutores do conhecimento.

A pesquisa devolve a importância de pesquisadores capazes de produzir, juntamente com os alunos, o conhecimento de que necessitam para enfrentar a sociedade de consumo presentista. Com sua ganância em consumir sem pensar no amanhã, principalmente as elites; os jovens pobres, pelo contrário, querem saber onde se encaixam nessa história elitista e eurocêntrica, da qual não se sentem integrantes. É preciso fazer a conexão entre passado, presente e futuro, é a principal função de historiadores e professores, pois o sistema capitalista atual torna esses profissionais *persona non grata*, condenadas à extinção, enquanto disciplina e enquanto sociedade multicultural e multirracial. Além do propósito social deste estudo, encontra-se a demanda ecológica de sobrevivência, pois o planeta sobrevive aos seres humanos, mas os seres humanos não sobrevivem a ele. Os reveses ambientais estão cada vez mais frequentes, para mostrar o futuro pouco promissor que a sociedade consumista, que não pensa no futuro, está causando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Médio, espera-se que o jovem estudante esteja pronto para fazer as conexões entre sua própria história e a história local, regional e até mesmo mundial. É necessário despertar o interesse pela História; devido a muitos anos de contato apenas como espectador de datas e fatos, com os quais não estabelecem nenhuma conexão. As aulas tornam-se maçantes, repetem o conteúdo de todo o Ensino Fundamental, por isso, é preciso renovar o interesse, apesar de ser um desafio, a história local pode ser uma das formas de acessar novamente esses jovens, desta vez mostrando a sua verdadeira funcionalidade social e que todos têm a sua parcela de importância. Os professores das séries iniciais, de acordo com a pesquisa de campo, anseiam por esse apoio, precisam de uma formação pedagógica atualizada que atenda minimamente à disciplina de História local.

Os povos originários, principal objeto de análise deste estudo, são o atual alvo de ataques, porque são os “guardiões” do que restou das florestas brasileiras, que estão caindo às dezenas, porque quem as explora não tem empatia pela sociedade atual. Os jovens, historicamente, com o seu vigor que lhes é peculiar desse momento da vida, são uma esperança de dias melhores, mas é preciso prepará-los para isso. Como professores e historiadores, sabe-se que o que foi ensinado pode ser cobrado, mas aquilo que não foi, também não pode ser cobrado.

É preciso ensinar e esperar pelo fruto do trabalho, com a fé que a colheita será fecunda, mesmo diante da luta injusta frente ao capital que detém muito mais poder. Os docentes do ensino público estão acostumados a lutar, mesmo diante de todas as probabilidades de insucesso, porque sabem, que para os excluídos, a melhor arma ainda é a educação.

Pretende-se, com esta pesquisa, contribuir de alguma forma para a comunidade iratiense, dentro da demanda da temática indígena local atual, pois foram notadas lacunas nas obras locais, que não citavam, ou o faziam, mas somente de forma superficial, os primeiros povoadores desta região, os indígenas. A obra à qual foi dedicada maior análise foi a do professor José Maria Orreda, grande personalidade e historiador local, mas que, como fruto do seu tempo ou das fontes a que teve acesso, cita em sua primeira obra de forma superficial a contribuição indígena. Ele contribuiu, de forma involuntária, para o preconceito, quando mostrou apenas o lado do colonizador europeu, que chamava os indígenas, de forma pejorativa, de “bugres” perigosos, que as famílias tinham que se proteger em morros quando

eles passavam, não dando ênfase no fato de que essa população foi expulsa de forma violenta de suas terras para dar lugar ao imigrante. Mas, Orreda se redimiou, ainda de forma rasa, em sua obra de 2004, muito mais completa.

Objetiva-se, com este trabalho, fornecer um pequeno embasamento teórico acerca da temática indígena atual e sugestões de atividades para oportunizar aos professores do Ensino Médio outra forma de se tratar essa temática, de forma simples.

No primeiro capítulo foi realizado um pequeno recorte a respeito da historiografia brasileira no primeiro capítulo, com as vertentes conflitantes entre a visão da elite e dos representantes do povo, relacionados à temática indígena; também foram apresentados estudos da história local e consciência histórica, com ênfase na temática indígena.

