



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**





MARIANA DA SILVA FALCÃO

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO**

CAMPO GRANDE

2024

M. FALCÃO	<div data-bbox="459 277 608 412"><p>UEMS Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p></div> <div data-bbox="938 277 1414 416"><p>PROFHISTÓRIA Mestrado Profissional em Ensino de História</p></div> <p data-bbox="507 461 1369 564">UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA/UEMS</p> <p data-bbox="756 972 1120 1003">(MODELO CAPA DURA)</p> <p data-bbox="360 1120 1420 1258">A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO</p> <p data-bbox="804 1800 1072 1868">CAMPO GRANDE 2024</p>
A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO	

MARIANA DA SILVA FALCÃO

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO**

Dissertação apresentada à banca de Defesa, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa

CAMPO GRANDE

2024

F164t Falcão, Mariana Silva

A temática indígena na formação e prática pedagógica de professores de história: compreendendo o silenciamento / Mariana Silva Falcão. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

145 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa

1. Ensino de história 2. Formação continuada 3. Povos indígenas I. Landa, Beatriz dos Santos II. Título

CDD 23. ed. - 907

AGRADECIMENTOS

Por vezes acreditei que este momento não chegaria e, com o coração carregado de emoção sinto a necessidade de demonstrar minha gratidão aos que me acompanharam nessa caminhada ainda aberta e em construção. Primeiramente, gostaria de agradecer a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que, por meio do Programa PROFHISTÓRIA me forneceu a oportunidade de realizar um grande sonho, bem como me ofertou a bolsa PIBAC.

À Deus por até aqui ter me sustentado. Agradeço profundamente aos meus pais, Daniel e Marina, pelo exemplo de esforço e dedicação ao longo da minha vida. Aos meus irmãos Lucas e Thyago por estarem sempre ao meu lado nos desafios percorridos. Ao meu sobrinho Arthur, que desde o seu nascimento me inspira a ser uma pessoa melhor.

Eterna Gratidão a minha orientadora prof^a Dr^a Beatriz Landa, grande mulher, mãe e professora. Obrigada por me apresentar uma causa da qual me identifo e me move, obrigada pela paciência e o respeito que a senhora demonstrou pelos diferentes tempos, cobrando e exigindo quando necessário, sempre me acolhendo.

Expresso minha gratidão a todos os professores/as do PROFHISTÓRIA, na figura da coordenadora Prof^a Dr^a Marinete Rodrigues, assim como os meus colegas de mestrado. Obrigada pelas trocas e discussões, fazendo com que eu avancasse no conhecimento profissional e pessoal. Dedico um espaço especial aos meus amigos Antonia e Luis pela força ao longo desses dois anos e pelo grande conhecimento técnico, fundamental para a consolidação desta dissertação.

No terreno das memórias, volto ao período da graduação para manifestar minha gratidão pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI/UCDB, espaço que me abriu portas para novos conhecimentos que marcaram minha vida de forma significativa, principalmente a professora Ms. Eva Maria Luis Ferreira, minha orientadora da graduação que sempre acreditou no meu potencial. Eu consegui Evinha.

Ao meu companheiro Eduardo Valdez, que esteve ao meu lado desde o início dessa jornada, obrigada pelo apoio logístico e emocional, abdicando muitas vezes de seu descanso para me ajudar em tudo que podia. Meu eterno agradecimento aos colegas da seção do 9º do Colégio Militar de Campo Grande que contribuíram na escrita, dando conselhos nos pontos dos quais poderia melhorar.

Agradeço também ao Exército Brasileiro, meu local de trabalho desde o início do mestrado, que por vezes me colocou em inúmeras missões intelectuais, físicas e emocionais, fazendo com que eu acreditasse que era capaz de superar os meus medos e ter fé na minha

missão. Assim, o mestrado por mim foi encarado como uma missão pessoal a qual eu busquei concluir. Por fim, agradeço aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul que me ensinaram o *OJAPO TAPE OGUATA HINA*: se faz caminho ao andar.

FALCÃO, Mariana Silva. A Tématica Indígena na Formação e Prática de Professores de História: Compreendendo o Silenciamento. Dissertação apresentada para defesa, ao Programa de pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em História, PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande/MS, como requisito final para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração: Ensino de História. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa.

Aprovada pela banca de defesa em: 21/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz dos Santos Landa Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr.^a Célia Maria Foster Silvestre
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Eder da Silva Novak
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr. ^a Sirley Lizott Tedeschi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr. Protassio Paulo Langer
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto a temática indígena no ensino de História na educação básica, buscando compreender como a abordagem da temática é contemplada nas formações continuadas direcionadas aos professores da educação básica em Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Para chegar a esta compreensão, destaca-se os seguintes objetivos específicos: levantar e analisar por meio de revisão literária, a construção historiográfica da história dos povos indígenas, a representação dessas populações nos livros didáticos e nos referenciais curriculares, com ênfase no que concerne à Lei nº. 11.645/2008. Como percurso metodológico, realizou-se a revisão de literatura, análise documental (Leis, Medidas Provisórias, Referenciais Curriculares oficiais, nacional e regional) e dos livros didáticos, com critério de seleção para antes e depois da Lei nº 11.645, de 2008. Esta pesquisa ancora-se nas ideias de autores referências da perspectiva decolonial, como Mignolo (1999) Walsh (2002), Mignolo (2003), Macena (2018), Macena; Landa (2019). O trabalho conta com a elaboração de um guia (em forma de e-book) com vistas a auxiliar didaticamente os professores da rede básica de ensino. Este compõe uma formação continuada, que poderá ser lido em Tablets, celulares, notebooks – recursos que auxiliam a dinâmica vida do docente - que será divulgado aos professores da rede básica de ensino, acerca de temática indígena no ensino de História, corresponde à perspectiva decolonial e em atendimento à Lei nº 11.645, de 2008.

Palavras-chave: Ensino de história. Povos indígenas. Formação Continuada. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

This research focuses on the indigenous theme in the teaching of History in basic education, aiming to understand how the indigenous theme is addressed in continuing education programs directed at teachers in basic education. To achieve this understanding, the following specific objectives are highlighted: to survey and analyze, through a literature review, the historiographical construction of the history of indigenous peoples, the representation of indigenous peoples in textbooks and curriculum guidelines, with emphasis on Law No. 11.645/2008. As a methodological approach, a literature review, document analysis (Laws, Provisional Measures, official national and regional Curriculum Guidelines), and analysis of textbooks were conducted, with selection criteria for before and after Law No. 11.645, 2008. This research is anchored in the ideas of authors who are references in the decolonial perspective, such as Mignolo (1999), Walsh (2002), Mignolo (2003), Macena (2018), Macena; Landa (2019). The work includes the development of a guide (in the form of an e-book) aimed at providing didactic assistance to teachers in the basic education system. This guide constitutes a continuing education resource that can be accessed on tablets, cell phones, and laptops - resources that facilitate the dynamics of teachers' lives - and will be disseminated to teachers in the basic education system, addressing the indigenous theme in the teaching of History, in accordance with the decolonial perspective and compliance with Law No. 11.645, 2008.

Keywords: History teaching. Indigenous peoples. Decoloniality. Continuing education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Capa do caderno disponibilizado no kit escolar do ano de 2023 pela rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS	25
Imagem 2. Fotografia dos povos indígenas utilizada no livro didático viver a história.....	42
Imagem 3. Fotografia dos povos indígenas no livro projeto Teláris (9º ano)	44
Imagem 4. Fotografia da Construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré no livro didático Projeto Teláris.....	45
Imagem 5. Quantitativo de pessoas indígenas, de acordo com as regiões brasileiras.	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Excerto do Referencial Curricular da REME, dos Anos Iniciais (1º-5 Ano).....	74
Quadro 2. Excerto do Referencial Curricular da REME, dos Anos Iniciais (1º-5 Ano).....	75
Quadro 3. Indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas.	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. TEMÁTICA ÍNDIGENA NA FORMAÇÃO PRÁTICA E PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO	18
1.1. A HISTORIOGRAFIA DO SÉCULO XIX E OS POVOS INDÍGENAS.....	18
1.2. LEI 11.645, DE 2008: AINDA COM POUCA PRESENÇA NA PRÁTICA ESCOLAR	24
1.3. A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ÍNDIGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS...	32
1.3.1. Os livros didáticos da Educação Infantil/Ensino Fundamental I	35
1.3.2. Os livros didáticos do Ensino Fundamental II	38
1.3.3. Os livros didáticos do Ensino Médio	45
2. LEGISLAÇÃO VIGENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA ÍNDIGENA	48
2.1. LEGISLAÇÃO VIGENTE REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA.....	48
2.2. A TEMÁTICA INDÍGENA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS	55
2.3. AÇÕES AFIRMATIVAS NO CENÁRIO DE AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A TEMÁTICA INDÍGENA.....	60
2.3.1. Análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul	68
2.3.2. Análise dos referenciais oficiais da educação brasileira	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
PRODUTO: EBOOK - OJAPO TAPE OGUATA HINA	94
INTRODUÇÃO	95
1. PRÉ-HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL.....	98
2. COMPANHIA MATTE LARANJEIRA: O LUCRATIVO NEGÓCIO DA ERVA.....	105
3. A CRIAÇÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS INDÍOS (SPI) E SUA RELAÇÃO COM AS DEMARCAÇÕES DAS RESERVAS NO ANTIGO SUL DE MATO GROSSO.....	115
4. DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA REFRENTE AO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO – SPI	122
5. O CERCO CONTRA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI.....	126

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto discutir a temática indígena no ensino de História na educação básica brasileira. O trabalho faz parte do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em História, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na unidade universitária de Campo Grande - MS. Tomando como objetivo geral, o trabalho buscou compreender como a temática indígena é contemplada nas formações continuadas direcionadas aos professores/as da educação básica, com foco na lei 11.645/2008 de 10 de março de 2008, que modificou as diretrizes da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Destaca-se, que para aprofundar as análises, foi necessário compreender outros segmentos que fazem parte da estruturação da referida temática na educação: a construção historiográfica da história dos povos indígenas, a representação dos povos indígenas nos livros didáticos e nos referenciais curriculares, com ênfase no que concerne à Lei nº. 11.645/2008. A referida lei determinou a inclusão da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da educação básica Brasil a fora.

A partir desta determinação legal surgiu algumas discussões por pesquisadores, professores, movimento social indígena acerca de quais os subsídios didáticos disponíveis para a efetivação da normativa como podemos evidenciar na fala de Silva (2015),

procuramos evidenciar os sentidos da interculturalidade para o ensino com a abordagem sobre os povos indígenas a partir da Lei nº 11.645/2008, a necessidade do incentivo para elaboração e circulação de subsídios didáticos, bem como da formação destinada ao ensino sobre os povos indígenas (SILVA,2015, p.256)

Nesse sentido, na busca da promoção dessas discussões mencionadas acima, se fez necessário construir um recorte temporal e geográfico para o presente trabalho, tendo como foco o município de Campo Grande, conhecido como o coração de Mato Grosso do Sul. Situado na região Centro-Oeste do Brasil, abrange uma área territorial de 8.096km², fazendo fronteira com a Bolívia e Paraguai e, segundo os dados do censo de 2022 representa a terceira maior população indígena do país, com 116 469 pessoas indígenas, pertencentes às etnias Kaiowá, Atikum, Guató, Guarani, Kadiwéu, Kĩniquinau, Ofaié e Terena.

Este índice revela que 4,22% da população do estado de Mato Grosso do Sul se declara indígena, no entanto, apesar desta presença significativa, a história indígena do Mato Grosso do Sul muitas vezes não é adequadamente reconhecida nas escolas e tampouco compreendemos plenamente o contexto desafiador em que essas populações vivem atualmente. Cunha (1992)

pontua que os povos originários muitas vezes foram invisibilizados como sujeitos históricos na historiografia do século XX. A política indigenista do império brasileiro fortaleceu um discurso de desaparecimento do índio, o qual ainda ecoa na sociedade brasileira contemporânea. Brighenti (2016), corrobora a análise acima ao dizer que a temática indígena em sala de aula está associada a um imaginário positivista construído no século XIX pelo qual,

os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente. A omissão do Estado em aplicar a legislação indigenista resulta em conflitos nos quais muitas unidades escolares estão imersas. (Brighenti, 2016, p. 232).

Indo na contramão do espaço que a historiografia disponibilizou para a história dos povos indígenas a lei 11.645/2008 buscou mecanismos de superação de discursos dos quais os povos indígenas estavam fadados a desaparecer, tão pouco sua falta de historicidade. Mesmo inserida num contexto particular de ações afirmativas e lutando para construção de uma escola que valorize a interculturalidade crítica, a normativa na grande maioria das vezes encontra no próprio Estado Brasileiro uma negligência em sua aplicabilidade e uma tentativa de torna-la uma “letra morta”.

Apenas em abril de 2016 o Ministro da Educação publicou o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) contendo as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. No que tange as obrigações legais nos estabelecimentos de ensino tais diretrizes carecem de maior regulamentação., a falta de normatização contribui para geração de preconceitos e manutenção de estereótipos, pois não foram criados mecanismos de acompanhamento para sua efetivação.

Para Brighenti (2016), o problema é ainda maior quando evidencia alguns exemplos.

Exemplos disso são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e/ou não contratarem docentes específicos para a formação de professores da educação básica; escolas que sequer conhecem a existência da Lei bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema. Portanto, faltam mecanismos que possibilitem o controle e a fiscalização para o efetivo cumprimento dessa Lei. (Brighenti, 2016, p. 234).

A falta de mecanismos gerou construções sociais em torno dos conceitos de civilização e "mestiçagem", os povos originários se engajaram em uma luta pela afirmação de seus direitos através das instâncias judiciais, lutando contra tais delimitações, emergindo como agentes ativos na narrativa histórica. Em paradigmas obsoletos, a promoção do discurso nacionalista

frequentemente se baseava na concepção de uma nação brasileira modelada segundo padrões europeus, negligenciando a diversidade étnica e cultural do país.

Esta abordagem implicava em uma tentativa de assimilação dos povos indígenas à categoria de cidadãos civilizados, os quais seriam integrados ao Estado como força de trabalho eficiente. Tais ideias encontravam respaldo inclusive no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, ao desconsiderar a contribuição dos povos indígenas para a sociedade e identidade nacional, refletia motivações profundamente enraizadas em contextos políticos e socioeconômicos.

Identificamos que os setores responsáveis pela elaboração, efetivação e manutenção da lei 11.645/2008 não cumprem seu papel de fiscalização, manutenção e propagação da mesma. Quando focamos na oferta de formação continuada para os professores/as da educação básica o cenário é ainda mais alarmante. Observou-se a partir do amplo levantamento bibliográfico na construção da presente dissertação, que o cumprimento da normativa se constrói pela iniciativa de professores compromissados com a temática indígena, em muitos casos, aqueles que tiveram contato na universidade com a temática ou foram buscar especializações.

Outra parcela significativa do professorado aponta dificuldades e por vezes desconhecimento de como abordar a temática indígena em sala de aula, “justificadas” pelo fato de não terem contato no período de suas graduações e pela falta de formação continuada referente ao tema. Os dados levantados no trabalho, o qual discorro no capítulo um, demonstra que apenas uma pequena margem de professores nunca trabalhou a temática indígenas em suas salas de aula.

Tal fato indica outro grande desafio em relação a lei 11.645/2008, a forma de abordagem desta. Na análise de Calderoni e Marques (2016), o cenário de execução da lei balizadora é a escola e nela encontramos um cenário carregado de subjetividades que por vezes inviabilizam os reais objetivos que uma legislação pode direcionar. Essas subjetividades,

[...] podem ser identificadas nas ações dos próprios docentes que a partir de métodos conteudistas defasados do processo de ensino e aprendizagem, se engessam e perpetuam posicionamentos férteis para a manutenção e desenvolvimento de preconceitos (Calderoni; Marques, 2016, p. 312).

O papel do presente trabalho não é culpabilizar os professores/as sobre o não efetivação da lei 11.645/2008, mas analisar que a perpetuação de preconceitos se consolida pela falta de formação continuada para construção de um professor crítico, capaz de desconstruir e construir novos canais de diálogo. O chão da escola brasileira convive com uma dualidade, de um lado temos direitos previstos por uma Constituição Federal que reconheceu aos “índios sua organização social, seus costumes, suas línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988).

Por outro lado, existe a falta de concretização das mesmas e a regulamentação da política indigenista, ou seja, um Estado que sinaliza a obrigatoriedade do ensino da temática indígena, mas a mesma instituição não se responsabiliza por sua efetivação tanto de direitos territoriais como do ensino na educação básica.

Dentro do contexto curricular da disciplina de História, é evidente a subvalorização dos povos indígenas, que muitas vezes são situados em um período temporal distante, representados como pertencentes a sociedades tribais e pré-históricas. Souza (2019, p. 669) observa que há uma negligência em relação à história indígena, “[...]constantemente caracterizado como um habitante do próprio passado nas narrativas dos livros didáticos” (Souza, 2019, p.669). Após examinar as estruturas dos manuais didáticos, Souza (2019) identifica que estes são construídos a partir de uma perspectiva eurocêntrica e da visão do "vencedor".

Deste modo, os indígenas ainda não teriam passado da fase pré-histórica, enquanto o tronco central da história humana, o berço do Ocidente, já estaria bastante adiantado; ou ainda em seu curso natural, enquanto os próprios indígenas é que estariam em posição atrasada. Subitamente surge nos livros didáticos a informação de que o avanço tecnológico europeu venceu a inferioridade técnica das comunidades indígenas, evitando tratar de questões como o genocídio e a conquista em termos de seus sentidos dentro mesmo de um pensamento ético. (Souza, 2019, p.669)

A promulgação da Lei nº 11.645 em 2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história indígena e história da África, corrigindo lacunas da Lei nº 9.394 de 1996, que ainda não havia mencionado essa obrigatoriedade. Esta mudança legislativa provocou debates dentro do campo das ciências humanas sobre como e quando ensinar esse conteúdo.

[...] um conjunto de mudanças provocadas pelas mobilizações da chamada sociedade civil, os movimentos sociais. São conquistas pelo reconhecimento legal dos direitos específicos e diferenciados em anos recentes, quando observamos a organização sociopolítica no Brasil. Nas últimas décadas, portanto, em diversos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena conquistaram e ocuparam seus espaços reivindicando o reconhecimento e o respeito à sociodiversidade. (SILVA, 2014, p. 21-22)

Especificamente no que diz respeito à história indígena, não há clareza sobre a melhor abordagem a ser adotada, o que se reflete no cotidiano escolar através das dificuldades enfrentadas pelos professores de história para abordar esse tema, assim como na falta de suporte teórico-metodológico. No entanto, é importante ressaltar que a simples obrigatoriedade não garante um ensino eficaz. Ensinar história indígena vai além de apenas cumprir uma determinação legal; é necessário fornecer um conhecimento de qualidade que contribua para a

desconstrução de visões estereotipadas e simplificadas sobre as populações indígenas na sociedade contemporânea.

A escolha do método de ensino pode desempenhar um papel crucial na desconstrução de valores preconceituosos arraigados em relação aos povos originários e na efetiva implementação da Lei 11.645/2008. Isso porque ao priorizar a formação continuada dos professores do ensino fundamental, é possível atingir a base da educação, uma vez que a seleção do método se reflete diretamente na dinâmica da sala de aula.

Quando se trata de método, é notável que o ensino da história indígena nas salas de aula muitas vezes é resultado de uma iniciativa individual dos professores, ao invés de ser parte de um projeto pedagógico instituído pela escola ou pelas secretarias de educação. A escassez de propostas para abordar a temática indígena nas escolas revela fragilidades desde a formação dos profissionais da educação até a falta de políticas públicas por parte das secretarias de educação, as quais deveriam contemplar a discussão da diversidade étnica do país, especialmente das populações indígenas.

Outro fator relevante para a construção da dissertação é o contexto do qual o estado de Mato Grosso do Sul está inserido, fazendo parte de um dos maiores problemas agrários do país. A escola dentro desse cenário complexo e que para Brighenti (2016), “ao invés de agregarem os conhecimentos da história e cultura indígena, reproduzem as tensões resultantes do conflito latente em seu entorno.” (Brighenti, 2016, p. 235).