No segundo capítulo, o objetivo foi fornecer subsídios teóricos de forma sucinta para os professores do ensino regular, que não têm tempo ou incentivo para a capacitação concernente à história local, para que possam iniciar um movimento de interação da sociedade local, de maioria descendente de imigrantes e os indígenas Kaingang contemporâneos. Esses povos resistem apesar de todo massacre histórico que sofreram desde a colonização, e utilizam, como em outros tempos, essa região como local de passagem para venda de seu artesanato, merecendo o respeito da população, pois trata-se de uma forma de complementar a sua renda, insuficiente nos pequenos territórios onde foram aldeados.

A educação tem um papel fundamental para a formação social do aluno, tanto com relação à sua identidade como ao desmistificar preconceitos, como a ideia de que o indígena não pode sair da aldeia, não pode ter acesso à tecnologia e a todas as comodidades do mundo moderno, porque perderá a sua cultura. Conforme se observa nas aulas propostas no terceiro capítulo, o indígena atual se reinventou, como forma de sobrevivência e visibilidade, utilizando os estereótipos antigos de penas e cocares agora com orgulho e como forma de ser ouvido e reconhecido como indígena.

Alguns indígenas e suas lideranças se perderam no caminho e foram absorvidos pelo sistema capitalista, seduzidos por leis, como a PEC 237/2013, que permite o arrendamento de suas terras ao agronegócio. Muitos utilizam a tecnologia e as comodidades dos “não índios”, porém, mantendo a sua cultura, sua língua e lutando para manter suas terras, ameaçadas desde sempre pelo sistema capitalista; não deixaram de ser menos indígenas por isso. Muitos desses perderam suas terras, foram empurrados para os grandes centros e estão reencontrando a sua ancestralidade, lutando para serem reconhecidos como povos indígenas. A escola tem um papel importante para dar visibilidade a esse indígena contemporâneo, que aparece nos livros

didáticos somente para legitimar outros acontecimentos, como a invasão dos portugueses e jesuítas e depois desaparecem da história, visto que só tem visibilidade o indígena tradicional, nos recantos mais escondidos da Amazônia.

Há também muitos indígenas vivendo em situação muito difícil no Sul do Brasil, lutando com os agricultores locais, os grileiros, dentre outros invasores, e que não têm a mesma visibilidade. O grupo Kaingang a que se refere a pesquisa atual, pertence à aldeia de Ivaí, com mais de dois mil habitantes, mas no Sul, segundo o portal Kaingang, estima-se que estão entre os grupos mais numerosos do Brasil, com cerca de trinta mil pessoas. Esse grupo étnico, que pertence juntamente com o Xokleng à família linguística Jê, possui a terceira língua mais falada do Brasil, mas são considerados aculturados, pois são grupos grandes, aldeados em territórios relativamente pequenos para o número de pessoas, não conseguem se manter com a sua própria terra e medidas assistencialistas dos governos municipal, estadual e federal. Por isso, necessitam complementar a renda com a venda de artesanato e doações das cidades por onde passam, ou mesmo para seguir seus estudos, trabalhar como mão-de-obra não qualificada em fazendas e sítios próximos aos aldeamentos, mas quando saem do que restou de suas terras, não são vistos com bons olhos.

Na pesquisa foi identificado que um dos motivos para o preconceito se deve ao fato de que muitas gerações foram educadas pela escola, que pensa somente naquele indígena que permanece na maloca, não utiliza tecnologia e nada que venha dos “não índios”. Segundo Ribeiro (1984), eles existem também, e muitos fizeram essa opção pelo distanciamento do branco, devido a toda a pequena retrospectiva de contatos violentos, mencionada no trabalho.

Entretanto, muitos não tiveram essa opção, foram expulsos de suas terras e vivem de maneira precária nas cidades, ou intercalam a cidade com a aldeia, como forma de sobrevivência. Além de tudo isso, fazem a linha de frente na defesa do que resta do meio ambiente, por isso, necessitam de apoio da sociedade como forma de sobrevivência de todos, indígenas e "não índios", porque o caos ecológico encontra-se presente no mundo atual.

Os indígenas podem ensinar a conviver de uma forma mais harmônica com a natureza, uma vez que o fazem há milhares de anos, com exceções, como comentado acima, dos que foram cooptados pelo sistema capitalista. Parafraseando Krenak (2019), estão com ideias para adiar ou evitar o fim do mundo. A ideia central do autor é que a sociedade se conecte com a comunidade, com a ancestralidade e com a “mãe-terra”, trabalho que pode ser feito, a exemplo do que foi apresentado na pesquisa, com os jovens do Ensino Médio a partir

da história local, tendo como base os primeiros povoadores, que são os indígenas e mantendo o respeito ao meio ambiente.

Historicamente, os jovens lideraram mudanças importantes e muitos anseiam por fazer algo pelo planeta, pelo país ou pelo bairro. Percebe-se esses movimentos no âmbito global, nas conferências do meio ambiente, no dia a dia na sala de aula. Também demonstram que necessitam de uma educação que faça sentido no contexto em que estão vivendo; jovens de periferia sentem na pele que esse sistema capitalista é falho, percebendo, enquanto estudantes do Ensino Médio, que o discurso capitalista da meritocracia é apenas falácia. Além disso, percebe-se que a pandemia acentuou ainda mais as dificuldades, pois muitos se viram obrigados a abandonar os estudos e entrar precocemente no mercado de trabalho, para ajudar a renda familiar.

Percebe-se, no dia a dia nas escolas periféricas e na vivência de trabalhadores da educação pública e cidadãos, que o modo “não índio” não está dando certo: a fome, a miséria e o subemprego são algumas das consequências, pois muitos jovens sentem diariamente na pele o que é viver numa sociedade predatória e desigual. Essa realidade os força a deixar os estudos para complementar a renda familiar; as notícias de que o meio ambiente está no limite são diárias, tanto que nem chocam mais; a morte de líderes indígenas, indigenistas e até mesmo o estupro de crianças indígenas não tem a repercussão que se espera. Segundo Krenak (2019), a Terra sempre proveu tudo, mas está cansada; pode-se adiar o fim do mundo se todos conviverem em harmonia com todos os seres, respeitando e cuidando do lar, a Terra. Caso contrário, existem profecias de que o “céu vai cair”, e cada ação em prol da vida comunitária e sustentável eleva mais um pouco o céu. Ganha-se, assim, um pouco mais de tempo nesta terra.

É preciso ensinar os alunos a respeitarem e entenderem a história de luta e sobrevivência desses povos, ouvir o que eles têm a dizer atualmente, apoiar sua luta para manter o que restou das florestas, frente ao capitalismo. A ameaça de perda do pouco que restou de suas terras é real, e a PEC 215 comprova isso. Todavia, é preciso, principalmente, ensinar os jovens a valorizarem suas próprias histórias, pois saber de onde veio é saber para onde vai, para que não se sintam perdidos. Segundo Krenak (2019), esse rompimento com as raízes, com a comunidade a que pertencem e o individualismo, são táticas do capitalismo para não encontrar resistência e ir “engolindo” tudo o que vê pela frente. É preciso colocar em prática localmente o apoio aos últimos guardiões da floresta. Ensinar é evitar o preconceito e

se unir na causa, urgente para todos. A causa do meio ambiente é um dever social de todos, até mesmo para a sobrevivência saudável das próximas gerações.

As catástrofes climáticas estão presentes e todos estão sentindo na pele o aquecimento global, as catástrofes, o aumento do preço de itens básicos e os prognósticos; se for mantida a mesma postura predatória, não haverá mudanças. A educação tem a oportunidade, a partir da história local, de dar um pequeno suporte, lançar uma pequena semente, para que os jovens, dentro da sua comunidade, possam “resistir para existir”, lema indígena atual e que pode ser incorporado à prática de todos.