E comum a partir do que foi exposto acima, termos a postura por parte de alguns professores referente a rejeição da lei 11.645/2008, envolvidos dentro desses contextos regionais ou, apenas abordando seus aspectos folclóricos, fato que não deixa de ser importante, mas não reflete em mudanças e não constrói um diálogo com a história dos povos indígenas e suas demandas do tempo presente.

Em um país multicultural como o Brasil, a interculturalidade deveria ser a base do processo educativo, mas a realidade as quais estamos inseridos faz parte de um processo colonialista que se fundou a tradição escolar. Investir na formação continuada dos professores para abordar a temática indígena pode contribuir significativamente para superar o desconhecimento, o racismo e a marginalização enfrentados por esses agentes históricos, pois implica em uma reconfiguração da própria estrutura da escola, possibilitando uma reflexão por parte do principal agente de transformação, o professor.

A importância desse projeto é evidenciada pela escassez de estudos sobre a implementação da Lei 11.645/2008 e seu impacto na formação continuada dos professores da rede básica de ensino em Campo Grande/MS e no ambiente escolar. Justifica-se também pela

necessidade de redefinirmos nossa compreensão da cultura, conferindo um novo lugar para o indígena na história, uma vez que,

Entender cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permite repensar a trajetória de inúmeros povos que por muito tempo foram considerados misturados e extintos (Almeida, 2010, p. 23).

A motivação pela escolha da temática, se deu pela longa jornada da pesquisadora, que se iniciou ainda na graduação em História, na qual foi integrante do Programa de iniciação científica articulado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), buscando na construção do presente trabalho a normatização e fiscalização para o cumprimento da Lei 11.645/2008 inseridas em todos os níveis dos processos educativos para contribuir o conhecimento sobre a história das populações indígenas em um ato “natural” e não “legal”.

Como percurso metodológico, esta pesquisa pauta-se na revisão literária, na qual foram assumidos os seguintes recortes: a construção da historiografia dos povos indígenas, a desconstrução dessa historiografia a partir da perspectiva decolonial e, a formação continuada de professores da rede de educação básica. Também se realizou a análise da representatividade dos povos indígenas, por meio de análise dos livros didáticos, tendo como critério de escolha de obras de antes e pós Lei 11.645/2008, para comparar se em função da referida lei, os livros didáticos adequaram-se.

Foram revisados documentos oficiais, como Leis, Medidas Provisórias e os currículos do componente curricular de História, presentes na Base Nacional Curricular Comum e no Referencial Curricular da rede municipal de ensino (REME), da cidade de Campo Grande, MS.

O escopo de análise selecionado destaca as discussões sobre modernidade/decolonialidade e interculturalidade crítica presente em Mignolo (1999) Walsh (2002), Mignolo (2003), Macena (2018), Macena; Landa (2019), que proporcionam uma compreensão complexa e historicamente situada da realidade escolar.

Neste programa de Mestrado, a pesquisa articula-se à prática escolar, a vivência do chão de sala e por isto, há a exigência da confecção de um produto escolar, com vistas a auxiliar didaticamente os professores da rede básica de ensino. Deste modo, escolheu-se a elaboração de um E-book compondo uma formação continuada, que poderá ser lido em Tablets, celulares, notebooks – recursos que auxiliam a dinâmica vida do docente - que será divulgado aos

professores da rede básica de ensino, acerca de temática indígena no ensino de História, corresponde à perspectiva decolonial e em atendimento à Lei nº 11.645, de 2008.

1. TEMÁTICA ÍNDIGENA NA FORMAÇÃO PRÁTICA E PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: COMPREENDENDO O SILÊNCIAMENTO

O presente capítulo se divide em três seções, nas quais a primeira apresenta uma breve contextualização de como a historiografia do século XIX retrata os povos indígenas do Brasil. Na segunda seção, buscou-se compreender a Lei 11.645, de 2008 e sua implicação na prática escolar. Na terceira seção, expõe-se a análise de livros didáticos que compõem o quadro do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), antes e depois da Lei 11.645, de 2008.

1.1. A HISTORIOGRAFIA DO SÉCULO XIX E OS POVOS INDÍGENAS

A história de um Brasil construído diante da chegada dos europeus ainda é enraizada no imaginário coletivo, e mesmo após cinco séculos de sua chegada, dissemina-se uma visão deturpada e estereotipada dos povos originários – como se eles tivessem parado no tempo, e só a civilização europeia e branca tivesse avançado. Nesse contexto, “embora seus saberes tenham sido extremamente relevantes para a própria sobrevivência dos europeus neste continente e que suas culturas reverberem influências fortes na atualidade, nota-se ainda que sua inferiorização permanece presente” (Lima, 2018, p. 43).

Refletir sobre o espaço dos povos indígenas na história é considerar sua invisibilidade enquanto integrantes históricos – no qual construiu-se um projeto de alcance global, em que o conhecimento ocidental se consolidou como forma de saber universal, único e verdadeiro – transformando as demais formas de saber em subalternas (Mignolo, 2003).

Manuela Carneiro da Cunha (1992), em seu texto *Política indigenista no século XIX*, traz reflexões sobre cultura e política indígena, nacionalismo e etnicidade – nos quais aponta a falácia do discurso de desaparecimento dos índios. Corroborando este pensamento, Almeida (2012) elucida que,

Vivos e atuantes nos sertões, vilas, aldeias e cidades do Brasil oitocentista, povos e indivíduos indígenas agiam e reagiam diferentemente às múltiplas formas de aplicação da política para eles traçada. Lutavam e continuavam reivindicando direitos na justiça na condição de índios, enquanto discursos políticos e intelectuais previam e, em muitos casos, já os consideravam desaparecidos, como resultado dos processos de civilização e mestiçagem (Almeida, 2012, p. 22).

Nos encontros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – (IHGB), criado em 1938, os intelectuais da época assumiram o papel de discussão do tema referente as populações indígenas e endossavam as mesmas ideias, fortalecendo a política indigenista do Império. Logo, “O IHGB assumiu o papel de escrever a história dos povos originários em parceria com o Estado

monárquico, dirigido por um português, favorecendo as percepções negativas acerca dos indígenas” (Lima, 2018, p. 47). Corroborando este pensamento, Almeida (2012, p. 23) elucida que “essas concepções serviram para a construção de um nacionalismo que traçava uma régua a partir de um padrão europeu, sem espaço para a pluralidade, a construção de um país a partir da monocultura”.

Articulavam-se análises políticas, intelectuais e socioeconômicas que contribuíram para a retirada dos povos indígenas da história enquanto sujeitos e agentes da sua própria história. Conforme aponta Oliveira (2011), esses processos não surgem do nada, os indígenas nunca deixaram de existir, mas foram invisibilizados em conjunturas políticas e ideológicas desfavoráveis.

Ao considerar tais aspectos, inicia-se o presente capítulo com o questionamento levantado por Mongelo (2013, p. 16): “Quando duas ou mais culturas se encontram, em qual patamar se coloca o relacionamento entre elas?”. De acordo com Monteiro (1999), o patamar do jogo de poder montado no século XIX construiu uma historiografia que desqualificou os povos indígenas, colocando-os em situação de inferioridade, contado com sua extinção.

Partindo desta abordagem, foi construída uma imagem das populações indígenas que perdura na contemporaneidade - de forma racista e europeizada - a partir de uma concepção do outro, uma leitura sobre o indígena em um passado colonial cristalizado. Nesse sentido, a análise do século XIX é essencial para compreender essa construção gerada por uma série de políticas promovidas pelo Estado Imperial (Cunha, 1992).

A política indigenista foi responsável pela promoção do projeto de assimilação dos povos indígenas em meados do século XVIII. Embora o Diretório dos Índios, legislação indigenista lançada naquele período, tenha sido extinto pela Carta Régia de 1798, muitas de suas diretrizes continuaram vigorando ao longo do século XIX. A ausência de uma política indigenista de caráter geral que só seria estabelecida em 1845, com o Regulamento das Missões, não impediu que a política assimilacionista fosse mantida e incentivada, dando sequência às propostas de Pombal (Almeida, 2012, p. 24).

Dentre os diferentes procedimentos adotados para lidar com os povos indígenas, todos possuíam o mesmo objetivo: a invasão das terras indígenas e a transformação de seus habitantes em trabalhadores para servir ao novo Estado. Posteriormente, a chegada da corte em 1808 e suas cartas régias (documentos oficiais) não alteraram a realidade vivenciada pelos indígenas, como pode-se observar na carta régia de treze de maio de 1808:

Sendo-me as graves queixas da Capitania de Minas Gerais tem subido a minha real presença, sobre as invasões que diariamente estão praticando os índios Botocudos, antropófagos, em diversas e muito distantes partes da mesma

capitania, [...] Que desde o momento , em que receberdes esta minha Carta Régia, deveis considerar como principiada contra esses índios antropófagos uma guerra ofensiva que continuareis sempre em todos os anos nas estações secas e que não terá fim, senão quando tiverdes a felicidade de vos senhorear de suas habitações e de os capacitar da superioridade das minhas reais armas de maneira tal que movidos do justo terror das mesmas, peçam a paz e sujeitando-se ao doce jugo das leis e prometendo viver em sociedade possam vir a ser vassallos uteis [...] (Brasil, 1808).

Identifica-se na Carta régia de 1808 uma concepção da qual se faz presente na sociedade atual, a ideia de um indígena invasor de terras e que para combater tal situação foram utilizados instrumentos de violência. Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) afirmam que a memória e os esquecimentos construídos referente aos povos originários na contemporaneidade são frutos de violência tanto física como simbólica ao longo da história.

Compreende-se que tal “invasão” é o fruto da luta dos povos indígenas, que nunca desistiram da defesa de suas terras, criando seus próprios mecanismos políticos para reivindicar seus direitos que os diferenciavam dos demais vassallos da coroa portuguesa. Após o processo de independência, a elite intelectual e política brasileira tomou como objetivo de criar a nação e o povo brasileiro. Para tal, foi necessário a criação de uma unidade territorial, política e principalmente ideológica de “quem somos nós”.

Gasparello (2004) afirma que o conceito de nação passou por várias modificações ao longo do tempo e foi relevante para o Brasil pós independência. O novo conceito consistiria em um Estado consolidado, em que se prevalece a visão branca, europeia e cristã da elite colonial. Nesse sentido, Lima (2018) aponta que o sistema político escolhido herdou o sistema hierárquico do Antigo Regime português e assumiu a missão civilizatória da colonização, culminando na definição do outro, interna ou externamente (Lima, 2018, p. 45).

A definição do Outro gerou uma memória coletiva de um Brasil monocultural. As elites e o Estado produziram uma invisibilidade dos povos indígenas a partir de ideologias que não valorizam a pluralidade e reforçam padrões europeus e a superioridade do homem branco (Santos, 2020). Nessa perspectiva, Almeida (2012) esclarece que,

Aos políticos e intelectuais do Brasil cabia homogeneizar populações extremamente diversas do ponto de vista étnico e cultural, unificando-as em torno de identidades e histórias comuns. Enfrentavam ainda o desafio de fazer frente às teorias de inferioridade do continente americano e de suas populações, em voga na Europa e com as quais eles, em grande parte, concordavam (Almeida, 2012, p. 27).

Tal concepção a respeito da homogeneização ficou apenas no campo das ideias porque no campo da matéria os povos indígenas continuavam existindo e resistindo, fato provado pela

presença constante nos artigos das revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), nos Relatórios dos Presidentes de Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Nesse contexto, Barbato (2013) elucida que,

Intelectuais oriundos das classes abastadas do Império, a maior parte deles funcionários do próprio Governo Imperial, eles escreveram e compilaram artigos que demarcavam esse centro de um Brasil tropical e mestiço. E é nesses artigos, que guardam todas as particularidades de uma história escrita por letrados ligados ao Governo Imperial (Barbato. 2013, p. 8).

Essa era a forma de integração dos indígenas nas décadas dos oitocentos, reforçado por relato de viajantes que contribuíram para a ideia assimilacionista predominando teorias racistas que concordavam com a ideia de inferioridade. Nesse contexto, Monteiro (1999) esclarece que,

A abordagem comum sobre os povos indígenas no Brasil resulta de um jogo de poder desqualificando essas sociedades, considerando-as como incapazes de gerir os próprios destinos de forma autônoma. “A historiografia propagou a visão do indígena como um ser inocente, bestial, coitadinho, sem história e que caminhava para o seu desaparecimento”, na concepção de Varnhagen (Monteiro, 1999, p. 126).

Adolfo Varnhagen, historiador positivista, eurocêntrico e etnocêntrico do século XIX, acreditava que aos indígenas existentes ao período anterior a colonização não eram detentores das terras já existentes, pela justificativa de sua vida nômade pelo território brasileiro. Assim, fundamentou-se a imagem sobre os indígenas de maneira preconceituosa, em que os indígenas eram seres bestiais e “que a seu entender, só poderiam ser incorporados e submetidos por meio da guerra e do extermínio” (Almeida, 2012, p. 29), ideia que se perpetuou ao longo dos anos.

Em contrapartida, José Bonifácio de Andrada, naturalista e poeta brasileiro, defendia a humanidade dos indígenas e sua capacidade de civilizar-se propondo a integração branda. Nessa tensão, havia os que promoviam a ideia de assimilação e os que aprovavam a exclusão das sociedades indígenas, predominando na política oficial do império a ideia assimilacionista, que visava incorporá-los como cidadãos brasileiros. Assim, indígenas foram divididos em duas categorias: mansos e bravos, tendo por finalidade a assimilação ou extermínio (Cunha, 1992). Logo, conforme pontua Almeida (2012, p.29) o “desafio era continuar existindo como comunidades no momento em que o novo Estado acentuava a política assimilacionista que visava extingui-los como etnias diferenciadas”.

Os processos vivenciados pelos povos indígenas, referentes ao projeto do Estado Imperial e a questão de suas terras, reforçaram o apagamento das identidades indígenas do país. Indo ao contrário dessa perspectiva, os indígenas a partir de requerimentos e petições desafiam a força dominante no Estado, afirmando sua identidade e lutando pelos direitos previamente conquistados em acordos com a Coroa Portuguesa (Almeida, 2012).

Nota-se a tentativa de desaparecimento da história indígena, perpetrada na historiografia brasileira do século XIX – e que de lá até o período redemocrático, pouco se avançou. Nesse sentido, Santos (2018) elucida que,

Estudar os povos indígenas no Brasil é compreender os processos de silenciamento que ocorreram na História; é entender que os povos indígenas vêm se afirmando com suas memórias e História, por meio de processos de resistências. No passado, existiram poucas possibilidades do “respeito” às diferenças, uma vez que foram formulados fora do espaço indígena e sem a participação desses sujeitos durante o processo de construção (Santos, 2018, p. 59).

A partir do que foi abordado, considera-se que o processo de reconhecimento dos povos indígenas, de uma invisibilidade ao protagonismo histórico pode ser construído por meio de uma perspectiva decolonial, pois quando analisamos problemas existentes nos espaços destinados da história e cultura dos povos indígenas nas escolas da educação básica, o colonialismo é eixo central de discussão.

De acordo com Mongelo (2013) as dominações ocorrem no campo epistemológico, e têm como consequência a desigualdade no saber e no poder, suprimindo os conhecimentos dos povos subalternizados. A autora pontua que,

Os conceitos e até as noções das coisas mais simples do dia a dia se torna a base sobre a qual todos os discursos: históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais são construídos. O problema é que essas formações sejam de que ordem for tem criado certas subordinações dos discursos que trazem uma ideia de supervalorização da teoria em detrimento do saber que temos na própria cultura indígena Guarani (Mongelo, 2015, p. 10)

O presente panorama corresponde à colonialidade do poder, no qual articulou-se ao longo da história, o silenciamento dos povos indígenas, na tentativa de sufocar suas memórias para consolidação de um projeto de dominação. Quijano (2009) aponta que o instrumento utilizado para os europeus conseguirem fundamentar sua visão de conhecimento como padrão universal, foi criar um mito funcional, colocando a Europa como criadora da modernidade.

A funcionalidade do mito foi associada ao critério classificatório na história “em um movimento de mudança unilinear e unidirecional” (Lima, 2018, p. 49). No Brasil esse critério

classificatório exclui cerca de novecentos mil indivíduos que se autodeclararam indígenas de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Essa realidade pode ser percebida nas escolas quando, mesmo após a implementação da Lei 11.645/2008, há concepção de que os “verdadeiros” indígenas são aqueles que não perderam sua cultura e que vivem nas florestas, não compreendendo cultura como algo mutável, a partir das dinâmicas sociais que nela se carrega.

Tais representações são reproduzidas e reforçadas por instituições que gozam de muito poder, como a mídia e a escola. São tiradas dos povos indígenas sua agência histórica, o reconhecimento de sua complexidade, a visibilidade da importância que tiveram ao longo da história do Brasil e em nossa contemporaneidade (Russo; Paladino, 2016, p.917).

Conforme levantado, a apresentação do indígena é condicionada a ótica do colonizador – considerada um mito fundador do Brasil -, pautada em uma ideologia dominante de caráter eurocêntrica, negando assim as identidades locais, indígenas e negras. Logo, a narrativa que importa é a que veio com a colonização, invisibilizando toda a história que a antecede. De acordo com Lamas (2016) esta construção da representação do indígena corrobora o que já foi apresentado sobre a historiografia do século XIX,

Em outros termos, as obras didáticas e paradidáticas, assim como os estudos acadêmicos, durante muito tempo, apresentaram os indígenas como alvo prioritário de antropólogos e etnógrafos, pois eram povos sem História, isto é, povos que por não possuírem escrita não criaram registros históricos e, portanto, não interessavam aos estudiosos dessa área. Esse vaticínio promulgado por Vanhargen em meados do século XIX afastou os historiadores da pesquisa sobre os povos indígenas. Desde então, quando aparecem nos manuais didáticos, os indígenas executam um papel subsidiário, agindo sempre em função dos interesses alheios. Essa perspectiva apenas referendava a ideia de um contato entre culturas distintas, sendo uma superior (a europeia) e outra inferior (a indígena) (Lamas, 2016, p. 126).

Logo, com a escassez de pesquisas voltadas à temática indígena naquele período, reforçou-se na confecção dos instrumentos didáticos – no caso, o livro didático – o estereótipo do índio preguiçoso, inapto para o trabalho e inútil ao progresso da sociedade brasileira. Segundo Lamas (2016, p. 127) “Nesse sentido, os manuais didáticos e os professores de história colaboravam para o silenciamento de minorias étnico-raciais”.

A reabertura da democracia na década de 1980 abriu brecha para discussões nos conteúdos escolares, nos quais os movimentos de resistência foram gradualmente conquistando espaços. Segundo Lamas (2016)

A forma deturpada de se entender os povos indígenas brasileiros sofreu profundas modificações a partir do final dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990. No universo acadêmico, a obra de John Monteiro foi de suma importância para essa transformação acerca da forma de se entender os indígenas brasileiros, pois deu o pontapé inicial em uma série de pesquisas sobre as relações entre indígenas e colonizadores e levantou aspectos historiográficos até então inéditos, mostrando que havia fonte histórica sim sobre esses povos, e que o problema estava na abordagem das fontes e não em sua ausência. Contudo, não podemos compreender a relevância do trabalho de Monteiro sem levarmos em consideração a atuação significativa do movimento social indigenista iniciado ainda no final dos anos 1970 com a criação da União das Nações Indígenas (1980). Os problemas de articulação em nível nacional levaram a articulações de caráter regional e estadual das organizações indigenistas. Contudo, no início dos anos 1990 uma nova entidade indígena foi criada, o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB) que como o próprio nome indicava possuía a pretensão de articular uma unidade nacional entre as diferentes nações indígenas brasileiras (Lamas, 2016, p. 128)

Esta movimentação foi por uma conquista na área educacional, do movimento social indígena e de vários intelectuais da área. A luta pela balizadora Lei 11.645/2008, que será abordada na próxima sessão.

1.2. LEI 11.645, DE 2008: AINDA COM POUCA PRESENÇA NA PRÁTICA ESCOLAR

Ao traçar a imagem dos povos indígenas construída pela historiografia do século XIX e que permanece no imaginário coletivo até os dias atuais, somando-se a observação ao longo dos anos de prática docente no ensino de História, pontua-se que a invisibilidade construída pelo Estado brasileiro permanece na sociedade e nos bancos escolares. Nesse contexto, Russo e Paladino (2016) elucidam que,

O que se faz hoje na escola ao abordar a temática indígena é praticamente idêntico ao que se ensinava décadas atrás. Percebemos que as atividades e os conteúdos que dizem respeito aos povos indígenas são não somente muito limitados e restritos às efemérides escolares, mas também reprodutores de ideias ultrapassadas (Russo; Paladino, 2016, p. 889).

Tais concepções reproduzem abordagens obsoletas, facilmente observadas no âmbito escolar, em atividades que envolvem, por exemplo, pintar as crianças de forma folclorizada, sem nenhuma especificidade ou contextualização adequada. Nesse contexto, Russo e Paladino (2016, p.889) aclaram que “são poucas as canções ou textos utilizados no âmbito escolar que mencionam as lutas e demandas atuais dos povos indígenas, seus projetos de futuro e a importância e contribuição de seus conhecimentos e práticas para o presente do Brasil”. Assim, Kayapó e Brito (2014) explanam que,

[...] a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (Kayapó; Brito, 2014, p. 39)

O estereótipo do indígena se faz presente, enraizado no imaginário coletivo, e ainda em 2023, o município de Dourados/MS disponibilizou para mais de 33 mil alunos da rede municipal de ensino kits escolares e nestes a personalização dos cadernos continham a seguinte imagem (Imagem 1).

Imagem 1. Capa do caderno disponibilizado no kit escolar do ano de 2023 pela rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS



Fonte: Site oficial da prefeitura de Dourados/MS. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/index.php/prefeitura-de-dourados-inova-e-entrega-kit-escolar-personalizado/>.

O estado de Mato Grosso do Sul possui a terceira maior população indígena do país, sendo Dourados a cidade com o maior número de indígenas, composta por grupos de etnia Kaiowá, Guarani e Terena. A imagem evidencia uma realidade latente no país, o descaso da gestão pública com os povos indígenas de Dourados-MS e no Brasil como um todo.

Em entrevista, o ativista indígena Katú Mirim¹ deixou evidente que fantasiar-se de indígena ridiculariza e inferioriza as culturas, apaga a própria ideia de diversidade e apaga os diversos problemas enfrentados pelas comunidades. O ativista elucida que,

Usar fantasia de índio é racismo, porque discrimina nossa raça, fortalece o estereótipo do índio folclore. A fantasia tem uma conotação de falsidade, de algo que não existe. Os povos indígenas já são estereotipados e discriminados, e a sociedade só lembra da nossa existência quando lhe convém, como é o caso da fantasia, que pegam os nossos símbolos sagrados e os transforma em mercadorias e meros adornos (Katú Mirin, 2019).

Compreende-se que as sociedades indígenas compartilhem conjuntos de características comuns que as diferenciam de outros tipos de sociedades, porém a ideia de uma categoria “índio”, restringindo-o à uma categoria genérica, não cabe para nos referirmos à pluralidade de histórias específicas de cada povo que compartilham situações particulares e, portanto, com identidades próprias. Nesse contexto, Grupioni (1992) explana que,

Cada sociedade indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades apesar dos efeitos destrutivos do contato. Um Guarani ou um Yanomami, apesar de índios, vão continuar se pensando como um Guarani e como um Yanomami (Grupioni, 1992, p. 18).

Observa-se que, mesmo após a ampliação da temática indígena a partir da Lei 11.645/2008, o conhecimento acadêmico produzido por intelectuais indígenas e não indígenas não tem tido o impacto que poderia ter sobre os conhecimentos escolares. Assim, “A imagem de um índio genérico, estereotipado, vivendo na mata morando em ocas e tabas, continua sendo ensinado” (Grupioni, 1992, p.18).

Em pesquisa realizada por questionários aplicados à equipe escolar, na rede de ensino do município de Ponta Porã/MS, Macena e Landa (2019) levantaram que a escola continua sendo palco de reproduções de preconceitos e racismo, do qual não existe um aprofundamento sobre os mais de 305 povos existentes no país (Macena; Landa, 2019, p. 100). Outro ponto relevante, abordado pelas pesquisadoras e que não pode ser ignorado, é a manutenção de um padrão a partir de uma colonialidade de poder reforçando a subalternidade desses 305 povos.

Quando se observa a estrutura de subalternidade dos quais os povos indígenas encontram-se ao longo de sua história, pode-se concluir que a forma como a temática indígena é, em sua maioria das vezes, ensinada nos espaços escolares pode contribuir para a continuidade de racismo e marginalizações (Macena; Landa, 2019, p. 102).

¹ Entrevista completa disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/usar-fantasia-de-indio-nao-e-homenagem-e-racismo-diz-ativista/>

Na tentativa de minimizar essas situações de um currículo monocultural - uma vez que mesmo após o período colonial, divide-se a sociedade em duas partes da qual o grupo da hegemonia e de perspectivas europeias considera as demais minorias como inferiores, arcaicos e subalternos (Quijano, 2009, p.287) -, temos como documento normativo a Lei 11.645/2008, sancionado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, sendo alterado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, em especial o artigo 26-A, que trata da questão indígena em todo o território nacional.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (artigo 26-A. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

A responsabilidade de criar mecanismos para a aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas e privadas do Estado brasileiro ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE), objetivando construir bases para a inserção adequada da temática indígena nesses espaços de saber.

Partindo disto, iniciou-se a “inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular”, nos quais estendeu-se a todos os âmbitos da estrutura educacional, que envolve “[...]tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior (Brasil, 2004).

A promulgação da lei 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo de história indígena nas escolas brasileiras, fruto de uma luta histórica de intelectuais indígenas, não indígenas e movimentos sociais que ocuparam espaços importantes no país. A normativa foi a balizadora para pressionar o Estado brasileiro a criar normativas que regulamentassem a efetivação da lei a partir do desafio de modificação da matriz monocultural incluindo as diversidades indígenas como parte relevante do processo da cultura e história nacional (Russo; Paladino, 2016, p. 889).

De acordo com Silva (2012), identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais foram incluídas, demandando discussões para implementação da referida lei. O autor aponta que “a nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos

movimentos sociais, se descobriu plural, repensando seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas” (Silva, 2012, p. 219).

O repensar do desenho brasileiro construído por mãos europeias deve ser discutido principalmente no âmbito escolar, respondendo as demandas sociais específicas dos quais podemos apontar duas principais justificativas para a inclusão do debate étnico-racial. Nesse sentido, Santos e Santana (2018) elucidam que,

Pensamos em dois fatores que, a nosso ver, tem grande relevância: primeiro, se a Escola hoje é pensada também como lócus de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos, é seu dever contribuir para o fim de qualquer tipo de preconceito e discriminação de ordem étnica ou racial; o segundo motivo reside na obrigatoriedade expressa nos documentos oficiais em âmbito nacional e internacional, os quais propõem a coibição de práticas educativas discriminatórias ou alusões a comportamentos semelhantes (Santos; Santana, 2018, p. 8).

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de história indígena nos estabelecimentos de ensino a partir de 2008, observamos nos cinco anos de docência, um desconhecimento de como abordar a mesma por uma grande parcela dos profissionais da educação. Identificamos essa afirmativa através de pesquisas em todo o território brasileiro com professores das redes básicas de ensino. Aponto o trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras Macena e Landa (2019) ao entrevistar um grupo de treze professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, nos quais levantou-se que,

Quatro docentes informaram que durante a graduação de História não tiveram acesso a disciplinas relacionadas às temáticas. Por outro lado, nove docentes destacaram que na graduação cursaram disciplinas relacionadas ao debate étnico-racial. Os/as professores/as informaram que cursaram História do Brasil I, História do Brasil II, História da África, Cultura afro-brasileira e Antropologia Cultural I, que na maioria das vezes oculta ou desconsidera as contribuições dos povos indígenas ao cristalizá-los somente nos primeiros momentos da Colônia ou no bandeirantismo (Macena; Landa, 2019, p. 103).

Assim, levantou-se que que a lei 11.645/2008 se faz presente nos referenciais curriculares, mas a sua aplicação passa por inúmeras barreiras de aspectos objetivos e subjetivos. Essa realidade é constatada pela ausência de matérias que contemplem a temática indígena mesmo em vigor há quinze anos. Constata-se que houve uma adequação no papel desses referenciais seguindo as normativas vigentes, mas as práticas não estão sendo vivenciadas no chão da escola.

Russo e Paladino (2016) realizaram uma pesquisa com 100 professores da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro/RJ, referente a inserção da temática indígena nas escolas da educação básica, no âmbito municipal e estadual. O grupo era formado tanto por profissionais recém-formados quanto por profissionais com ampla experiência no magistério, em diferentes áreas curriculares. Russo e Paladino (2016) esclarecem que,

No grupo pesquisado, apenas 20% dos professores nunca haviam abordado o assunto, todos os demais já haviam trabalhado a temática em suas aulas. [...] metade dos que afirmaram ter trabalhado o assunto revelou só falar dos povos indígenas em abril, seja pela data do Dia do Índio ou para abordar o Descobrimento do Brasil. Entretanto, mesmo entre os que declararam já ter abordado a temática indígena em suas aulas, cerca de 70% disseram sentir dificuldade sobre como incluir questões relacionadas aos povos indígenas em suas aulas (Russo; Paladino, 2016, p. 910).

Mesmo que os dados apontem uma pequena margem de professores que nunca tivessem trabalhado a temática indígena na sala de aula, tal fato indica para outro grande desafio em relação a lei 11.645/2008, a forma de abordagem desta. Na análise de Calderoni e Marques (2016, p. 310), “o cenário de sua execução, a escola, é repleto de subjetividades que, por vezes, inviabilizam os reais objetivos que uma legislação pode direcionar, e principalmente por ser ela uma fronteira entre o mundo coletivo social e o particular institucional”. Referente a essas subjetividades, as autoras apontam que estas

[...] podem ser identificadas nas ações dos próprios docentes que a partir de métodos conteudistas defasados do processo de ensino e aprendizagem, se engessam e perpetuam posicionamentos férteis para a manutenção e desenvolvimento de preconceitos (Calderoni; Marques, 2016, p. 312).

Embora haja conquistas a partir da Constituição Federal de 1988, seguindo de leis específicas voltadas a ampliação referente à temática indígena, nota-se um avanço das universidades que, em muitos casos não foi acompanhado pelas escolas. Perante a promulgação da Lei 11.645/08, Paiva (2012) destaca o crescimento de grupos de pesquisa dedicados a formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos para suas escolas. Assim, houve uma tentativa de romper com o estereótipo criado pela historiografia do século XIX, que colocava o indígena em segundo plano nos materiais didáticos da educação básica.

Mesmo com o crescimento de grupos de pesquisas e a tentativa de romper estereótipos, identifica-se que a efetivação da Lei 11.645/2008 ainda possui uma longa estrada a ser percorrida. Esta estrada perpassa alguns obstáculos como a utilização de recursos didáticos de forma irregular. Deste modo, Russo e Paladino (2016) elucidam que,

Em alguns casos, o mesmo professor utilizava recursos que poderíamos caracterizar de críticos, documentários produzidos pelo MEC (Ministério da Educação) ou por especialistas na temática indígena, mas com atividades que reforçam estereótipos sobre os índios (Paladino; Russo, 2016, p. 905).

Os professores, em alguns casos utilizam recursos com perspectivas decoloniais, mas a falta de preparo leva a montar o mesmo de forma acrítica levando a uma falta de continuidade. Podemos concluir que não basta o crescimento de formação de grupos de pesquisas se não houver uma continuidade e fiscalização para a efetivação da lei. Lamas (2016) aponta que houve sim, crescimento de pesquisas no âmbito acadêmico acerca da temática indígena, após a promulgação da lei, mas que esse conhecimento ficou recluso ao ambiente acadêmico.

Tal afirmação não busca responsabilizar, nem diminuir os esforços realizados por algumas escolas em inserir a temática indígena, pelo fato de sabermos que na prática docente existe uma lacuna sobre a discussão étnico-racial e, devido à essa invisibilidade, os espaços escolares reproduzem velhas práticas.

Tais ausências de discussão sobre a diversidade étnico-racial podem ser entendidas no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são construídas e hierarquizadas. Como ferramentas conceituais para compreendermos essas práticas e como elas são construídas nas escolas a partir do currículo, destacamos a decolonialidade e interculturalidade crítica para propor o desafio de pensar a diferença cultural, em específico dos povos indígenas para além do reconhecimento, respeito e tolerância (Mignolo, 1999; Walsh, 2002).

Compreende-se essa ausência sob a perspectiva da decolonialidade do saber, presente nos currículos e nos espaços escolares, negando-se o legado intelectual e histórico dos povos indígenas porque sua construção não é oriunda de uma matriz europeia (Macena; Landa, 2019, P. 104). Sendo assim, a Lei 11.645/2008 como aponta Calderoni e Marques (2016) modificam o eixo do conhecimento dos currículos da educação básica trazendo o protagonismo do conhecimento indígena considerados povos subalternos. Nesse contexto, Macena e Landa (2019) pontuam que,

Essas leis representam um ato de insubordinação a um currículo monocultural e etnocêntrico, uma possibilidade de incorporar outros conhecimentos ou histórias na escola brasileira. Portanto, para que ocorra esse deslocamento epistemológico no currículo, a formação do professor torna-se essencial (Macena; Landa, 2019, p.195).

Assim, busca-se na formação continuada referente a temática indígena a discussão de como as estruturas de poder e desigualdade perpetuam no conhecimento escolar, não apontando

apenas para a educação intercultural como um diálogo das diferentes culturas, mas a discussão de sua produção a partir da hierarquia e da diferença. Nessa perspectiva, Russo e Paladino (2016) definem que,

[...] mais que definir conceitos presentes hoje nas políticas educativas, como cultura, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, entre outros, preocupa-nos compreender os sentidos e usos que lhes dão os atores presentes no tocante ao modo como a temática indígena tem sido abordada por professores e suas opiniões sobre a inclusão obrigatória das culturas e história dos povos indígenas no currículo da educação básica, conforme exige a lei n. 11.645/2008 (Russo; Paladino, 2016, p. 902).

Ao realizar um panorama das conquistas dos povos originários, observa-se que a lei 11.645/2008, conquistada pela luta do movimento indígena, garantiu a obrigatoriedade e a presença que sempre foi vetada em predomínio de uma herança colonial enraizada na sociedade e nas escolas. A partir dessa prerrogativa, pode-se buscar a superação de padrões epistemológicos buscando decolonizar a escola e os currículos. Logo, apesar da existência de um Movimento Indigenista forte, capaz de conquistas em relação ao direito constitucional de terras e demarcações, romper com este estereótipo de indígena “preguiço, inapto ao trabalho” é um grande obstáculo, uma vez que prevalece

[...] uma visão a-histórica acerca do trabalho, ou seja, uma percepção de que a forma de trabalho vigente atualmente sob a lógica capitalista sempre existiu e de que todas as demais formas que não se enquadram dentro dos limites estreitos propostos pela visão dominante são “primitivas” e/ou “equivocadas” (Lamas, 2016, p. 131).

Nessa prerrogativa, Walsh (2010, p. 222) aponta que a pedagogia decolonial pode construir um novo processo de “(...) olhar, saber, sentir, escutar e estar, que desafiam a razão única da modernidade”. Pontua-se que, para desafiar a razão única da modernidade, a lei 11.645/2008 como princípio balizador, tornou-se um ganho para a educação e para os povos indígenas, porém a sua obrigatoriedade não garante a presença dos povos indígenas nos espaços escolares.

Destaca-se que a demanda de formação continuada referente a temática, atendendo a Lei 11.645/2008, pautada em conhecimentos tradicionais dos povos originários e o saber científico, seria uma grande aliada na abordagem adequada da história e culturas dos povos indígenas. Uma vez que a temática indígena não é apresentada em toda sua amplitude nos cursos de licenciatura, retomar e atualizar os docentes é uma prática a ser realizada continuamente, evitando assim que as práticas enraizadas e os conhecimentos estigmatizados permanecem no imaginário coletivo.

A prática docente e a reflexão sobre ela devem ser contantes e, na formação continuada, pode-se dividir, discutir, trocar experiências pedagógicas com os pares, para que seja possível, enquanto professores, independentemente da área de formação, ampliar os horizontes a respeito do plural - em especial da temática indígena. Lima (2018, p. 43) explana que “a luta e a vigilância devem ser constantes para que os direitos conquistados sejam mantidos e para que os não indígenas desconstruam estereótipos e generalizações que acabam por manter os povos originários como parte de um passado distante”.

Busca-se nesta dissertação averiguar de que forma o ensino das histórias dos povos indígenas pode contribuir para romper essa visão e como os professores não indígenas devem trabalhar a temática com o intuito de questionar e subverter o lugar de “outro” reservado aos povos originários, ao invés de reforçá-lo/fixá-lo.

A efetivação da lei e suas normativas ainda necessita de um imenso caminho para ser praticada nas escolas brasileiras, mas também é observado que a inclusão da temática indígena hoje construída nas escolas se deve muito as iniciativas de professores de forma individual do que uma preocupação institucional (Russo; Paladino, 2016, p. 917).

Pode-se oferecer uma pista interessante para a ampliação dessa presente realidade, o investimento na formação continuada dos professores/as, visto que a escola é um grande instrumento de poder também para as quebras de estereótipos e racismos. Logo, o professor/a é entendido como um agente fundamental para uma nova escuta, um novo olhar (Wash, 2010, p. 222).

Assim, como aponta Silva (2020, p.143), é importante defender uma educação que “favoreça a troca dos diversos conhecimentos, que venha contribuir para a construção de um outro projeto de sociedade, fundamentado em princípios de justiça e igualdade social, e na erradicação dos preconceitos contra as diversidades étnico-raciais no país”.

1.3. A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ÍNDIGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático é o instrumento mais acessível em território brasileiro, veiculado pelo programa do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, e por consequência, um dos mais utilizados pelos professores. De acordo com Silva (2019), o PNLD envolve-se numa problemática de enriquecimento de editoras, que a cada triênio competem em licitações para a venda de seus materiais.

Para a autora, este instrumento serve apenas ao mercado editorial, correspondente a parte de uma elite dominante e apresenta um conteúdo pobre, vulgarizado, e que não atende as

demandas da organização do trabalho didático. Cabe ressaltar que vários pesquisadores da linha da organização do trabalho didático (Alves, 2001; Silva, 2019; Centeno, 2019) apontam a problemática da utilização sistemática deste instrumento didático, devido ao conhecimento pouco aprofundado contido nele. De acordo com Centeno (2019)

Se, de fato, a prática de utilização do manual didático foi uma necessidade posta pela época de Comenius, pois ainda eram limitados os recursos para efetivar a educação para todos, hoje nada a justifica. A organização manufatureira do trabalho didático, associada à utilização do manual, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impôs o império desse instrumento de trabalho. O conhecimento foi vulgarizado, na escola, por força de sua veiculação pelo manual didático. (Centeno, 2009, p. 173)

No entanto, o livro didático é hoje o material centralizado de uso do professor, buscou-se então compreender se este material progrediu em relação à temática indígena devido à Lei 11.645/08 ou se manteve igual. Macedo (2009) aponta que a centralidade do livro didático como instrumento pelos professores, relacionando-a a falta de infraestrutura das escolas em poder ofertar outros materiais, acaba reforçando a representação estereotipada e banalizada dos indígenas nos livros.

Ao analisar os livros didáticos, buscou-se destacar e discutir os efeitos da Lei 11.645/2008 e como ao mesmo tempo ela pode contribuir na valorização das identidades étnico-raciais questionando o mito da democracia racial, para uma maior alteridade, ou reforçar estereótipos enraizados nos currículos e na sociedade brasileira (Silva *et al*, 2012, p. 151). Os livros didáticos podem contribuir para o respeito às diferenças, a partir de uma educação para a promoção das relações étnico-raciais, operacionalizando esse processo, pois observa-se que essas afirmações encontram dificuldades em dialogar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual. Como aponta Cunha (1992),

Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só do nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas (Cunha, 1992, p.12).

Embora tenhamos avanços inegáveis na difusão do conhecimento pelos meios de comunicação, produções acadêmicas, livros didáticos, referentes a temática indígena, predomina na sociedade o desconhecimento de várias problemáticas indígenas, gerando um

quadro de racismo e ignorância, como aponta Carlos Alberto Ricardo (1995) em seu texto “*Os índios*” e o futuro da sociodiversidade nativa contemporânea do Brasil.