REFERÊNCIAS

- ACAMPAMENTO TERRA-LIVRE. Site oficial. **Acampamento Terra-Livre**, 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/at12021/>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- ALBERTTI, Luiz Antonio. **Apresentação da epistemologia de Paul Veyne: Entre a História e a Filosofia**. Assis: UNESP, 2007.
- ALEGRO, Regina Célia (org.). **Paraná: memórias, histórias locais e ensino de História: Projeto contação de histórias Norte do Paraná**, Londrina: Eduel, 2011.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69. jan/jun. 2013.
- ANTONELI, Valdemir; BEDNARZ, João Anésio. Erosão de solos sob o cultivo do tabaco (nicotina tabacum) em uma pequena propriedade rural no município de Irati Paraná. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 11, n. 36, p. 150 – 167, dez., 2010.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Site oficial. **Associação dos povos indígenas do Brasil**, 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para as escolas indígena**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n. 237/2013. Acrescente-se o art. 176-A no texto Constitucional para tornar possível a posse indireta de terras indígenas à produtores rurais na forma de concessão. **Câmara dos Deputados**, 05 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=564668>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 490/07. Altera a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Câmara dos Deputados**, 2007. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectiva de aprendizagem da História no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista Hoje**, v.7, n. 13, p. 272-292, 2018

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Conheça o CIMI. Conselho Indigenista Missionário, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, 1994.

ESTÚDIO C. Mapa mostra regiões do estado do Paraná onde habitam povos indígenas. **Estúdio C/RPCTV**, 27 de julho de 2019. Disponível em: <https://gshow.globo.com/RPC/Estudio-C/Extras-Estudio-C/noticia/mapa-mostra-regioes-do-estado-do-parana-onde-habitam-povos-indigenas.ghtml>. Acesso em: 06 jun. 2022.

DILL, Fernanda Machado; BUENO, Ayrton Portilho; DORNELES Vanessa Goulart. É hora de (re)toronar: intervenção espacial para visibilização do povo kaingang na cidade de chapecó. **Ciudad Resignificada**, v. 38, n. 58, jul., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/as/v38n58/0719-6466-as-38-58-98.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2022.

FERRO, Marc. **A História Vigia**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERNANDES, Gabriel Marques. Da premissa ao projeto: considerações sobre práticas de pesquisa em História. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 17, n. 2, jul./dez., 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 48 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

G1 PR. Vestibular para povos indígenas do Paraná está com inscrições abertas; veja regras para participar. **G1 PR**, 05 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2022/04/05/vestibular-para-povos-indigenas-do-parana-esta-com-inscricoes-abertas-veja-regras-para-participar.ghtml>. Acesso em: 23 mai. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONÇALVES, Liviston Frank. **Varnhagem**: Idealizador de um projeto de nação. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Eudes Marciel Barros. **Das formas do sertão**: diálogo entre História, Literatura e Fotografia. Universidade Estadual Paulista, 2016.

GUISARD, Luís Augusto de Mola. O Bugre, um João-ninguém, um personagem brasileiro. **São Paulo em Perspectiva**, v. 13, n. 4, 1999.

HARTOG, François. Tempo, História e a escrita da História: a ordem do tempo, **Revista de História**, 148. 09-34, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLZER, Werther. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 7. p. 67-78, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mapa Etno – Histórico do Brasil e regiões adjacentes. Adaptado do mapa de Curt Nimuendaju - Índios da América do Sul, 1883-1945. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=214278&view=detalhes>. Acesso em 14 de fev. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [Estátua do] Cacique Guairacá: Guarapuava (PR). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=450175&view=detalhes>. Acesso em: 06 abr. 2022.

IRATI. **Álbum ilustrado**: História, Cultura, Turismo e Educação, 2015.

IRATI. **Plano de Organização de Cotidiano das Casas de Passagem Indígena**. Organizadora: Alessandra Colese. 1. ed. – Irati/PR, 2019.

IRATI. Secretaria de Assistência Social. **Cartilha da Assistência Social. Conheça os nossos serviços em Irati.** Organizadora: Sybil Dietrich. Irati/PR.

IRATI. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Irati. **Conheça seu Município. História e Geografia,** Suplemento do Município. Ensino Fundamental, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, Jaqueline. Prefeitura de Irati vai inaugurar Casa de Passagem Indígena na próxima semana. **Folha de Irati,** 25 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.folhadeirati.com.br/cidades/prefeitura-de-irati-vai-inaugurar-casa-de-passagem-indigena-na-proxima-semana/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MAYER, Elaine Aparecida. **O ensino de história local nos anos iniciais do município de Ponta Grossa:** no caminho da princesa das crianças. 2021. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. **Revista Temporalis,** n.4, 1993.