O Brasil, que vai completar 500 anos no ano 2000, desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não se sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem. O (re)conhecimento, ainda que parcial dessa diversidade, não ultrapassa os restritos círculos acadêmicos especializados. Hoje, um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins e tupinambás, terá muitas dificuldades (Ricardo, 1995, p.1).

Os povos indígenas tiveram uma trajetória na história como habitantes do próprio passado, os exóticos, encontrados pelos colonizadores e salvos pelo processo de catequização. Decorre disso que o indígena, dentro da organização de conteúdo para a disciplina de História sofre com uma desvalorização sistemática que se inicia com a categorização do tipo de sociedade ao qual pertencem os indígenas, caracterização essa que é em si repleta de significações e valores (Souza, 2019, p. 666).

Pontua-se aqui a constante localização das comunidades indígenas no conjunto das sociedades tribais e pré-históricas. A Lei 11.645/2008 demonstrou atenção para que a história dos povos indígenas seja contemplada em sua totalidade, como povos contemporâneos dentro de seu processo histórico atual e passado – e é clara em sua obrigatoriedade na educação básica.

No entanto, de acordo com Lamas (2016), a temática indígena ficou restrita ao âmbito universitário e a grupos da sociedade civil. A falta de conhecimento sobre a diversidade étnica no Brasil levou a propagação de estereótipos difíceis de serem desconstruídos, pois estão enraizados na sociedade brasileira. Nesse contexto, Funari e Pinón (2011) apontam que,

A escola, ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras (...), entretanto, se houver vontade política para tanto, é inegável o papel que a escola pode ter no sentido de atuar para uma maior compreensão do quanto o Brasil deve aos índios e como se enriquece, em termos culturais, com essa experiência (Funari; Pinón, 2011, p. 8).

Esses estereótipos constantemente são reforçados nos livros didáticos retratando os povos indígenas em função do colonizador, ligado somente ao passado, nunca como protagonistas que estabeleceram relações e trocas com os colonizadores. A história que aprendemos nos bancos escolares foi construída a partir de uma régua europeia que criou mecanismos para invisibilizar a presença indígena nos amplos espaços da sociedade brasileira.

Alguns pontos são fundamentais para compreendermos a visão trazida pelos livros didáticos a respeito da diversidade indígena brasileira, que em geral homogeneiza as diferentes culturas e sociodiversidade de mais de 305 povos (Macena, 2018). Os livros didáticos articulados aos referenciais curriculares nacionais e regionais, também foram/são responsáveis por uma simplificação e omissão do papel dos povos indígenas para a História.

Ao analisar a divisão da disciplina de história no ambiente escolar, a questão cronológica possui muita força como critério. Esse ponto não é um problema, visto que periodizar a história torna o processo de ensino aprendizagem mais fácil para o estudo, porém observamos que nessas periodizações quase não há espaço para a inserção da temática indígena no ambiente escolar, pois a base para a divisão é pautada no eurocentrismo (Souza, 2019, p. 667).

Nesse sentido, buscou-se verificar como o indígena é representado por este instrumento – como na historiografia do século XIX, generalizado como povo caçador, coletor, pescador e curandeiro – ou se foge dessa perspectiva enraizada no imaginário coletivo sem a promoção de uma educação que considere outras formas de compreender e pensar o mundo.

1.3.1. Os livros didáticos da Educação Infantil/Ensino Fundamental I

De acordo com Lemos (1999), o indígena é invisibilizado nos livros didáticos, e quando aparece, é generalizado, não apresentando sua identidade étnica, composta por línguas e espaços diversos, em suas formas sociais e culturas, mesmo o PNLD adotando alguns critérios de classificação. Enquadra-se no Plano Nacional do Livro e do Material Didático como crítico reflexivo livros, cuja abordagem problematiza passado e presente conforme as leis vigentes, buscando um cenário apontado por Silva *et al*, (2012)

Tal cenário torna possível, aos alunos, a constituição de um quadro reflexivo mais amplo e denso no tocante à compreensão das contradições, das mudanças e continuidades históricas, da ação dos sujeitos e da emergência de atitudes derivadas de uma consciência histórica capaz de engendrar a ação social (Silva *et al*, 2012, p. 155).

Devemos ressaltar que das 16 coleções aprovadas pelo PNLD, apenas quatro enquadram-se como um conteúdo crítico reflexivo, as demais entram na categoria informativo. O dado alerta para a urgência de uma reelaboração dos livros didáticos e do olhar crítico do professorado para com estes.

Reis *et al* (2012) realizou uma análise dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental I, do 2º, 3º e 4º ano – identificado como *Projeto Pitangüá História*. Os autores corroboram o pensamento de Lemos (1999), confirmando a invisibilidade e generalização dos

povos indígenas. Segundo Reis *et al* (2012), os conteúdos apresentados sobre os povos indígenas são espaçados ao longo do livro, como se estes fizessem parte de uma realidade paralela da sociedade brasileira.

Os autores também apontam como os indígenas são vistos ao longo da história e postos no livro didático como seres que precisam ser salvos – primeiramente pelos jesuítas, em que os indígenas “estavam felizes por aprendem a ler, escrever, cantar e rezar”(Reis *et al*, 2012, p.4) e como a história da sociedade brasileira foi construída partindo da perspectiva colonizadora, em que a língua portuguesa oficialmente usada é de propriedade estrangeira, desconsiderando a apropriação de palavras indígenas, comumente utilizadas no nosso vocabulário.

Por fim, Reis *et al* (2012, p. 4) complementa que “Os povos indígenas são apresentados por iconografias de épocas, por fatos descontextualizados”. Nesse contexto, Grupione (1996) aponta que,

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. E isto acontece, muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira (Grupioni, 1996, p. 425).

Outro fato preocupante nesses textos escolares, é o direcionamento para o ensino do indígena do passado, como se este permanecesse naquela realidade. Logo, encontra-se excertos que retratam como os tupis “eram”, como “eram” suas moradias, como “era” seu modo de vida – como se estes fossem extintos. Conforme aponta Reis *et al* (2012)

Perceba que o verbo empregado no passado nos leva a pensar que os tupis não existem mais, ou que mudaram seus costumes e hábitos alimentares. Se fosse o caso de mudança, a autora poderia expressar que tipo de alimentos, cultivos e outras atividades eles realizam hoje (Reis *et al*, 2012, p.11)

Borges e Silva (2021) apontam que os livros didáticos fazem clara discriminação das diferenças entre indígenas, considerados selvagens e coadjuvantes, e europeus, considerados heróis e protagonistas. As autoras destacam que o primeiro contato com a história indígena ocorre logo na educação infantil, na qual “a ênfase é, quase que exclusivamente, na cultura de um povo que não utiliza vestimentas, mora na mata como se fossem animais, usa arco e flecha para a caça e pesca” (Borges; Silva, 2021, p. 101).

Assim, para a criança da pré-escola, os indígenas deixam de ter suas etnias e identidades, como os povos Terena, Guarani, Xavante, sendo generalizados apenas como “índios”. Ao analisar livros didáticos, Borges e Silva (2021) buscaram compreender se estes apresentam os povos originários, se destacam as diversidades étnicas e se abordam esses povos na atualidade. Foram analisadas as obras *Porta Aberta*, da autora Mirna Lima, 3º ano do Ensino Fundamental - e o outro do ensino médio, *História Global: Brasil e Geral*, Volume 2, do autor Gilberto Cotrim.

Na obra *Porta Aberta*, voltada para o ensino fundamental I, os indígenas são retratados como o já padronizado, tomando banho de rio, como palco espacial a floresta, sem roupa e longe da civilização. Esse primeiro contato, apresenta para a criança do ensino fundamental o indígena caricato e estereotipado - e essa visão vai permear o imaginário coletivo ao longo do período escolar.

Na unidade 1 do livro, a abordagem é sobre as diferenças e igualdades entre meninos e meninas. A página 14 traz um texto intitulado “Quem sou eu?” do autor Oscar Brenifier, que discute sobre identidade. Ele apresenta desenhos que caracterizam pessoas de diferentes culturas, mas, o que chama atenção, em meio às figuras é a imagem estereotipada de um indígena utilizando uma pena amarrada em uma tiara em sua cabeça, sendo essa a única forma que o autor utiliza para diferenciar o indígena dos demais (Borges; Silva, 2021, p. 110)

Na referida obra, apresenta-se textos acerca das crianças da família indígena, referindo-se aos primeiros moradores do Brasil, pautada num trecho da carta do Padre Fernão Cardim, de 1538. Também acrescenta atividades com imagens, nos quais os indígenas estão em dois períodos distintos: 1822 e 2009. Estas imagens diferenciam-se pela utilização de roupas e eletrodomésticos da fotografia de 2009, mas sem identificar etnias, localidades ou qualquer outra contextualização.

Em ambas as imagens, os indígenas estão em ocas – contrariando assim, a ideia de transformação dos povos originários ao longo do tempo, como se todos os povos indígenas habitassem em ocas, mesmo adquirindo novos hábitos e aquisições materiais. Ao observar como a obra retrata os costumes e tradições, Borges e Silva (2021) apontam que,

Informam o número de povos indígenas, o modo de vida das crianças nas aldeias, a forma de construção das aldeias Karajá e Xavante, a crença nos espíritos, a arte e a luta deles por terras. Nesse tópico, o discurso é genérico, como se em alguns aspectos os costumes fossem os mesmos para todas as etnias, por exemplo: “Até os 10 anos, as crianças costumam brincar juntas e se divertem imitando os adultos. Também gostam de cuidar dos animais de estimação (Borges; Silva, 2021, p. 116).

1.3.2. Os livros didáticos do Ensino Fundamental II

Lamas *et al* (2016) analisou quatro coleções anteriores a promulgação da Lei 11.645/08 e duas coleções posteriores, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Segundo os autores,

A imagem do indígena brasileiro, apesar dos séculos que separam as assertivas acima dos dias atuais, ainda permanece praticamente inalterada, ao menos, no que diz respeito ao senso comum. De um modo geral, quando o assunto são os índios, eles ainda são percebidos como bons, inocentes, mas ao mesmo tempo preguiçosos e violentos, especialmente quando são apresentados como obstáculo ao progresso e ao desenvolvimento do país (Lamas *et al*, 2016, p. 125).

Lamas (2016, p.132) verificou nos livros didáticos que mesmo anteriormente a promulgação da Lei, os livros apresentavam aspectos da sociedade indígena, “referentes à organização política, alimentação trabalho, moradia, entre outras”. No entanto, os autores pontuam que estes aspectos são mostrados sob a ótica eurocêntrica, sempre reforçando as diferenças entre europeus e povos originários.

Nesse sentido, o olhar é de estranhamento em relação aos povos indígenas, o que dificulta aos estudantes o desenvolvimento de uma percepção positiva, pois mantém ainda um olhar imperialista, mas lamentavelmente produzido a partir de dentro, ou seja, pelos próprios educadores e educandos que em verdade reproduzem um olhar “de fora” em relação aos índios (Lamas, 2016, p. 132)

A Lei 11.645/08 abriu portas até então fechadas para a história dos povos indígenas tanto no ensino público como no privado, novas possibilidades surgiram, mas evidenciaram que tanto os livros didáticos como a formação continuada para os profissionais da educação precisam se aperfeiçoar para a efetivação da normativa balizadora.

Ainda de acordo com Lamas (2016) os livros analisados demonstram "a imagem dos povos indígenas inaptos ao trabalho e incapazes de se adequar aos padrões da sociedade ocidental, ignorando e desrespeitando a perspectiva do indígena sobre essas questões. Vagamente citados e invisibilizados, os indígenas aparecem espaçadamente nos livros didáticos, com maior aparecimento no período da colonização, concentrado nos conteúdos de 7º ano, na revolta da Cabanagem presente no conteúdo do 8º ano, nos quais cita-se apenas sua participação.

“Estas são apenas algumas faces dessa construção que não se faz apenas pela força da lei, mas que também se efetua sobre os jogos de interesses e disputas com os quais deparamos

nossas relações cotidianas” (Silva *et al.*, 2012, p. 165). O jogo de interesses e disputas aqui mencionados refere-se aos livros didáticos como analisa Circe Bittencourt (2013) ao afirmar que desde o século XIX os povos indígenas foram representados de acordo com os interesses de um grupo dominante.

Ainda, na obra analisada *Saber e Fazer História*, de Gilberto Cotrim, de correspondente ao 8º ano do fundamental II, Lamas (2016, p. 134) elucida que o autor “[...] restringiu o tema indígena mencionando que “havia restado poucos vivos à época da Independência” (Cotrim, 2007). Com esse tipo de comentário Cotrim praticamente justificou o descarte da temática indígena daí em diante para a História do Brasil corroborando com a afirmação de Bittencourt (2013) dos momentos pontuais que os povos indígenas são retratados na história do Brasil.

Santos (2020) analisou dois livros didáticos utilizados no ensino de História do 6º ano do ensino fundamental: *Estudar história – das Origens à Era Digital* (Braick, 2015) e *História, sociedade & cidadania* (Boulos Junior, 2015), que fazem parte do PNLD triênio 2017. Segundo o autor,

Os dois livros analisados apresentam diferenças metodológicas ao abordar a temática indígena, porém, ao analisar os textos, imagens e atividades, fica evidente que os dois exemplares têm a intenção de abordar a magnitude da história e cultura dos povos indígenas, embora em graus diferentes (Santos, 2020, p. 271).

Porém, ao longo da análise, o autor deparou-se com a mesma problemática dos outros livros didáticos, a generalização do indígena. Isso fica mais evidente quando Santos (2020) explana acerca da utilização das imagens, em que “A maioria das ilustrações mostram uma concepção muito romantizada e folclorizada dos povos indígenas, que aparecem sempre na reserva, com trajes considerados “tradicionais” (Santos, 2020, p. 274).

O uso das imagens em sala de aula é considerado uma importante fonte pedagógica para provocar reflexões e debates acerca de um tema, tornando-o mais atraentes e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, conforme aponta Barros (2007), os professores quando utilizam o livro didático não se preocupam em conferir as imagens trabalhadas, e de acordo com os questionários aplicados aos professores em sua pesquisa, estes não tiveram formação ou suporte que lhes orientassem a compreensão e utilização de imagens. Logo, a imagem deixa de ser utilizada como fonte, sua característica principal, cabendo ao papel de ilustração de textos (Barros, 2007).

Godoy (2013) corrobora este pensamento, em pesquisa também qualitativa aplicada aos professores da rede básica de ensino, em que concluiu que os professores utilizam as imagens

apenas como ilustrações descontextualizadas, e que precisam de textos para explicá-las. Também se levantou que, das ilustrações contidas em alguns livros didáticos, não correspondiam à sua época/autores, eram deslocadas e descontextualizadas (Godoy, 2013). Nesse contexto, Bittencourt (2010) explana que,

Embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de história, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentada atualmente como material didático demonstrarem a importância desse recurso na cultura histórica escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa. [...] pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas (Bittencourt, 2010, p. 70).

Não obstante essa multiplicidade de imagens, é interessante notar a recorrência e redundância de informações presentes nos livros didáticos. "Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal (Grupioni, 1995, p. 16). No contexto da utilização de imagens visando retratar os povos indígenas, Santos (2020) pontua que,

Procura-se retratar a figura do "índio" que vive na selva, que se veste como índio, e não o indígena do século XXI, que pode sim viver no seu território de origem, mas que frequenta as escolas, universidades, que representa o seu povo no parlamento, como a advogada e deputada federal Joênia Wapichana, isto é, indígenas que estão em todos os lugares que querem estar. A imagem estereotipada de um indígena enclausurado a um tempo histórico do passado é uma representação errônea que segue marcando a identidade indígena e contribui para a formação de estigmas que desconsideram a dinâmica cultural (Santos, 2020, p. 275).

De acordo com Santos (2020), a obra *Estudar História – das Origens a Era Digital* (2015), além de representar nas imagens o estereótipo do indígena na mata, nu, e não em contextos sociais diversos, o livro didático também erra ao não contemplar as diversidades étnicas existentes no Brasil, não discute a importância da terra para os povos indígenas, assim como "[...] não menciona o protagonismo indígena na luta por seus direitos, que só foram obtidos a partir de muita luta, resistência essa que se iniciou no período colonial e que perdura até a contemporaneidade" (Santos, 2020, p. 276). Nesse sentido, Grupioni (1995) já declarava que,

Isto pode levar os alunos a concluir pela não contemporaneidade dos índios, uma vez que estes são quase sempre apresentados no passado e pensados a partir do paradigma evolucionista, onde os índios estariam entre os representantes da origem da humanidade, numa escala temporal que colocava a sociedade europeia

no ápice do desenvolvimento humano e a "comunidade primitiva "em sua origem (Grupioni, 1995, p. 15).

Já o livro *História, Sociedade & Cidadania* "apresenta um trabalho cuidadoso com a história indígena e também com a afrodescendente, onde esses sujeitos históricos são tratados como protagonistas de suas histórias". O livro conta com um capítulo dedicado aos povos indígenas (capítulo 5) intitulado "os indígenas: diferenças e semelhanças" no qual são articulados textos e imagens alusivas aos "povos indígenas da América e também povos indígenas no Brasil" e seu conteúdo discorre entre os "[...] aspectos linguísticos, dados quantitativos da população indígena, religiões, práticas econômicas, luta por direitos e diversidade cultural" (Santos, 2020, p. 278).

Em relação a utilização de imagens, nesta obra Santos (2020, p.12) explana que os indígenas "são apresentados como sujeitos atuantes dos debates que envolvem seus interesses", nos quais o livro mostra fotos de lideranças indígenas ocupando diversos espaços. Além disso, fotos de famílias indígenas com vestimentas comuns do nosso cotidiano, morando em casas, diferente do ideário coletivo do indígena que mora na oca e vive nu.

Santos (2020) esclarece que é inviável um livro didático que consiga abarcar a história indígena e global em um único volume, e que este conhecimento é apresentado de modo superficial, mas que a obra de Boulos Junior (2015)

[...] mostra esforços significativos em apresentar os povos indígenas em suas diferenças étnicas, respeitando as fronteiras culturais de cada povo. Ademais, este é um dos livros que possibilita aos professores e estudantes transitarem por diferentes saberes, sociabilidades e contextos históricos inserindo exemplos da atualidade, o que, conseqüentemente, favorece o ensino-aprendizagem acerca dos povos indígenas (Santos, 2020, p. 282).

O livro *História, Sociedade & Cidadania*, é considerado um dos poucos livros que se enquadram no PNL D como crítico reflexivo. Essa análise nos leva a refletir um aspecto interessante abordado por Lima *et al* (2005), sobre a construção de um "arquivo colonial" que reforça imagens estereotipadas sobre as populações indígenas. A ideia de um arquivo colonial é responsável por conservar, guardar, classificar e ordenar a retirada do protagonismo da história nacional (Russo; Paladino, 2016, p.917).

Lima (2005) conclui que a ambigüidade de tratamento com relação aos povos originários gestou relações de ora "aliados" outrora "inimigos" e, que as mesmas representações são endossadas de instituições de possuem elevado poder como a mídia e a escola (LIMA, 2005, p. 237). Sendo a escola um dos principais espaços de desenvolvimento das crianças e jovens brasileiros, é relevante a forma de abordagem dos quais as questões étnico-raciais são retratadas.

Souza e Rodrigues (2020) realizaram a análise de dois livros didáticos do Ensino Fundamental II, sendo um anterior a Lei 11.645/08 - *Viver a História* (2002) de Cláudio Vicentino, integrante do PNLD de 2005 – e um posterior a lei, *Projeto Teláris* (2018), referente a escolha do PNLD de 2020. Segundo as autoras, as escolhas destas obras se devem pela boa avaliação que estas tiveram pelo PNLD e serem adotadas em muitas escolas pelo Brasil.

Nestes livros, objetivou-se comparar como as populações indígenas foram abordadas antes e pós Lei, para verificar se houve alguma mudança significativa. Para Silva (2010) em seus estudos sobre a representatividade das populações indígenas nos livros didáticos após a criação da lei 11.645/08, observou-se que ainda se encontra grande problemas.

[...] constatamos que, após a lei 11.645/08, esses subsídios contêm mais textos e imagens sobre a temática indígena, porém são conteúdos que relatam situações do passado, trazem informações comuns aos primeiros manuais didáticos. Mas os textos que procuram situar sobre a situação atual dos povos indígenas no Brasil trazem muitas imagens isoladas e são raríssimos os relatos coerentes sobre a realidade desses povos. Percebemos, como afirma Moreira e Candau (2008), que os processos de organização e atuação dessas sociedades na história do país estão ausente dos livros didáticos (Silva, 2010, p.240).

Sobre a obra *Viver a História*, Souza e Rodrigues (2020) levantaram que havia apenas uma imagem dos povos indígenas, presente no capítulo “Brasil: a construção da república”, sendo a Imagem 2:

Imagem 2. Fotografia dos povos indígenas utilizada no livro didático *viver a história*



Fonte: Souza, Rodrigues, 2020.

Especificidades como data e etnia não são identificadas, assim, como não se promove uma crítica ou reflexão sobre a foto, pontuando apenas um comentário sobre a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Todo protagonismo é dado à Marechal Cândido Rondon, como salvador dos povos indígenas – como se estes não lutassem por seus próprios direitos.

No texto da ilustração, a frase “morrer se preciso, matar nunca”, como fardo colocado sobre o homem branco, evoca a ideia de proteção e integracionismo do não indígena sobre os indígenas, aumentando o estigma do indígena incapaz, justificando a atuação do SPI e posteriormente da Fundação Nacional do Índio, que perdurou até a promulgação da Constituição em 1988, na qual os povos indígenas conquistaram o direito à cidadania (Souza; Rodrigues, 2020).

Assim, identifica-se alguns estereótipos expostos nos livros didáticos do ensino Fundamental II, a respeito da forma como as populações indígenas são compreendidas nesse tipo de fonte. Gobbi (2006), analisou os livros didáticos anteriores a obra *Viver a História*, Souza e Rodrigues de 2020. Em sua análise, as obras de 1999, 2002 e 2005 do Programa Nacional do Livro Didático, para 5ª e 8ª série do ensino fundamental, aponta:

A permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas (Gobbi, 2006, p. 107).

Embora o material didático possa trazer limitações de abordagem, a partir de uma reflexão crítica é possível trabalhar em cima delas, podemos nos apropriar das ausências para construir presenças. Assim, “Ao estabelecer uma visão decolonial desses elementos e/ou de suas ausências como ponto de partida para iniciar uma discussão profícua em sala de aula, desenvolvendo assim, a temática com os(as) alunos(as) de forma efetiva e significativa” (Lima, 2018, p. 59).

A segunda obra, *Projeto Teláris* (2018), apresenta a mesma imagem contida no livro *Viver a História* (2002) de Cláudio Vicentino, porém contextualiza a imagem trazendo a etnia presente na foto, sendo o povo indígena Pianaroti. As autoras observaram que todas as imagens presentes no livro do *Projeto Teláris* apresentam textos que as contextualizam no tempo e no espaço e abrem caminho para discussões, como a questão da terra. Para Gobbi (2006) as mudanças podem ser observadas entre avanços e retrocessos:

Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da

realidade, ou o uso do conceito de cultura. [...] São permanências e avanços que, quase sempre, aparecem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem (Gobbi, 2006, p. 107).

Além da reprodução da primeira imagem, o conteúdo acrescenta mais duas (Imagem 3 e 4) todas legendadas e acompanhadas de textos que as contextualizam. Segundo as autoras, “Há ainda dois textos complementares que abordam questões acerca do direito à terra, o que nos leva a compreensão que o uso dessas imagens não acontece aleatoriamente, faz parte de um contexto, acrescido de uma orientação didática aos professores sobre o SPI” (Souza; Rodrigues, 2020).

Imagem 3. Fotografia dos povos indígenas no livro projeto Teláris (9º ano)

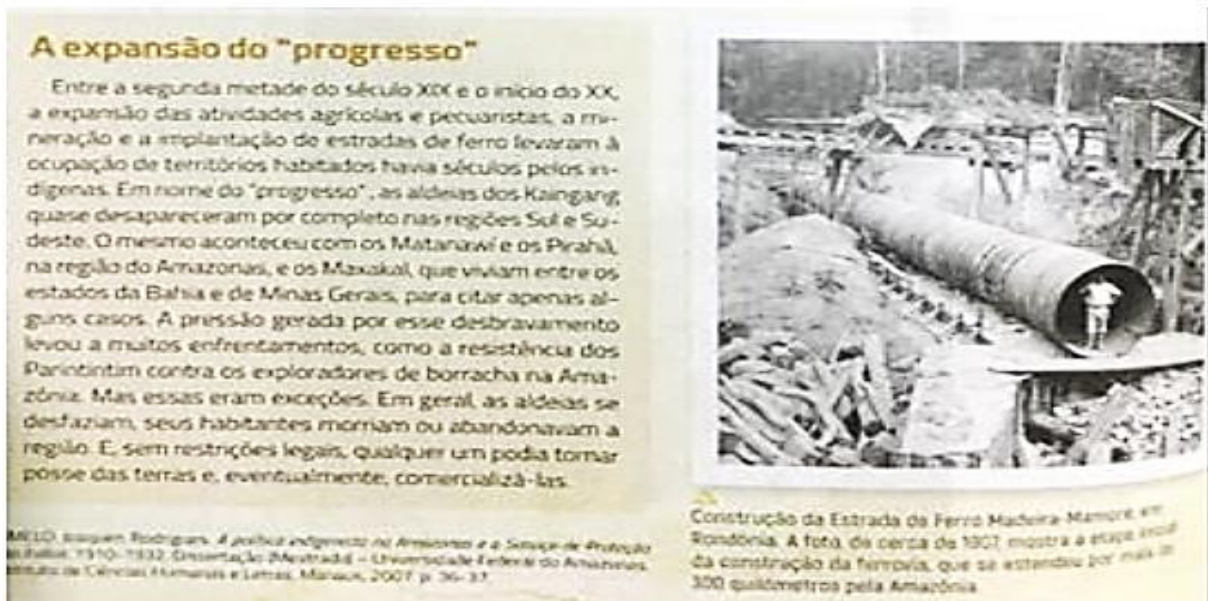


Fonte: Souza, Rodrigues, 2020.

A foto do Internato de Taracua (Imagem 3) mostra crianças indígenas em sala de aula no início da primeira república, faz parte de um contexto trazido no manual do professor para que realize uma orientação didática sobre o SPI, em que pode proporcionar um amplo debate com os alunos sobre a atuação do Estado no território indígena, relevância dos povos originários na formação do Brasil, processos de catequização dos quais foram submetidos. O professor pode escolher a partir dessa fonte vários direcionamentos didáticos que favorecem a presença indígena na história de uma perspectiva de protagonismo.

Segundo as autoras, a Imagem 5, “[...] proporciona uma reflexão sobre o tempo passado “Primeira República”, mas também pode ser uma premissa para o tempo presente, onde se pode discutir o espaço dos povos indígenas, hoje tão ameaçados quanto neste período retratado na imagem. (Souza; Rodrigues, 2020, p. 6).

Imagem 4. Fotografia da Construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré no livro didático Projeto Teláris



Fonte: Souza; Rodrigues, 2020.

Estes são apenas alguns exemplos, das imagens analisadas levantadas por Souza e Rodrigues (2020). De acordo com as autoras, há evidências sobre como a temática indígena passou a ser melhor abordada, entre as duas obras, principalmente quando se fala no uso de imagens, sendo uma imagem na obra *Viver a História* e 8 na obra *Projeto Teláris*, ambas do 9º ano do ensino fundamental II. No entanto, esta é uma amostra pequena e que conforme levantado pelas outras pesquisas aqui citadas, não refletem a totalidade dos livros contemplados pelo PNLD.

Souza e Rodrigues (2020) elucidam que a Lei 11.645/08 foi importante para essa abordagem mais ampla da temática indígena, mas considera fundamentais os movimentos de resistência indígena, grupos de pesquisas, estudos interdisciplinares antropológicos e etnohistóricos.

1.3.3. Os livros didáticos do Ensino Médio

Nas coleções do ensino Médio, Lamas (2016) ressalta as pequenas modificações diante da lei. Em sua análise da coleção *Oficina de História*, de Flávio de Campos e Regina Claro

(2010), os autores observaram a preocupação em destacar as diferenças entre povos originários e europeus, ressaltando sempre a resistência “inútil” frente ao avanço europeu, ou sendo “salvos” pelos jesuítas ou sendo “escravizados” pelos bandeirantes, nunca como sujeitos de sua própria história, mas objetificados como instrumentos na história eurocêntrica.

Já na coleção *Novo Olhar: História*, de Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg (2013), Lamas (2016) aponta que trata longamente acerca da questão indígena em seu primeiro volume. Além dos aspectos clássicos abordados: religião, organização social e trabalho, os autores também trabalharam as diversidades étnicas, “[...] além da preservação atualmente de valores da cultura indígena. Todos esses temas foram tratados com seriedade e com profundidade” (Lamas, 2016, p. 134). No entanto, os autores elucidam que,

Contudo, apesar dos avanços, os autores insistem em manter os indígenas nos capítulos sobre Colônia, uma vez que no volume 2 a temática diminuiu sensivelmente enquanto que no terceiro volume, que trata sobre o Brasil República, inexistente a temática indígena. Em outros termos, apesar dos avanços apresentados no primeiro volume, os autores perpetuam a ideia de que inexistente uma história indígena e referendam a famosa frase de Vanhargen a respeito dos indígenas não serem possuidores de História e de serem alvo somente de etnógrafos, e não de historiadores (Lamas, 2016, p.134).

A obra *História*, organizada coletivamente por professores da Universidade Federal Fluminense (UFF), de 2013, destaca-se por apresentar o indígena não somente no período colonial, mas também durante o império e a república, sendo a única coleção em que este foi apresentado nesta última parte (Lamas, 2016). De acordo com Lamas (2016),

Ao trazerem para a República a discussão sobre os indígenas, esses autores contribuíram sobremaneira para quebrar a ideia de que os índios pertencem ao passado remoto de nossa história e que, portanto, não são alvo de estudos aprofundados por parte dos historiadores. Essa ação é essencial para podermos compreender que os indígenas, assim como os judeus e os ciganos, continuam índios apesar da passagem do tempo (Lamas, 2016, p.134-135).

Já na análise da obra *História Global*, Borges e Silva (2021, p. 118) destacam que “Nesse livro, o indígena é apresentado aleatoriamente. Em relação ao primeiro capítulo, é referido ao citarem nomes que originaram de sua língua, como por exemplo, a árvore de pau-brasil”. Não há identificação de etnias, nem traz reflexões sobre a colonização e sua interferência na realidade dos povos indígenas daquele período e suas consequências que ressoam até hoje.

Ao abordar a chegada dos europeus e a exploração das riquezas, a obra não apresenta como os povos indígenas viviam anteriormente, partindo diretamente para as relações de

trabalho. No entanto, o texto não aborda as perspectivas diferentes em relação ao trabalho de cada grupo, mas sim a exploração do trabalho dos europeus para com os indígenas. No livro, identifica-se o seguinte trecho,

Esse trabalho era conseguido de forma amigável, por meio do escambo. Em troca de uma série de objetos (como pedaços de tecido, anzóis, espelhos e às vezes, facas e canivetes) [...] (COTRIM, 2010, p. 12). Esta é uma forma de circular um discurso de indígenas preguiçosos, como se não tivessem o seu jeito de viver e trabalhar diferente do ocidental (Borges; Silva, p. 119).

Segundo a análise completa do material, das quais destacou-se apenas algumas partes para este capítulo, as autoras chegaram à conclusão de que o livro didático toca no assunto, mas superficialmente e de maneira estereotipada – embora sejam livros posteriores a lei. Não se faz referência ao indígena na contemporaneidade, nem tenta romper com o imaginário do indígena do período colonial, como se esses fossem povos extintos.

Logo, não trabalhar o indígena no contexto atual em sala de aula, na educação básica, de acordo com Souza (2019, p.19) faz com que os alunos da educação básica não criem “[...] mecanismos para compreender que os povos indígenas possuem direitos de exercer sua cultura, seus costumes, amparados por uma constituição e que pode conviver e dialogar com outras formas de viver sem a necessidade de adequação e comparação”.

2. LEGISLAÇÃO VIGENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA ÍNDIGENA

O presente capítulo divide-se em três seções, sendo a primeira voltada à análise da legislação oficial brasileira acerca da formação continuada. A segunda seção explora as relações entre formação continuada, ensino de história e temática indígena. A terceira seção, expõe dados dos currículos oficiais e como estes contemplam a temática indígena.

2.1. LEGISLAÇÃO VIGENTE REFERENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é entendida como uma atualização complementar de conhecimentos, trazendo novas ressignificações, ligadas às mudanças científicas, metodológicas e constituindo novos desafios. Essa formação considera que a educação escolar e a formação superior devem caminhar juntas para atender às novas demandas. Buscando atender a estas demandas, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, que acrescenta parágrafos ao Art. 62 da Lei 9.394/96 – a LDBEN -, foi promulgada em vista de promover a formação continuada. Nesta lei destaca-se,

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, **a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º **A formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2009, grifo nosso).

Já no ano de 2013, a Lei 12.976/2013, que estabeleceu algumas novas diretrizes referentes à formação dos profissionais da educação, acrescentou o Art. 62-A, que estabelece em parágrafo único que se deve,

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013).

A conquista destas leis são frutos da luta de milhares de professores, garantindo o direito de uma formação contínua, processo que se desenvolve ao longo da profissão, sendo oferecido pela instituição escolar em que atua em trabalho conjunto com as secretarias de educação de cada estado brasileiro e também na busca e interesses de cada docente.

A mesma legislação atribui aos profissionais da educação a necessidade de continuar se aperfeiçoando e para compreender melhor o tema, na presente pesquisa realiza-se a análise dos

principais documentos normativos oficiais da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), - Lei nº 9396, de 1996; Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº13.005, de 2014 e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.

O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) reforça a ideia de valorização profissional por meio da formação continuada,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – **Aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, grifo nosso).

Para discutir a formação dos/as professores/as da Educação Básica é necessário compreender o entendimento de formação continuada e formação inicial. A dissertação de Elizabeth Vieira Macena (2018) nos proporciona importantes contribuições para refletirmos nestas terminologias. Conforme explicado brevemente pela autora,

Sendo formação inicial compreendida como aquela exigida para ingresso na carreira, e que de acordo com a LDBEN-9394/1996 compreende a conclusão em nível superior de cursos de licenciaturas. Enquanto a continuada está direcionada aos/as professores/as em exercício e visa contribuir para ampliar os conhecimentos acerca da própria prática cotidiana (Macena, 2018, p. 71-72).

Nesse sentido, a formação continuada entra como subsídio da reflexão da própria prática cotidiana do fazer docente, sendo “[...] concebida como formação em serviço enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (André, 2022, p. 13).

Ainda, no Art. 61 no inciso I das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, associa-se teorias e práticas docentes a partir de uma capacitação em serviço e no inciso II o aproveitamento da formação em experiências anteriores. Ao compreender sobre a melhoria da formação docente, Dourado (2015) aponta que,

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a

realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Dourado, 2015, p. 307).

A articulação entre teoria e prática não podem ser entendidas como processos separados, as experiências formativas em espaços escolares ou não escolares devem ser consideradas e aproveitadas no contexto educacional. No Artigo 63 da LDB, os institutos superiores de educação devem manter cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, programas de formação pedagógica para os que possuem diplomas de educação superior e que pretendam dedicar-se à Educação Básica e em seu inciso III aponta “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996).

Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira define quem deve manter as instituições de ensino superior, inserindo a formação continuada nos diversos níveis de ensino. No artigo 67, inciso II, destaca-se “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” e o inciso IV – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

Nota-se que a lei é transparente no direito dos profissionais da educação de receber uma formação continuada, porém a prática tem mostrado que é necessário fazer valer o que já está na lei. Araújo, Silva e Silva (2019) explanam que,

Por ser a LDB um marco importante na educação brasileira, reconhecemos que a lei abrange vários pontos que influenciam de forma direta e indireta a formação docente como, por exemplo, os princípios e finalidades da educação; a organização da educação; o dever de educar; os recursos financeiros; etc. (Araújo; Silva; Silva, 2019, p. 22).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº13.005/14, destaca-se a meta 16, na qual visa “garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de educação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino” (Brasil, 2014). A estratégia 16.1 desta meta indica que se deve

Realizar em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada as políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. Desse documento destacamos o artigo 4º, que apresenta em seu parágrafo único:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (Brasil, 2015, p. 5).

Assim, o direito à formação continuada é uma conquista definida por lei, que deve ser subsidiada pelo Estado, contemplando assim os profissionais da educação básica. Nestas formações, garante-se as atualizações dos saberes, nas quais cabe a temática indígena e a aplicação da Lei. 11.645/08. Ao analisar as referidas leis, observa-se que a LDBEN (1994) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) abrangem a garantia dos profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento ao acesso a formação continuada identificando suas necessidades e demandas sendo fomentada pelos estados e municípios seguindo as leis das normativas federais.

Quando abordar a formação continuada sobre a temática indígena nas redes básicas de ensino pelo Brasil, identifica-se que a realidade é, em muitos casos a não efetivação da lei prevista no cotidiano das escolas. A formação continuada dos/as professores/as, referente a lei 11.645/2008, ainda passa por lacunas, mesmo com uma ampliação do tratamento da temática após a lei. Tais lacunas se dão pelo descaso dos estados e municípios para cumprir a lei e suas normativas (Macena; Landa, 2019, p. 105). O Estado brasileiro não cumpre o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que dispõe:

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior (Brasil, 2004).

A ausência de formação continuada para a temática indígena também é identificada nas falas dos próprios professores, quando “53,8% dos/as professores/as que nesses dez anos da existência da Lei 11.645/2008 não tiveram a oportunidade de participar de formação continuada para melhor implementar a temática prevista nesta legislação” (Macena; Landa, 2019, p. 105).

Aponta-se para a manutenção da lacuna de cumprimento da lei no que tange a temática indígena é a falta de planejamento institucional, levando a um trabalho fragmentando e pontual sobre a referida lei. Reafirmando a falta de compromisso das instituições que deveriam fomentar a formação continuada para os profissionais da educação, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior, e, para a formação continuada dos profissionais do magistério. Deste documento, destaca-se o artigo 4º, que apresenta em seu parágrafo único:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (Brasil, 2015, p. 5).

Como professora de História há nove anos, observo nas redes de ensino nas quais trabalhei no município de Campo Grande-MS e, em constante contato com meus pares, alguns questionamentos referentes ao ensino da temática indígena. Com o pequeno avanço de leis referente ao ensino da temática indígena, conteúdos que por anos foram silenciados, como a história das populações indígenas, surgem algumas perguntas de quando e como ensinar, visto a falta de implementação de cursos, palestras e conferências para a formação continuada do corpo docente.

Os documentos normativos não trazem clareza em como conduzir esse processo, pois obrigar a ensinar não anda ao encontro de oferecimento de um ensino de qualidade. Deste modo, “a efetivação da lei 11.645/2008 nos ambientes escolares ocorrerá somente quando os/as professores/as se sentirem seguros quanto à qualificação recebida para abordarem essas discussões” (Macena; Landa, 2019, p. 106). Observam-se que essa segurança ainda não se faz presente ao analisar os seguintes dados:

[...] 38,4% dos/as professores/as de História apontaram como um dos obstáculos para implementação da temática indígena a falta de formação adequada e 61,5% como carência de material didático referente à história e cultura indígena. [...] Esses dados são por mim referendados como docente de História da Rede Estadual de Ensino, com doze anos de atuação em turmas do Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Ponta Porã e, compartilho dessas agruras profissionais no que tange a carência de formação e de materiais didáticos para responder aos imperativos da Lei 11.645/2008 (Macena; Landa, 2019, p. 36).

As divisões do componente curricular de história em Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea também nos dizem muito sobre decisões políticas tomadas desde o século XIX, que tiveram eventos europeus como protagonistas. Sendo o currículo um instrumento de dominação e poder, a temática indígena é propositalmente abordada de forma superficial incorporando uma única versão, a dos colonizadores europeus (Souza, 2019, p. 666).

O currículo de História sempre foi um campo de disputa e, dessa forma, quando determinados conteúdos são considerados importantes, outros são excluídos, mantendo no Brasil uma visão eurocêntrica dos acontecimentos históricos, nos quais os povos indígenas se fazem presentes todo o tempo, mas são silenciados e invisibilizados constantemente. Pode-se compreender essa invisibilidade na colonialidade presente no currículo. Nesse contexto, Mignolo (2003) elucida que,

A diferença colonial, isto é, em um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento de fronteira como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (Mignolo, 2003, p. 24).