MORENO, Jean Carlos. **Quem Somos Nós?** Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidades(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MONROE, Paul. **História da educação.** 6. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivaí-PR,** Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM, 2003. Disponível em https://www.academia.edu/24110745/Diagn%C3%B3stico_etno_ambiental_da_Terra_Ind%C3%ADgena_Iva%C3%AD_Pr, Acesso em: 5 abr. 2022.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2.ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNICIPAL. Acolhimento Unidade De Acolhimento – Casa De Passagem Indígena – Irati (PR). **Municipal,** 2022. Disponível em: <https://acolhimento.municipal.com.br/acolhimento-unidade-de-acolhimento-casa-de-passagem-indigena-irati-pr/>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ORREDA, José Maria. **Irati, volume I, Memórias.** Irati: editora Edipar, 1972.

ORREDA, José Maria. **Irati, volume II, Memórias.** Irati: editora Edipar, 1974.

ORREDA, José Maria. **Irati, volume III, Memórias**. Irati: editora Edipar, 1981.

ORREDA, José Maria. **Educação em Irati: 1901-2001 Cem anos de História**. Irati, PR: O Debate, 2004.

PAIVA, Paulo José de. **“Norte pioneiro” e Salto do Itararé: História Regional e Local em sala de aula/ Paulo José de Paiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História-Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PARANÁ. **Lei Ordinária No 13381** - 18/12/2001. Torna obrigatório no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Estadual de Ensino, conteúdos da disciplina história do Paraná. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-tornaobrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-deensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PARANÁ. Secretária de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica de história**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Educação Escolar Indígena. *In: Cadernos Temáticos Desafios Educacionais Contemporâneos*. Secretaria de Estado da Educação, SEED/PR, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Indicação CEE/PR Nº04/21 – 29/07/2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Conselho Estadual de Educação do Paraná, 2021. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

PARANÁ. **Instrução Normativa Conjunta N0 008/2021 – 17/12/2021** Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

PETITOT, Jean. Local/Global. *In: ROMANO, Ruggiero (org.). Enciclopédia Einaudi*, v. 4. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

POMPA, Cristina, Os índios, entre a antropologia e a história: a obra de John Manuel Monteiro. **BIB**, São Paulo, n. 74, p. 61-79, jul./dez., 2012.

PORTAL CLIQUE. Casa de Passagem Indígena é inaugurada em Irati. **Portal Clique**, 05 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://portalclique.com.br/noticias/5916/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

REZNIK, Luís. **História local: Pesquisa, ensino e narrativa**. Rio de Janeiro: PUC-RIO/UERJ, 2008.

REIS, José Carlos. **O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

ROCHA, Bruno Lima. "Conflitos e direitos indígenas no Brasil atual". **O Globo**, 05 de março de 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2013/06/05/conflitos-direitos-indigenas-no-brasil-atual-por-bruno-lima-rocha-499028.asp>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ROCHA, Everaldo Pereira Guimarães. **Um índio didático: Notas para o estudo de representações**. UFRJ, 1976.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Vēnh Jykre si: memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I.- Faxinal - Cândido de Abreu-Pr**. 2012. 155 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Paraná: Ed. IFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2010.

STROPASOLAS, Pedro. Como a luta do povo Xokleng chegou ao STF e vai decidir o futuro das terras indígenas. **Brasil de Fato**, 31 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildfato.com.br/2020/10/31/como-a-luta-do-povo-xokleng-chegou-ao-stf-e-vai-decidir-o-futuro-das-terras-indigenas>. Acesso em: 13 ago. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. 19 de abril- Dia de Lutas e Resistências dos Povos Indígenas. **Laboratório de Educação do Campo e Indígena**, 19 de abril de 2022a. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/pedagogiaindigena/#:~:text=O%20curso%20de%20Licenciatura%20em,ficando%20alojados%20nela>. Acesso em: 23 mai. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ. Lithrea brasiliensis Marchand bugreiro, aroeira-branca, pau-de-bugre. **Compêndio Online Gerson Luiz Lopes - Laboratório de Manejo Florestal**, 2022b. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/manejoflorestal/7961-2/>. Acesso em: 23 mai. 2022.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Tomo 1. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

VENTURA, Roberto. Visões do deserto: Selva e Sertão em Euclides da Cunha. **Hist. Cienc. Saúde**, v.5, 1998.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Trad. Antônio Jose da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1984.