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 9).

Os sujeitos subalternizados sofreram uma violência epistêmica na elaboração do processo intelectual de modernidade, porém é necessário destacar que não foram passivos dentro desse processo colonial, e assim como aponta Manuela Carneiro da Cunha (1992), construíram e foram agentes da sua própria história.

Na tentativa da construção de alternativas epistêmicas a necessidade de um “pensamento outro”, decolonial nas escolas a partir de uma formação continuada para os professores da rede básica de ensino torna-se fundamental para a efetivação da lei 11.645/2008 vislumbrando a possibilidade de romper uma epistemologia monocultural (Macena; Landa, 2019, p. 107).

A formação continuada para os professores da rede básica de ensino de Campo Grande – MS e também no contexto nacional, pode ser pensada por meio de uma pedagogia decolonial, que não fale sobre os indígenas, mas com os indígenas e as nossas práticas docentes podem ser pensadas além de técnicos/as das secretárias de educação, que oferecem roteiros prontos para serem aplicados nas salas de aulas, trazendo para a discussão os reais problemas enfrentados pelos/as professores/as (Macena; Landa, 2019, p. 108).

Propor a efetivação da lei 11.645/2008 a partir de uma pedagogia decolonial, sobre o ensino de história e cultura indígena, por meio de formação continuada para os professores de Campo Grande- MS, esbarra em problemáticas históricas mais profundas do que apenas as leis vigentes do país como, por exemplo, a colonialidade do poder. A colonialidade do poder é

conceito criado por Aníbal Quijano, em 1989, constatando que os mecanismos de sustentação econômicos e políticos das relações de colonialidade não acabaram com o fim do colonialismo. Esse entendimento é explicado por Grosfoguel (2008), ao explicar que,

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (Grosfoguel, 2008, p. 126).

Aposta-se na efetivação da lei 11.645/2008 e novas práticas epistemológicas, focando nas formações continuadas para o professorado, construindo, assim, outras alternativas que não seja a perspectiva eurocêntrica de colonização dos currículos escolares e na própria concepção dos quais os professores constroem sobre os povos indígenas. Pois nesse sentido, “mesmo tendo uma boa formação, observamos suas práticas de ensino limitadas por fatores institucionais, falta de apoio, falta de material didático, limitações de tempo e espaço para desenvolver de uma forma adequado aquilo que é planejado” (Russo; Paladino, 2016, p. 93).

Ao perceber os povos indígenas enquanto sujeitos históricos, agentes da sua própria história, numa perspectiva de respeito à alteridade e modos de ser, ter e viver, os docentes encontrarão caminhos para desconstruir estereótipos e racismos construídos historicamente na sociedade brasileira, na busca da desconstrução de um olhar etnocêntrico. Por meio destas formações direcionadas aos professores, pode-se orientar e sensibilizar para o trabalho com a diversidade, criar estratégias para o enfrentamento desta temática em sala de aula, pautando-se no conhecimento científico e atualizado. Também pode-se objetivar a produção de oficinas, fornecendo subsídios para os professores desenvolverem o trabalho com a temática.

Conforme levantado, os livros didáticos avançaram de forma restrita em relação à temática indígena mesmo após a efetivação da Lei 11.645/2008, apresentando imagens e fontes diversas (cartas, alvarás, documentações, relatos de viagens) descontextualizadas e que não se articulam com a história indígena do tempo presente, além de serem fontes utilizadas pelo não indígena na construção de uma história eurocêntrica.

Assim, corrobora-se o pensamento de Grupioni (1995, p. 488) ao pontuar que, “fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita”.

Logo, esta pesquisa busca compreender acerca das formações continuadas ofertadas no município de Campo Grande/MS referente a temática indígena, visando atender a lei 11.645/08

na busca de construir de alternativas epistêmicas, justificando a necessidade de um “pensamento outro”, decolonial nas escolas, que pode ser obtido a partir de uma formação continuada para os professores da rede básica de ensino, direcionado à temática indígena e que vise atender à Lei 11.645/08.

2.2. A TEMÁTICA INDÍGENA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS

O conceito de Formação Continuada pode parecer extremamente amplo, porém, sua heterogeneidade não se restringe a definição de processos pós-graduação universitária e/ou no decorrer desta, relacionada a uma capacitação técnica e intelectual como cursos, congressos, seminários, grupos de pesquisa, entre outros aspectos. Sua intencionalidade é contribuir para o exercício profissional docente, gerando assim, novos conhecimentos diante de novas concepções sobre suas práticas. Nesse contexto, como aponta Candau (1997),

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos (Candau, 1997, p.52).

A partir da reflexão acima, observa-se que a formação continuada de professores/as se concentra no tempo presente, pois é nele que nos deparamos como novas circunstâncias sociopolíticas, que nos convidam a evoluir rapidamente. Dentro dessa evolução contínua, muitos termos emergiram para se referir à formação do professorado, como aponta Prada (1997): capacitação², qualificação, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, aprimoramento, desenvolvimento profissional, compensação e reciclagem.

Importante destacar os conceitos, pois são neles que ordenam os modelos formativos para uma remodelação contínua das trajetórias profissionais. Assim, conforme aponta Ribeiro (2012, p.38) “Nessa direção, a formação continuada de professores/as possui o objetivo de proporcionar instrumentalização necessária no que diz respeito às novas abordagens sobre a história dos povos indígenas do Brasil”. Sob essa mesma ótica, Candau (1997) expõe que,

² Capacitação: proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. Para analisar os demais conceitos consulte o trabalho de: PRADA, L.E.A. 1997. Formação participativa dos docentes em serviço. São Paulo: Cabral Editora Universitária.

Igualmente não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica. Estudos de especial interesse vem sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito **educativo questões relativas a diversidade cultural, étnica, às questões de gênero**. Esta temática hoje é **praticamente ignorada** na formação continuada dos professores. (CANDAU, 1997, p.67, grifo nosso).

Produzido em 1997, o livro *Magistério: construção cotidiana*, da autora Vera Maria Candau já demonstrava que as questões étnicas e a diversidade cultural eram ignoradas na formação continuada dos professores/as do Brasil. Ao trazer pra o tempo presente, identifica-se que a formação docente, seja inicial ou continuada, não é totalmente democrática quando não se discute a educação para além dos discursos tradicionais, resultando na falta de uma reflexão mais apurada da realidade.

A omissão dos povos indígenas na historiografia brasileira pode ser atribuída aos processos metodológicos e intenções, na tentativa de ocultação dos processos sócio-históricos da história do Brasil. Uma educação que perpassa pelo multiculturalismo está relacionada as reivindicações dos próprios grupos subalternizados. No caso dos povos indígenas, ganhou força pós-constituição de 1988, indo na contramão do projeto civilizatório ocidental de homogeneização já apontado nos estudos de Chartier (2007), quando cita o exemplos dos franceses que educavam através dos manuais de leitura e escrita, visando unificar a língua em detrimentos dos inúmeros dialetos falados.

Novak e Mendes (2021) apontam que as estratégias criadas pelo movimento social indígena, na segunda metade do século XX, bem como suas articulações políticas, geraram novas perspectivas na construção do saber histórico e na inclusão do protagonismo indígena na história. Sendo essa a antítese das pretensas de homogeneização, buscam discussões e aprofundamentos, pelo reconhecimento da historicidade dos povos indígenas. Consoante a tais reflexões apontadas por Novak e Mendes, tem-se como desafio a construção de uma formação continuada para professores/as pensada num viés do multiculturalismo. Como apontam Canen e Moreira (2001),

Multiculturalismo representa a natureza dessa resposta, que envolve a formulação de definições conflitantes de mundo social decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e sociais. Nessa formulação, as relações de poder desempenham papel crucial, auxiliando a conformar o modo como indivíduos, grupos e instituições reagem a realidade cultural. O multiculturalismo em educação envolve a natureza dessa resposta em espaços educacionais. Trata-se, nesse caso, de contextualizar e de compreender a produção das diferenças (Canen; Moreira, 2001, p.21).

Essa nova maneira de compreensão histórica, referente à temática indígena, se fortaleceu no ambiente escolar - principalmente a partir da normativa 11.645/2008 -, que “inaugurou um novo canal de diálogo entre os diversos grupos da sociedade brasileira: acadêmicos, professores, gestores, estudantes e os povos indígenas acerca dos debates sobre a história e cultura dos povos indígenas” (Souza; Andrade, 2021, p. 159). Nesses termos, no materialismo crítico prevalece o diálogo entre culturas e relações de poder, no desafio de criar espaços para identidades historicamente renegadas, inserindo a escola em novos desafios pertinente à temática étnico racial, tendo a figura docente papel fundamental para o desenvolvimento.

Nesse sentido, busca-se intensificar o diálogo interdisciplinar com outras disciplinas, como a Antropologia, Arqueologia, etnoconhecimentos, entre outras áreas do conhecimento para consolidação de ações afirmativas entendendo o ambiente escolar como agregador de múltiplas áreas do conhecimento, podendo assim, ser trilhado como possível caminho de reflexão a formação continuada a partir de novas abordagens metodológicas para construção de uma sociedade antirracista, machista e eurocentrada. Desta maneira, o diálogo tem contribuído para que possamos conhecer e entender,

as mobilizações dos povos indígenas pela demarcação de terras, pela afirmação das formas culturais nos ritos presentes nas aldeias e territórios indígenas, assim como sua história que são tangenciadas por transformações e permanências nas suas práticas. Entendemos que, tais ações são pontuais, sobretudo, no que tange, a formação dos professores, isso porque, via de regra, estes deverão atuar na Educação Básica (Souza; Andrade, 2021, p. 160)

Tomando como desafio para a construção da formação continuada sobre a temática indígena como analisa Monteiro (1995) o objetivo é a recuperação dos povos indígenas enquanto sujeito histórico a partir de uma nova escrita da história com a contribuição das narrativas indígenas, indo na oposição do projeto que buscou anular a história dos povos originários tanto no campo simbólico quanto no aspecto físico da história do Brasil. No mesmo sentido da reflexão anterior, Ribeiro (2012) aponta que para a,

Formação de um professor criticamente instrumentalizado para compreender e valorizar a diversidade cultural, na intenção de circular informações e diminuir o desequilíbrio nas relações de poder inerentes a uma sociedade que pressupõe explícita (violência declarada) ou implicitamente (violência simbólica) a homogeneização (Ribeiro, 2012, p. 44).

Desde 2008, intensificou-se alguns questionamentos, do que diz respeito à dificuldade sinalizada por estudiosos da área - bem como o movimento social indígena e dos gestores da

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - da forma como a temática indígena seria implementada na realidade escolar.

Essas dificuldades encontram-se enraizadas no processo de formação de professores, devido à falta de formação inicial nos cursos de licenciaturas e pedagogia, principalmente o professorado formado anterior ao ano de 2008, quando foi implementada a Lei. Ribeiro (2012), aponta que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SMESP) contratou em 2009, dois profissionais especialistas na temática indígena, visando iniciar cursos de formação continuada junto às Diretorias Regionais de Educação do Estado de SP (DREs). O autor elucida que,

Dezoito turmas subdivididas geograficamente pela cidade, para cerca de seis DREs, das quais apenas três se interessaram-se em enviar professores para formação específica. Dessa maneira ficou caracterizado o desinteresse de grande parte das DREs em formar turmas com conhecimentos sobre a temática (Ribeiro, 2012, p. 52).

Caracteriza total desinteresse por parte das Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, pela formação de professores, coordenadores e diretores referente à temática indígena, mesmo sendo obrigatória por lei. Na prática, a presente ação afirmativa foi optativa aos professores/as e as DREs. Outro fator importante de ser salientando, é no que diz respeito aos horários dessas formações - ministradas fora do horário de trabalho, ocorrendo uma situação paradoxal, visto que não condiz com o parágrafo II do artigo 67 da LDB 9.394/96 - que determina “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive um licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Milek *et al*, 2010, p. 35). Nesse contexto, Moraes (2009), em seu trabalho realizado em dezenove municípios da região metropolitana de Campinas/SP, aponta que o

[...] percentual de frequência atinge 100% quando ofertados dentro da janela de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diversos. A frequência é mais alta em média 90% quando o município remunera diretamente a participação como serviço extraordinário” (Moraes, 2009, p. 217)

No que concerne à formação continuada, no contexto das escolas públicas – municipais e estaduais, do estado de Mato Grosso do Sul, estas são obrigatórias aos docentes efetivos e convocados, gerando um comprovante, que não chega a ser um certificado. Em casos de falta, sanções restritivas ao cargo podem ser executadas, caso não haja comprovação de justificativa de falta.

Acerca do currículo de formação inicial, no contexto da realidade de Campo Grande, MS, observa-se que a matriz curricular do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atualizada pela última vez no dia 31/10/2023, apresenta um fosso entre a formação profissional e as demandas da lei 11.645/2008. O curso conta com oito períodos e em nenhum deles existe alguma disciplina sobre a temática indígena e, quando analisa-se as disciplinas complementares fornecidas, nota-se a oferta da disciplina de História Indígena, com carga horária de 68 horas. A realidade da qual encontramos é a difícil materialidade do que estabelece a Lei 11.645, de 2008. Andrade e Silva (2019) analisam que,

Embora tenha ocorrido um acréscimo importante na quantidade e qualidade do que se produz de conhecimento sobre as sociedades indígenas no país, isto ainda pouco repercute naquilo que se ensina nas escolas brasileiras. (Andrade; Silva, 2019, p.148).

A questão de não haver demanda merece uma reflexão acerca da própria lei 11.645/2008 no sentido mais conceitual. A maioria dos currículos das universidades dos cursos de licenciaturas não trabalha a temática indígena em sua formação inicial, como agregam disciplinas referente à temática afro-brasileira, mesmo sabendo que a Lei de 2008 altera a Lei 10.639 de 2003, incluindo num só “espaço” as duas temáticas. Tal fato se estabelece pela longevidade da lei 10.639/2003 e o fato da temática afro-brasileira encontrar-se inserida nos concursos públicos para professores no Brasil³.

Ocorre que a temática indígena ainda não chegou aos concursos, antes, quando se entra nesse assunto, ainda grassa o tradicional sendo comum. Basta acessar algum sítio eletrônico sobre os últimos concursos para professores realizados do estado de São Paulo ou em outros e verificar o caderno de exercícios. (Ribeiro, 2012, p. 56).

Quando a temática indígena não é contemplada na maioria dos concursos públicos voltados aos profissionais da educação, questiona-se então, o sentido prático de buscar esse conhecimento quando eles estão concentrados da baixa remuneração e a falta de reconhecimento da profissão? A prática do Estado brasileiro vem demonstrando que os professores/as são profissionais que não carecem constantemente de desenvolvimento intelectual, que poderia desenvolver um análise e reflexão mais apurada de atuação. No entanto, o que se presencia, segundo a análise de Sacristán e Gomez (2000) é,

Um conhecimento profissional, acumulado ao longo das décadas e séculos, saturados de senso comum, destilado na prática, encontra-se inevitavelmente impregnado dos vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia

³ Os dados foram observados a partir de consultas em sítios eletrônicos de SP, MS E RS.

dominantes. Nasce subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e parece saturado de mitos, preconceitos e lugares comuns nada fáceis de questionar (Sacristán; Gomez; 2000, p. 364).

As reflexões apontadas no presente capítulo demonstram a raiz do problema, da não abordagem da temática indígena na formação continuada de professores/as, que parte de ordem institucional. Os concursos públicos para docentes mantêm-se alheios ao simples e, ao mesmo tempo, complexo ato de utilizar a educação para diminuição das realidades segregadoras na sociedade contemporânea.

Apona-se como possibilidade para a melhoria das práticas de efetivação da lei 11.645/2008, o olhar da gestão pública para a formação continuada, referente à temática indígena. Essa ferramenta pode contrapor a segregação, tendo por objetivo a construção de práticas pedagógicas, que tragam uma abordagem crítica, desconstruindo a ideia do “índio” homogêneo, sem participação da sociedade atual.

Assim, é necessário que a escola seja “[...] atentas às exigências da legislação educacional, mas, sobretudo, às demandas sócio-históricas e educacionais que exigem da escola atitudes mais contundentes e sistemáticas quanto ao (re) conhecimento da diversidade étnica constituinte da nossa sociedade” (Lima, 2016, p. 101).

Se faz necessário compreender os desafios enfrentados pelos professores atuantes, para o efetivo ensino da temática indígena. Para essa análise, Silva (2015) aponta a ausência de instauração de normas, que detalhem ações para a efetivação da lei 11.645/2008. O cenário observado, após quinze anos da normatização, é algo pontual, com poucas iniciativas das secretarias de educação e ínfima nas matrizes curriculares nos centros de formação, que devem incluir cadeiras específicas sobre a temática indígena em todos os cursos de licenciatura, encarada com prioridade.

2.3. AÇÕES AFIRMATIVAS NO CENÁRIO DE AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A TEMÁTICA INDÍGENA

Conforme levantado nas leis balizadoras referentes a formação continuada, observa-se que as transformações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) culminaram na existência da Lei 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas. Nessa perspectiva Novak e Mendes (2021) expõem que,

Embora de forma lenta e gradual e enfrentando forte resistência, essa obrigatoriedade acabou promovendo mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e no ensino fundamental e médio, bem como nos livros

didáticos, além da realização de cursos de formação continuada sobre a temática. Vale destacar, novamente, as ações iniciais e voluntárias de alguns professores das universidades, bem como nas escolas da educação básica. (Novak e Mendes, 2021, p. 17).

A obrigatoriedade a partir da Lei 11.645/2008 e suas mudanças nas matrizes curriculares brasileiras e nos livros didáticos incomodaram e incomodam, enfrentando assim, resistência no jogo político, tornando tais mudanças lentas e graduais. Silva (2013) identifica que “como se sabe, uma lei pode tornar-se letra morta quando sua aplicabilidade representa mais um problema do que uma solução” (Silva, 2013, p. 126).

Buscando a vigilância constante para que os direitos conquistados através de muita luta dos povos indígenas e não indígenas não se torne letra morta, acreditamos que a força de uma formação continuada planejada na rede básica de ensino pode contribuir para a efetivação e manutenção da lei 11.645/2008 com responsabilidade e qualidade. Analiso na presente dissertação o projeto de extensão “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágio”, desenvolvido em 2018, pelo curso de História da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD), nas escolas estaduais de Dourados e região, sempre nos primeiros anos do ensino médio.

Ressalto que o projeto mencionado acima não foi trabalhado na formação continuada com professores, mas seu formato pode ser enquadrado em formações futuras para os profissionais da educação de Mato Grosso do Sul, aproximando cada vez mais as discussões da universidade e escola. O objetivo inicial do projeto Aproximando universidade e escola foi desconstruir preconceitos em relação aos povos indígenas, em especial de MS, objetivo esse que podemos trazer para as formações continuadas, pois professores mais capacitados refletem em suas práticas docentes. Novak e Mendes (2021) endossam que o projeto,

[...] colaborou com a efetivação da Lei 11.645/2008, almejando a compreensão da história dos povos indígenas e suas lutas em defesa das suas formas de vidas e dos seus territórios, para a concretização da vida material de suas comunidades, assim como do convívio democrático entre indígenas e não indígenas, desconstruindo mitos e estereótipos que insistem em permanecer na sociedade brasileira e que descaracterizam as conquistas dos povos indígenas no país (Novak e Mendes, 2021, p. 18).

Novak e Mendes corroboram a análise Pereira (2012), que aponta a existência de diferenças no estudo da história indígena em todos os níveis da educação básica somado ao fato da escassez de obras voltadas para o ensino de história e cultura indígena e o pouco diálogo entre a produção acadêmica e a produção escolar (Pereira, 2012, p. 318). Buscando melhorar

essa realidade, o projeto de Novak e Mendes (2021) buscou o diálogo e compreensão da história dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, suas lutas e reivindicações visto a falta de conhecimento que em muitas vezes culminam em violência e preconceitos.

A interface entre ensino, pesquisa e extensão construída do projeto *Aproximando universidade e escola* pode ser inserida nas formações continuadas, com a parceria dos professores do curso de História da universidade, professores da rede básica de ensino, fomentadas pelas secretárias de educação – Secretaria do Estado da Educação (SED) e Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Campo Grande (SEMED). Nesse desafio Novak e Mendes (2021) discutem a ideia de ressignificar nossa atuação nos cursos de formação inicial,

Em ações docentes, como a iniciativa deste projeto de extensão, é possível revermos e ressignificarmos nossa atuação nos cursos de formação inicial, que se torna cada vez mais complexa e ao mesmo tempo desafiadora. Tal complexidade advém da diversidade teórica e metodológica disponível, inerente ao campo, e o desafio, pelo dever de não apenas se restringir à produção/transmissão de conhecimento, mas servir para a melhoria qualitativa da sociedade. Assim, a disciplina de História, como as demais que compõem as chamadas ciências humanas, pode e deve proporcionar uma leitura e interpretação de mundo que possam instrumentalizar uma intervenção na vida prática dos estudantes das escolas e dos cursos de licenciatura. (Novak e Mendes, 2021, p. 24).

Trazendo para a realidade do professorado, a história tem o passado como um dos seus objetos de estudo operando numa perspectiva diacrônica. Ao realizarmos uma formação continuada articulada também com as demandas do tempo presente desenvolvendo um espaço de promoção e articulação entre os conteúdos teórico-metodológicos, podemos formar professores/as cada vez mais críticos e participativos no seu fazer docente refletindo sobre quais memórias e que tipo de cidadania está sendo moldada na sociedade brasileira (Fonseca, 2008, p. 135).

As novas demandas socioculturais podem ser trabalhadas dentro da realidade dos quais esse professorado está inserido, pois quando observamos que a rede de ensino de Mato Grosso do Sul possui 16.762 estudantes indígenas na educação básica, sendo 15.062 nas redes municipais e 1.700 na rede estadual⁴. O cenário cotidiano do chão da escola do estado de Mato Grosso do Sul merece, não só pela força da lei, receber a inclusão de outras memórias que foram silenciadas e inferiorizadas. Ao pensar os alunos/as como agentes históricos de seu tempo, o

⁴ Dados disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>"<http://portal.mec.gov.br/>.

professor como potencializador de uma consciência histórica articulando memória, identidade social e coletiva no sentido de intervir positivamente na vida prática (Rüsen, 2012).

Pensando na coletividade dos quais todos nós estamos inseridos, essa dinâmica intensa que se faz presente dentro e fora dos muros das escolas, trocas de conhecimentos tradicionais ou classificado como moderno podem ser discutidas dentro do campo das formações continuadas na busca de uma reflexão da forma como entreolhamos a história e a contribuição dos povos indígenas, em especial de Mato Grosso do Sul. Lima (2016) observa a forma como nós olhamos para essas práticas e corrobora que,

A multiplicidade de significados que comportam essas experiências termina por tornar claro que para ocorrer o diálogo entre diferentes grupos na perspectiva da construção de uma sociedade mais plural e digna em humanidade, não é satisfatório apenas se dispor ao diálogo e sim, pensar nas formas e na base em que esse diálogo acontece (Lima, 2016, p. 102).

Pode-se concluir que uma reflexão constante, sensível e sistemática é uma condição para a compreensão de problemáticas enfrentadas nas escolas, principalmente nas aulas de história quando nos referimos a diversidade dos povos indígenas do Brasil e no grande desafio do professor em construir práticas educativas plurais. Para essa conquista, se faz necessário o exercício do diálogo com diferentes áreas do conhecimento e, na realidade das escolas, esses momentos são oportunizados nas formações continuadas ao longo do ano letivo.

Entender a escola como espaço privilegiado para manifestações e relações de diferentes etnias, gênero, escolhas religiosas, e, olhar para o que acontece no ambiente escolar, é uma perspectiva apontada por Bergamaschi e Gomes (2008) como possibilidade para construção de um diálogo intercultural. Tais relações não foram construídas ao longo da história de forma romantizada, mas sim “atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinado grupo” (Bergamaschi; Gomes, 2008, p. 23).

Apointa-se o preconceito e discriminação vivenciada pelas populações indígenas e a condição que as instituições modernas e, nesse caso, a escola, possui para lidar com a diversidade e seus conflitos vivenciados. Reconhece-se que o discurso dentro e fora da escola é divulgado a partir de uma vontade de integração, mesmo que sobre um padrão cultural assentado na tradição ocidental eurocêntrica. Tal repertório muitas vezes não compreende que o legado dessas diferenças foi construído pela dominação e silenciamento do outro.

O cenário pode sofrer modificações, quando buscamos outros repertórios, outros entendimentos, acerca de igualdade e diferença. E por esse viés, que se pode reconstruir nas

escolas novos embates socioculturais, baseados na relação de alteridade. Nesse contexto, Santos (2003) afirma que,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56)

Corroborando este pensamento, Lima (2016) explana que,

No que diz respeito aos processos formativos, em especial, aquele vivenciado na escola, chama-se a atenção para o trabalho que assume a compreensão das criações identitárias a partir da relação de alteridade e das estratégias pedagógicas que contribuem para explorar situações sobre o ensino da temática indígena práticas de discriminação que definem os sujeitos a partir de características arbitrárias como normais, obedientes, inteligentes, competentes, habilidosos, entre outro (Lima, 2016, p. 106).

A diversidade desafia os professores a pensar os significados e intencionalidades existentes nos currículos, materiais didáticos e no seu fazer docente. A presente discussão também pode ser discutida dentro das formações continuadas, para um projeto educacional que trabalhe de fato as diferentes identidades, em especial as dos povos indígenas do Brasil, fato que não deve ser apenas pensado, mas construído seguindo os parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Trago como exemplo, uma segunda experiência de ações afirmativas no cenário de incertezas sobre a formação continuada da temática indígena: a dissertação do Mestrado em Ensino de História (UEMS), da pesquisadora Elizabeth Vieira Macena (2018) juntamente como sua orientadora, Professora Dr^a. Beatriz dos Santos Landa, na fase de desenvolvimento do *produto*. As pesquisadoras propuseram uma intervenção a partir de formação continuada de professores/as, referente à Lei 11.645/2008, tendo como objetivo a preparação do corpo docente do município de Ponta Porã, MS. Seriam formações aos docentes, atuantes no Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobre a temática indígena, em busca de construir subsídios na reflexão sobre as práticas pedagógicas, comprometidas no combate ao preconceito, racismo e estereótipos dos povos indígenas.

A proposta atendeu às diversas disciplinas que compõem a matriz curricular na rede pública de ensino, somando ao todo cinquenta e quatro professores. A pesquisa de campo e a

proposta de formação inicial ocorreu nos dias 02 e 09 de abril de 14 de maio de 2018, com duração de oito horas diárias⁵. Estabeleceu como parte da avaliação,

[...] mas principalmente como exercício pedagógico sobre a temática indígena, a elaboração e aplicação de três aulas por parte dos/as professores/as nas suas respectivas turmas e disciplinas, inseridos nos conteúdos previstos para serem abordados no período, de maneira que este/a profissional compreendesse que a temática não dever ser um apêndice ou um “extra” na dinâmica da sala de aula, mas como integrante, um eixo fundamental para compreender a presença indígena ao longo da História do Brasil, mas também das demais disciplinas previstas no currículo (Macena, 2018, p.75).

O trabalho desenvolve-se em formato de oficinas para congregar teoria e prática numa construção coletiva do corpo docente, para que em conjunto criassem alternativas para suas aulas. No primeiro encontro, realizado no dia 02 de abril de 2018, intitulado de “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena”, vislumbrava-se alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Reconhecer a diversidade étnica dos povos indígenas do Brasil; 2) Conhecer as etnias indígenas que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul e 3) Valorizar a história e cultura indígena” (MACENA, 2018, p. 76).

As oficinas foram organizadas em temas, iniciando com o estudo da lei 11.645/2008 e do capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, bem como os motivos da obrigatoriedade histórica e social do estudo da temática indígena. A metodologia utilizada consistia em aula expositiva/dialogada, havendo uma troca de conhecimento entre professores/as e a formadora, compartilhando anseios, angústias e temores sobre a temática indígena na realidade escolar.

A formação continuada teve como mediadora a Professora Doutora Beatriz Dos Santos Landa, professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Coordenadora em Dourados /MS do Programa Rede de Saberes, uma ação afirmativa em conjunto com quatro universidades de Mato Grosso do Sul, no caso a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que tem como objetivo apoiar a permanência na educação superior dos estudantes indígenas da região. De acordo com Macena (2018),

Observamos o emprego equivocado do termo “tribo” como sinônimo de povo; questionamentos sobre direitos indígenas, com perguntas sobre pagamentos

⁵ Desenvolveu-se na Escola Estadual Professora Geni Marques Magalhães, localizada a Avenida Vinícius Soares do Nascimento, número 500, bairro Jardim Universitário, Ponta Porã, MS. Atualmente estão matriculados 1082 alunos/as, distribuídos nos Ensino Fundamental (4º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e EJA- Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

de impostos e penalidades impostas pela justiça aos indígenas; relatos de experiências docentes ao tratar da história indígena nas escolas e principalmente questionamentos relativos a curiosidades e dúvidas sobre o tema como, por exemplo, o uso do termo índio, os diferentes idiomas e sobre aspectos fenóticos dos indígenas (Macena, 2018, p.77).

É relevante observar os questionamentos dos professores acima, para analisarmos as relações de cultura e poder que foram historicamente estabelecidas no que se refere a história dos povos indígenas. Outrossim, Canen e Moreira (2001, p. 28) analisam que “busca-se trabalhar no sentido de abrir espaço para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiar preconceitos, identificar origens históricas e promover um horizonte emancipatório e transformador”.

Na sequência das atividades, foram projetados *slides* elaborados pelo Prof. Dr^a. Beatriz Landa, complementando a pauta da formação continuada, buscando reflexões como: Qual é a sua representação de índio? O que você sabe sobre os povos indígenas em geral? Entre outros questionamentos, intensificando o debate. Assim, “esses dois slides desencadearam diversas questões referente à história indígena. Algumas perguntas proferidas pelas docentes revelaram dificuldades de compreender a diversidade de etnias indígenas presentes no Brasil” (Macena, 2018, p.81).

O segundo dia de oficina ocorreu no dia 09 de abril de 2018, adotando a modalidade de oficinas pedagógicas, para um melhor intercâmbio de experiências e reflexões do primeiro encontro de intervenção. Teve-se a intenção de confrontar práticas cotidianas nas escolas com as questões da temática indígena e a inserção de novas metodologia em sala de aula, compreendendo o que Candau (2013) explana por trabalho coletivo e agregação de ensino e prática⁶.

O terceiro dia de intervenção ocorreu no dia 08 de maio de 2018, propondo uma reflexão acerca da presença indígena nos livros didáticos de História, visto que são os materiais mais utilizados pelos professores e alunos no Brasil. A reflexão baseou-se nos trabalhos de Coelho (2013) e Grupioni (1995), reiterando que "a opção por esses dois pesquisadores se justifica pela possibilidade de compreender as mudanças e permanências no trato da temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil ao longo dos anos” (Macena, 2018, p. 88).

⁶ Para conferir as imagens das oficinas realizadas acessar o trabalho de: MACENA, E.V. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

Outros autores trazem a centralidade do livro didático nas escolas, como podemos observar na análise de Funari, “Nas casas brasileiras, os livros mais comuns são as bíblias e as obras didáticas” (Funari; Piñón, 2016, p. 96). Bittencourt (2009) é ainda mais enfática, quando aponta a amplitude dos livros didáticos. Apesar da abrangência de seu alcance, são objetos de diversas críticas, ligadas as suas “(...) deficiências de conteúdos, suas lacunas e erros conceituais ou informativos” (Bittencourt, 2009, p. 300).

A culminância dos eventos ocorreu por meio de uma visita à aldeia indígena Lima Campo, localizada próximo à escola a qual foi desenvolvida a intervenção mencionada nos parágrafos acima. As atividades buscaram promover um laboratório para o corpo docente, que desconhecia a realidade dos seus alunos indígenas, promovendo assim, o respeito e a tolerância no ambiente escolar. As pesquisadoras concluíram o projeto de intervenção, por meio de questionário composto por questões objetivas e dissertativas, que podem ser encontrados na parte de apêndices da referida dissertação. Os dados da pesquisa trazem que,

Para tanto, indagamos sobre o índice de conhecimento das docentes sobre a temática indígena antes de iniciar o curso e, 66,6 das professoras indicaram ser insuficiente enquanto para 33,3% considerava regular o nível de informações e conhecimentos relativos aos povos indígenas e sua cultura. Ao concluir 100% das professoras informaram no questionário que o curso atingiu seu objetivo principal, em contribuir com os/as docentes do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar a temática indígena em sala de aula, buscando oferecer subsídios para uma prática pedagógica comprometida com o combate ao preconceito e aos estereótipos dos povos indígenas (Macena, 2018, p. 97)

A intervenção combinou momentos de teoria e prática, e, as respostas oferecidas demonstram que a formação continuada da temática indígena proporcionou reflexões e aprendizagem que contribuíram para a formação dos professores/as do município de Ponta Porã, para a efetivação da lei 11.645/2008. Interessante ressaltar que, quando trata-se de formação continuada, referente à temática indígena, identificou-se pelas pesquisadoras Macena e Landa (2018), um desinteresse por parte dos professores/as. O mesmo desinteresse foi identificado no trabalho de Ribeiro (2012) no estado de São Paulo apontando que

[...] diante dessa carência, o curso de formação de professores para a temática indígena, agregou-se junto aos cursos de formação para a temática africana e afro-brasileira divididos em cinco módulos, no qual dois módulos integravam a temática indígena, com carga horária de quatro horas cada um, ou seja, uma formação extremamente aligeirada (Ribeiro, 2012, p.53).

Um dos maiores desafios consiste na sensibilização dos profissionais da educação, para com a temática indígena e para a devida efetivação da normativa 11.645/2008, como esclarece Silva (2015),

Como motivar o/a professor/a, o/a profissional da Educação que atua há vários anos seja em sala de aula, seja em outras atividades pedagógicas, para o interesse pelo aprendizado, o conhecimento a respeito dos povos indígenas quando as convicções ideológicas posturas racistas e excludentes e também as precárias condições de trabalho não estimulam suas ações docentes sobre a temática indígena. (SILVA, 2015, p. 12).

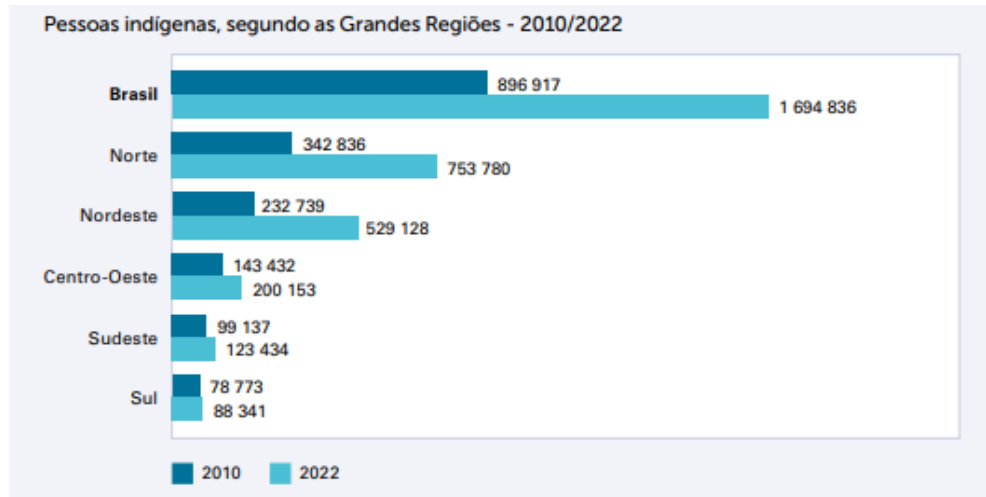
As práticas apontadas no tópico da dissertação intitulado *Ações afirmativas no cenário de ausências na formação continuada para a temática indígena* podem ser consideradas um passo pequeno do atual cenário escolar, alicerçado no enorme preconceito e racismo em todo o território nacional. A normativa 11.645/2008 trabalhada em forma de formação continuada nas escolas de Mato Grosso do Sul apresenta-se como uma possibilidade de iniciar-se um processo de descolonização de um currículo monocultural, trazendo outras vivências e formas de conceber o mundo, em especial a dos povos indígenas.

Ao analisar o currículo e os livros didáticos, nota-se a base tradicional eurocêntrica, e que o professor detém o papel central no grande processo de efetivação da lei. Como aponta Freire (1997), não existe um perfil absoluto para um professor/a, mas compreende-se que uma escola pública de qualidade necessita de um professor/a competente e permanentemente envolvido na busca de ficar cada vez mais competente. Um docente curioso, que procura, que indaga, que pesquisa, recusa o imobilismo, pois acredita que no fazer-se permanente é que se faz e refaz.

2.3.1. O espaço dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul

Ao propor uma reflexão sobre a temática indígena, na formação continuada dos professores/as de Mato Grosso do Sul, justifica-se pela seguinte prerrogativa: as populações indígenas de MS, demandam um olhar mais aguçado do Estado brasileiro, pois representam a terceira maior população indígena do país, com 116 469 pessoas indígenas, caracterizando 4,22% da população (IBGE, Censo Demográfico, 2022). Estes dados podem ser melhor vislumbrados conforme a Imagem 5.

Imagem 5. Quantitativo de pessoas indígenas, de acordo com as regiões brasileiras.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2022.

Ainda, quando se analisa algumas estatísticas referente as populações indígenas de Mato Grosso do Sul, nos deparados com dados alarmantes. Dados informados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), coletados pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2017, p. 86), no período de 2003 a 2017, mostram que o estado do Mato Grosso do Sul contabilizou 461 assassinatos de indígenas, dos 1.119 ocorridos em todo o território brasileiro, o que corresponde a 41% do total de assassinatos de indígenas no período. Os dados evidenciados acima são fundamentais para compreender os processos educacionais das escolas do estado de Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, Wenceslau e Silva (2011) apontam que,

A organização político-administrativa autoritária sobre os indígenas, principalmente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI e depois com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, impôs o confinamento dos kayowá e todos os indígenas no Brasil, que passaram a viver em pequenas áreas, sem levar em consideração a essência das diferenças de cada povo e cada comunidade. Esse fato interferiu diretamente na organização das famílias extensas ou nucleares, ou seja, muitas aldeias foram transformadas em um único espaço (Wenceslau; Silva, 2011, p. 4-5)

Brand (1998) identifica que ao longo do século XX, o confinamento de muitas comunidades indígenas para as reservas e os conflitos com produtores rurais, pelo uso e posse das terras, estão associados a omissão do poder público. Esse é um aspecto fundamental para compreendermos a falta de oportunidade, o preconceito vivenciado pelas populações indígenas, expulsas de suas terras pelo uso da violência, principalmente entre as etnias Guarani e Kaiowá, concentradas no sul do estado (Brand, 1998, p. 39).

Ao pensar nessas problemáticas e relacioná-las com a escola, entende-se que a construção do conhecimento dos estudantes de Mato Grosso do Sul sobre a temática indígena, em muitos casos, se relaciona com o senso comum propagado pelos meios de comunicação em

massa submetidos aos interesses do agronegócio. Leal e Silva (2020) discutem a educação pública como mantenedora de certas posições de exclusão em seus currículos e materiais didáticos, interferindo na construção do conhecimento em sala de aula. Ao professor, qual o papel reservado então? Respondemos esse questionamento, enxergamos o professorado como primordial para desconstrução dos discursos dominantes de bases eurocêntricas para existir aprendizado sobre a história dos povos indígenas, não se limitando a ínfima presença da temática dentro do currículo. Leal e Silva (2020) explanam que é de competência do poder público assegurar aos

[...] professores das diversas áreas do saber necessitam de conhecimentos e informações sobre as diversas culturas, realidades, diferenças e saberes desses povos presentes em todo o território nacional. Esses conhecimentos são importantes para os profissionais da educação básica comprometidos com uma visão crítica acerca dos problemas sociais enfrentados pelos grupos indígenas ao longo da história de formação do Estado brasileiro” (Leal; Silva, 2020, p. 54).