WAYDZIK, Dagoberto. **Historicidade: histórias e relatos bairros de Irati**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA DE CAMPO SOBRE A
TEMÁTICA INDÍGENA EM IRATI-PR**

1) Nome completo?

2) Qual a sua formação?

Magistério

Pedagogia

História

Outras

2a- Caso tenha assinalado "outra", digite qual é a sua formação?

3 - Qual a sua idade?

Até 25 anos;

Até 30 anos;

Acima de 40 anos;

Acima de 50 anos;

4 - Escola em que leciona?

5 - Quanto tempo tem de magistério?

6 - Conhece as obras do professor José Maria Orreda sobre a história local/regional de Irati?

Sim Não

6 - a) Se sim qual a sua opinião sobre essas obras?

7 - Utiliza as obras do professor José Maria Orreda sobre a temática indígena local?

Sim Não Às vezes

8 - Qual material utiliza sobre a temática indígena local?

Pesquisa própria Orreda Unicentro vídeos fotos outros

8 - a) Caso tenha marcado "outros", favor citar o material que utiliza abaixo:

9) Sabe qual a etnia indígena indígena que povoava a região de Irati antes da colonização?

Guarani Xetá Kaingang Não sei

10) Sabe qual o termo correto para designar os povos originários?

() índio () indígena () bugre

11) Tem conhecimento da Lei 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da história das etnias indígena e africana no Brasil?

() Sim

() Não

11 - a) Em caso afirmativo, qual a sua opinião sobre a aplicabilidade em sala de aula desta lei?

12) Tem interesse em um material de apoio didático sobre a temática indígena local?

() Sim

() Não

() Já tenho meu próprio material de apoio, neste caso citar o material que utiliza

APÊNDICE B - TRECHO DO POEMA: ERA UMA VEZ IRATI

Sou da tribo dos Iratins. Este é o vale que os meus antepassados descobriram quando voltavam dos campos de caça. Era a cachoeira na serra, o céu azul, a natureza verde e os búfalos correndo pelas encostas. As flores crescendo na beirinha do rio, atraindo os guanambis e as abelhas. Os favos de mel balançando nas árvores, o chapéu feito de cera. E o Grande Espírito falando através dos tambores: Rio de mel! Foi uma iluminação que virou sorriso e ecoou por todos os cantos do vale, fazendo tremer as entranhas de todos os caciques: os Iratins haviam encontrado o seu lugar.

Sou um jovem da tribo dos Iratins. Tal como em Wounded Knee o massacre do General Custer não exterminou meu povo e levei séculos para entender o ódio dos brancos. Colocamos os Casacos Azuis mataram Luna Ridente e a tristeza desceu sobre a taba. Duas noites os lobos uivavam no alto da Serra dos Nogueiras. Na terceira, subimos o morro e o Page falou: olho por olho, dente por dente. Foi minha primeira iniciação guerreira. Fui pintado com as cores da guerra, que eu odiava e cuja lembrança cheira a putrefação e nuvens cinza da taba destruída. Comi sal. Pisei em brasas. Fui batizado com água e fogo. Quando o Sol nasceu os guerreiros me amarraram na Rua Munhoz, assim permanecendo até o fim do crepúsculo. Sofri na carne a primeira paixão. A segunda foi o espírito. Tive onze horas de alucinação lúcida. Onze vezes subi o céu e onze vezes descí ao inferno. Minha pele tornou-se brilhante e meus olhos viram os campos azuis da eternidade. Num círculo, rodeado de uma gente pálida e ruidosa, meu rosto era pitado de branco e tingido de vermelho. Usava um enorme colarinho que subia e descia em meu pescoço. Vestia umas calças estranhas e largas. Uma grande luz me iluminou e gente pálida ria e pulava de alegria. Batiam palmas e a cada batida eu sofria uma nova metamorfose. Transformei-me em lobo e sangrei a corça que corria pela pradaria. Lutei contra gigantes e dragões. Nasceram as asas e voei do alto do Colégio São Vicente. E quando o Sol desapareceu atrás da torre preta da Igreja de São Miguel, o céu ficou vermelho e meu espírito regressou de seu verdadeiro cotidiano. Então houve uma festa no Malluf. A Sofia mandou mensagem na fumaça e a tribo foi chegando. Bebemos o cauim e comemos o Kibe. Dançamos o rock. E ganhei o primeiro arco.

Sou um guerreiro da tribo dos Iratins. Preciso partir e vingar Luna Ridente. Sem medo avançar em território inimigo e trazer o escalpo do homem branco. Agitar a lança e não deixar a marca dos pés na trilha. Vou sem olhos e sem ouvidos para que o ódio morra prematuro dentro de mim. Depois de descer ao seu próprio inferno e conhecer o seu próprio céu, os ornatos de guerreiro se transformam no desejo de entender e não de matar. Meu cocar é iluminado e meu arco uma flor. Foi no Ki-lanche, tomando chopps e ouvindo o Sambão, que

assinei a paz com o homem branco. Não era covardia, não. Apenas o desejo de impedir o extermínio da tribo e garantir a sobrevivência do Rio de Mel. Luna Ridente entenderia. A paz e não a guerra. Fomos conduzidos para uma nova reserva: Covalzinho. Passamos a usar roupas e ter hábitos diferentes para não atentar contra a moral dos caras-pálidas. Aos domingos, seu João nos convidava para ir ao cinema porque tinha filme da Metro com John Wayne matando nossos irmãos da outra América. Era revoltante, a gente torcia, gritava, batia o pé e eles nunca ganhavam uma batalha. Sempre o homem branco vencendo. Sempre os índios deformados e traiçoeiros. Sempre as crianças brancas gritando de contentamento quando um pele-vermelha era derrubado e caía sob as patas dos cavalos. Sempre a cultura e a civilização. Sempre a cultura e a civilização. Sempre a tristeza da derrota, o riso provocante, a humilhação. O Padre Doutor explicou muitas coisas e mostrou a aldeia encurralada, a trilha destruída. Mas bem antes que tivéssemos consciência de nosso verdadeiro caminho, ele partiu e vieram as máquinas ensurdecedoras, como Tupã enfurecido, e devastaram nossas terras. O progresso exigia- disse o prefeito. Logo o asfalto ligaria a cidade com a capital e a gente também seria civilizado. A taba seria destruída para a construção de casas populares. Como eram gozados com suas barrigas burguesas e conversas ininteligíveis! Inocentes e maravilhados com a magia branca aceitamos a civilização; nosso Covalzinho virou Irati e a terra ficou preta com um cascalho estranho que alegrava os homens. Aqui já foi mar, agora é terra betuminosa. Aqui já deu peixe, agora vai dar xisto. Eu não entendia nada. Teria sido melhor ter feito a guerra. Do que começar a consumir e a ser consumido, a ser marginalizado, vendo seus direitos negados e esquecidos. No local da taba construíram um Ginásio de Esportes para desenvolver o espírito do homem branco. A pradaria virou deserto e os búfalos fugiram. No vale sagrado ergueram montanhas de madeira e uma muralha chamada faculdade. O tratado de paz foi esquecido e tivemos que aceitar as promessas dos políticos. Sou um bravo da tribo dos Iratins. Na noite de lua cheia eu estava sentado no alto da Serra e o céu era bem azul, como nos dias de inverno, e uma luz estranha veio em minha direção. Vi um campo verde perto dum rio brilhante. Das águas nascia uma fascinante e silenciosa música que envolvia os peixes, os animais, as borboletas e as pessoas. Grandes balões transportavam crianças alegres. Os antepassados andavam pelas ruas como se nunca existisse morte. Vi Luna Ridente cavalcando um cavalo branco, num jardim de tulipas e rosas, convidando-me a seguir junto. Era uma nova aldeia, surgindo do azul, longe da arrogância pálida dos que não amavam Luna Ridente.

Sou da tribo dos Iratins. Quando amanhecer o sol mostrará novamente a trilha. Vestirei a roupa de couro e o cocar de penas azuis. Meu arco é iluminado e minha flecha é uma flor. Pegarei a mochila e também irei embora prá Itapará.

Trecho do poema: Era uma vez Irati, Júlio Marcos Bronislowski, pág-249-251 (parte integrante do livro: ORREDA, José Maria. Irati, volume II, Memórias. Irati: editora Edipar, 1974.