Assim, entender a diferença sob uma ótica de um esforço social, que vise admitir ou admirar o indígena, não é uma intenção desta pesquisa. Compreende-se a diferença, no confronto real das relações, lutas, do entendimento de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras. Nesse sentido, aposta-se na formação continuada como possibilidade para discussão nesse espaço híbrido chamado escola, fundamental para construção da identidade coletiva de um povo e/ou etnia (Bhabha, 2005).

2.3.2. Análise dos referenciais oficiais da educação brasileira

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento norteador oficial e nacional, obrigatória para a formulação dos currículos escolares no Brasil, estabelecendo um conjunto essencial de aprendizagens destinadas a todos os alunos ao longo de sua trajetória educacional. Sua homologação em 2017 definiu uma estrutura composta por uma formação básica comum, que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades em diversas áreas do conhecimento, e uma parte diversificada, que busca integrar temáticas regionais e locais pertinentes às escolas.

Desde então, as equipes pedagógicas e os professores em todo o país têm se dedicado ao estudo e compreensão desse documento, visando adaptar seus projetos político-pedagógicos e planos de ensino de acordo com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. No entanto, muitos

profissionais enfrentam desafios na interpretação e implementação efetiva dessa nova proposta curricular.

Silva (2004), em seu livro "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo", propõe uma abordagem do texto curricular como uma expressão de conhecimento, identidade e poder. Ele sugere uma análise complexa que integra perspectivas da teoria crítica e pós-crítica do currículo. Na abordagem crítica, é essencial examinar a dinâmica da "economia política do poder" (Silva, 2004, p. 145). Já na perspectiva pós-crítica, a análise textual se concentra na identificação dos discursos e narrativas que moldam a visão sobre o ensino da história na escola, considerando como as políticas educacionais organizam e classificam as culturas, identidades e subjetividades (Silva, 2004).

O autor destaca que uma teoria é definida pelos conceitos que utiliza para interpretar a realidade. Ele argumenta que, após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, é impossível abordar o currículo apenas com conceitos técnicos ou categorias psicológicas, pois o currículo é fundamentalmente um espaço de poder, refletindo as relações sociais de poder. As teorias críticas do currículo enfatizam que o currículo "reproduz –culturalmente –as estruturas sociais" (Silva, 2004, p. 147), destacando sua natureza como uma construção social moldada por lutas históricas, o que explica por que certos conhecimentos são incluídos no currículo enquanto outros são excluídos.

Por outro lado, as teorias pós-críticas do currículo ampliam e modificam os significados propostos pelas teorias críticas e "continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido" (Silva, 2004, p. 148). Essas abordagens desafiam a examinar os discursos e suas representações sobre noções de identidade, alteridade e diferença.

A diversidade de povos e culturas existentes no Brasil, juntamente com suas contribuições históricas para a formação da identidade nacional, é amplamente reconhecida e divulgada pela comunidade científica. No entanto, resquícios de uma mentalidade enraizada em discursos etnocêntricos e racistas ainda persistem, refletidos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a relação entre currículo e identidade no Brasil é permeada por conflitos raciais que afetam afrodescendentes, indígenas e outros grupos socioculturais que não se enquadram nos moldes identitários convencionais.

Na tradicional forma de periodização da História, seguindo o modelo francês quadripartite (Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), é apresentada uma narrativa que coloca a história europeia como central, enquanto as histórias de outros povos são frequentemente relacionadas ou inseridas apenas em

momentos específicos. Essa periodização ainda prevalece nos referenciais e nos livros didáticos elaborados para segui-la.

No componente curricular de História, as Habilidades da BNCC do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental incorporam a presença dos povos indígenas em suas unidades temáticas. No 6º ano, há ênfase nas noções introdutórias sobre História e nas civilizações antigas, com destaque para os povos indígenas do Brasil, além de menções aos povos pré-colombianos das Américas.

As habilidades delineadas pela BNCC visam identificar os modos de vida e a organização social dos povos indígenas brasileiros e americanos, destacando a pluralidade étnica e reconhecendo suas contribuições históricas, sociais e culturais. Além disso, há uma abordagem sobre as modificações ambientais realizadas por diferentes sociedades, incluindo os povos indígenas, evidenciando a importância de compreender o legado deixado por esses grupos ao longo do tempo. No entanto, conforme aponta Weyh, Silva e Canabarro (2023, p. 8) “[...] mesmo havendo o objeto de conhecimento que indica os povos indígenas que vivem atualmente no Brasil, não há uma habilidade específica que proponha esse estudo, a fim de realizar comparações, percebendo as mudanças e permanências frente os seus antepassados”.

No 7º ano, as unidades temáticas abordam o período da modernidade europeia (século XV-XVIII), especialmente sua expansão marítimo-comercial e conquista dos continentes asiático, africano e americano. Observa-se novamente que o conhecimento da história da América, do Brasil e dos povos indígenas que a habitavam é contextualizado em relação aos acontecimentos europeus, neste caso, a colonização dos territórios. Isso implica em analisar as sociedades americanas sob a influência e após a chegada dos europeus ao continente. Nesse contexto, Andreo e Joly (2022, p. 52) apontam que,

[...] ainda faltam elementos que permitam interpretar as diversas sociedades ameríndias a partir de elementos endógenos, assim evitando que se expliquem suas características tomando como parâmetros comparativos as sociedades da chamada “civilização ocidental”, o que consiste em equívoco etnocêntrico frequente [...] (Andreo; Joly, 2022, p. 52).

No 8º ano, as unidades temáticas se concentram nos processos de independência das colônias americanas e na consolidação do império brasileiro. Embora os povos indígenas não sejam o foco central, sua presença é perceptível nas lutas pela emancipação, muitas vezes de forma indireta. Isso é evidenciado na habilidade (EF08HI11) "Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti" (Brasil, 2017, p. 425), que busca reconhecer e explicar

as contribuições de diversos grupos étnicos para os movimentos de independência. Essa habilidade é significativa ao destacar que os eventos históricos não foram impulsionados apenas por figuras brancas, mas também por outros grupos étnicos. Vale ressaltar que uma das maiores revoltas indígenas da América Latina ocorreu no Peru, liderada por Tupac Amaru II, descendente de um imperador Inca.

No 9º ano, as unidades temáticas relacionadas à temática indígena são abordadas nos períodos da história republicana brasileira, com objetos de conhecimento que destacam a questão indígena durante a República até 1964, e as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura civil-militar brasileira. Além disso, há menções aos povos indígenas em objetos de conhecimento sobre a Constituição Federal de 1988 e a conquista das cidadanias, bem como na discussão sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, visando à conscientização e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito mútuo.

É importante ressaltar que a BNCC reconhece como populações marginalizadas todos aqueles que foram historicamente excluídos socialmente, incluindo mulheres, homossexuais, camponeses e pobres. No entanto, Souza (2019) oferece uma análise crítica sobre a presença indígena nas habilidades de História, evidenciando como essas habilidades perpetuam uma educação colonizadora ao retratar os povos indígenas como marginalizados e à margem da história e sociedade contemporâneas.

Este é mais um símbolo da educação que forma colonizadores: localizamos os povos nativos no passado remoto de uma linha evolutiva humana, conquistamos e enfrentamos a resistência e agora tutelamos; inexistem culturas, saberes, organizações sociais complexas que sejam relevantes para o estudo. Há apenas a sua marginalização, o que de fato reafirma a própria situação dos povos hoje: o indígena que é ensinado exclusivamente como sendo marginalizado segue no imaginário como sendo marginalizado (Souza, 2019, p. 680-681).

A BNCC adota uma abordagem tradicional e eurocêntrica na estruturação do componente curricular de História, caracterizada pela divisão quadripartite e pela centralidade dos povos europeus na narrativa histórica. Além disso, carece de habilidades que abordem os povos indígenas contemporâneos e seu papel na sociedade brasileira, evitando assim a perpetuação da ideia de que são apenas sujeitos da antiguidade, vivendo de maneira primitiva e marginalizada. Portanto, é fundamental não apenas defender um currículo intercultural, mas também promover uma mudança na concepção de história e garantir que as práticas pedagógicas escolares estejam alinhadas a essa perspectiva.

O Referencial Curricular - REME (2020), da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande, MS, foi construído articulando os saberes especificados tanto na Base Nacional Curricular Comum quanto no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (2020). Conforme exposto, a divisão dos conteúdos segue os moldes da historiografia eurocêntrica, nos quais se transversaliza as temáticas de gênero, raça, sexo e social.

Os conteúdos de ensino (ou, em outras palavras, o que se ensinou, no decorrer desse período) podem ser localizados dentro de uma estrutura conceitual marcada pela cronologia eurocêntrica determinada pelo modelo quadripartite francês. No interior dessa estrutura, as histórias do Brasil, da América, da África e da Ásia são inseridas a partir de suas articulações com a história europeia. A partir do fim do século XX e início do século XXI, verifica-se a emergência de novas epistemologias da História e de formas alternativas de organização dos conteúdos para o ensino da disciplina. Como exemplo, pode-se citar as renovações curriculares promovidas por vários estados, como São Paulo e Minas Gerais e as propostas metodológicas orientadas pela perspectiva da história temática (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) ou, ainda, por normatizações, tais como as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena (Campo Grande. 2020, p. 114)

O documento aponta que um dos princípios a serem trabalhados são:

Observação das normatizações legais (Constituição Federal, Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, entre outras) quanto ao ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não apenas para “cumprir a lei” ou atender às especificidades das habilidades e dos conteúdos que tratam desses temas, mas como condição essencial para a construção de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento dos direitos e identidades desses grupos e promoção de um ensino que combata o racismo e a discriminação (Campo Grande. 2020, p. 114)

Nos Anos Iniciais, o ensino de História trabalha questões que relacionam o Eu, o Outro e o Nós, em que o estudante detém o conhecimento do seu espaço físico e social. Começam a ser trabalhados, de forma lúdica, categorias como: espaço, etnia, família, sociedade. O profissional da educação básica precisa estar conectado com as mudanças de seu tempo, mesmo que inserido num currículo que predomina um pensamento eurocêntrico, analisando essa estrutura curricular por meio de um processo decolonial, desnaturalizando estereótipos arraigados no pensamento coletivo. Ao analisar os conteúdos relacionados às culturas e histórias dos povos indígenas, instituídos pela Lei n. 11.645/08, apresentados no Referencial Curricular da REME (2020), levantou-se as seguintes sugestões didáticas:

Quadro 1. Excerto do Referencial Curricular da REME, dos Anos Iniciais (1º-5 Ano).

ANO	Habilidades, objetivos de aprendizagem e sugestões didáticas
1º	O aluno deve reconhecer as conexões entre suas lembranças pessoais e as de sua família e comunidade, entre o Eu e o Outro. Destacar os pontos de convergência entre as lembranças do aluno e as histórias da família e da comunidade. Novas perguntas são inseridas (quem ou com quem? onde? quando?), também, para o aluno identificar a relação entre suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade e de mitos e lendas indígenas e africanas, contos populares locais ou regionais que permitam estabelecer relações com a história da população.
2º	A habilidade CG.EF02HI02.s exige do aluno reconhecer, explicar e esclarecer práticas e funções sociais em diferentes comunidades. As situações trabalhadas anteriormente servirão de referência para comparar e distinguir o que fazem as pessoas em diversos espaços, como em papéis profissionais, familiares etc. Pode-se prever a visita a uma comunidade diferente daquela em que vive o aluno – comunidade indígena, quilombola, ribeirinha etc. – com o objetivo de identificar e descrever o que fazem as pessoas desses locais.

Fonte: elaborado pela autora (2024), conforme o documento: Referencial Curricular da REME

A partir do 3º ano, noções e conceitos passam a ser introduzidos, no currículo de História que compõe os anos iniciais, em que os estudantes passam a ter uma maior compreensão de cultura e identidade regional/local, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2. Excerto do Referencial Curricular da REME, dos Anos Iniciais (1º-5 Ano).

3º	<p>Noções e conceitos: Cultura africana e afro-brasileira e cultura indígena;</p>	<p>(CG.EF04HI04.s) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas</p> <p>A habilidade CG.EF04HI04.s diz respeito a relacionar como a necessidade de sobrevivência levou os grupos humanos a interferirem na natureza, por meios diversos (caça, coleta, pesca, derrubada da mata, plantio, irrigação, domesticação de animais, construção de aldeias, paliçadas etc.), e entender que o nomadismo e o sedentarismo foram alternativas para a sobrevivência humana e que ambos provocaram mudanças no meio natural. É possível incluir habilidades que permitam ao aluno aprofundar o conceito de nomadismo, compreendendo que ele não significa deslocamento contínuo, mas que também há paradas temporárias para trocas comerciais, plantio de culturas ligeiras e pastagem dos animais, sendo, portanto, um modo de vida que interfere na natureza. É possível, ainda, explicitar, nas habilidades, que o nomadismo não é um modo de vida atrasado que foi substituído pelo sedentarismo, mas que ele continua existindo na atualidade, sendo que muitos nômades utilizam de tecnologias de ponta como celulares e computadores. Essa constatação pode reforçar a ideia de permanências. Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras, compreender as razões da luta pela posse da terra em diferentes contextos espaciais e temporais. Pode-se</p>	<p>Objetivos de aprendizagem:</p> <p>Conhecer as contribuições dos povos indígenas e afrodescendentes para o patrimônio histórico, social e cultural da cidade;</p> <p>Participação dos povos indígenas e africanos na formação de Campo Grande;</p> <p>-Comunidades indígenas e afrodescendentes que residem em Campo Grande;</p>
----	---	--	--

		propor o estudo da formação da cidade de Campo Grande até os dias atuais.	
4º	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	<p>(CG.EF04HI10.s) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>A habilidade CG.EF04HI10.s consiste em apontar os fluxos migratórios para o Brasil ao longo da história (indígenas, portugueses, africanos, italianos, japoneses etc.) e explicar sua herança cultural para a sociedade brasileira (língua, valores, costumes etc.). O aluno deverá ter uma visão histórica mais panorâmica da formação da sociedade brasileira, identificando os diversos fluxos migratórios, sua cronologia e os motivos da migração para o Brasil, reconhecendo, enfim, a multiplicidade étnica da sociedade. Pode-se considerar a visita a um sítio arqueológico, a um quilombo, a uma comunidade indígena, a uma colônia de imigrantes europeus ou a um museu etnológico, para que os alunos possam reconhecer e avaliar a contribuição de diferentes povos na formação da sociedade brasileira. É possível, ainda, aprofundar o tema abordando fluxos migratórios recentes (bolivianos, venezuelanos, haitianos etc.), para o aluno identificar outras motivações dos processos migratórios (guerras, conflitos políticos, catástrofes naturais etc.), relacionando esses movimentos ao contexto da cidade de Campo Grande.</p>	- Migração indígena no Brasil contemporâneo;
5º	O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	<p>(CG.EF05HI08.s) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p> <p>Na habilidade CG.EF05HI08.s, espera-se do aluno a compreensão da marcação do tempo e a percepção de que é muito anterior à invenção do relógio e dos calendários, e que todos os grupos humanos criaram uma forma de registrar o tempo a partir das mudanças observadas na natureza: alternância do dia e da noite, mudança das estações, cheias e vazantes dos rios etc. A ideia de tempo, portanto, é interpretada de acordo com o modo de vida e o ambiente em que se vive. É importante destacar que a ideia de tempo é interpretada de acordo com o modo de vida e o ambiente em que se vive. As sociedades industriais, por exemplo, vivem sob a obsessão do tempo cronometrado, muito diferente dos povos indígenas originários e dos povos africanos antigos que tinham uma percepção mais longa e lenta da passagem do tempo, marcada pelos ciclos da natureza. Nesta habilidade, o importante é destacar que o tempo é um signo cultural aprendido/transmitido socialmente.</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2024), conforme o documento: Referencial Curricular da REME

Já para os anos finais, de 6º a 9º ano, o ensino de História passa a ser novamente estruturado, não mais para essa íntima relação do aluno-família-comunidade, mas voltado ao currículo dividido da forma “tradicional” eurocêntrica.

Quadro 3. Excerto do Referencial Curricular da REME, dos Anos Iniciais (6º-9º Ano).

6º	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(CG.EF06HI05.s) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.	As modificações da natureza e da paisagem realizadas por populações indígenas originárias e/ou africanas em seus territórios ancestrais; - Os vínculos territoriais de povos pré-colombianos e das nações indígenas brasileiras;
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(CG.EF06HI08.s) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	Diversidade étnica e cultural dos povos pré-colombianos e povos indígenas brasileiros; - Os registros arqueológicos e as características dos povos indígenas ancestrais que ocuparam a região do atual Mato Grosso do Sul;
7º	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação; A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(CG.EF07HI12.s) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). Na habilidade CG.EF07HI12.s, é possível fazer uma diferenciação na visão da história e a construção identitária acerca dos indígenas e bandeirantes nos estados São Paulo e Mato Grosso do Sul, através de imagens, documentos de época e monumentos. Vale ressaltar que ao professor é possível se utilizar dos museus locais, iconografia e vídeos educativos que abordam a temática.	- As relações entre colonos e povos indígenas: confrontos, alianças e assimilação;
8º	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(CG.EF08HI14.a) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros nas sociedades americanas do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras nas Américas.	Os indígenas e a população negra no contexto da crise do sistema colonial e dos processos de independência nas Américas.

	<p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p> <p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p>	<p>(CG.EF08HI27.s) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p> <p>(CG.EF08HI14.s) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos,</p> <p>(CG.EF08HI21.s) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O darwinismo social e seus impactos na cultura indígena e dos povos africanos na América; - As formas de resistência das populações nativas das Américas e dos povos africanos escravizados no continente. - Os indígenas e a população negra no contexto da crise do sistema colonial e dos processos de independência no Brasil. - A participação dos negros escravizados e das etnias indígenas na formação social de MT e do sul de MT; - As condições atuais dos afrodescendentes e indígenas no MS. - A Guerra do Paraguai: causas e consequências [...] participação dos indígenas; - A questão da terra, da exploração de riquezas e do poder na província do MT no século XIX e suas consequências para populações indígenas
9º	<p>A questão indígena durante a República (até 1964);</p> <p>As questões indígena e negra na Ditadura;</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</p> <p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>	<p>(CG.EF09HI07.s) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes;</p> <p>CG.EF09HI21.s) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p>(CG.EF09HI26.s) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas; - As formas de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil, e os mecanismos de inserção dessas populações até 1964; - Os indígenas na Ditadura e os movimentos de resistência associados às causas quilombola e indígena; <p>A questão indígena e dos grupos marginalizados no século XXI;</p>

No final do referido documento, há um apêndice, chamado Educação e Diversidade, no qual cita que a diversidade na educação em Campo Grande, MS, é abordada no sentido de englobar temas que [...] que perpassam as questões emergenciais do país e do mundo”, sendo o Brasil uma “[...] uma nação miscigenada e, sendo assim, diversificada, na qual coabitam indígenas, descendentes de colonizadores europeus, pessoas do continente africano e povos oriundos de outros espaços que compõem o cenário brasileiro contemporâneo” (Campo Grande, 2020, p. 197).

Deste modo, o documento tentou alinhar-se à Lei nº 11.645/2008, quando propõe os objetivos para o trabalho pedagógico elencados abaixo, mas ao trabalhar com o conceito de nação miscigenada cai no mito da democracia racial, não considerando o fato de que as populações indígenas possuem o direito constitucional de exercer outras formas de interpretação acerca do conceito de nação, cosmologias e vivências de mundo.

1. apresentar diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira;
2. rever a história e luta dos povos indígenas no Brasil;
3. estudar a cultura indígena brasileira, bem como enfatizar a cultura indígena presente em nosso estado;
4. conhecer os povos indígenas na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil;
5. diferenciar os povos indígenas, considerando suas diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas;
6. conhecer a cosmologia (concepções a respeito da origem do Universo e de todas as coisas que existem no mundo, tais como: mitos, origem do homem, relações ecológicas entre animais, plantas e outros elementos da natureza, da origem da agricultura, da metamorfose de seres humanos em animais, da razão de ser de certas relações sociais culturalmente importantes);
7. localizar os territórios e terras indígenas (conceito e localização geográfica no território nacional e regional) (Campo Grande, 2020, p. 202).

Embora o currículo contemple a temática indígena, conforme estipulado em lei, observa-se que, por mais que seja um referencial local, a percepção da história dos povos indígenas é muito generalista. O estado do Mato Grosso do Sul, sendo um dos maiores em questão de quantitativo indígena, não tem suas etnias especificadas, suas singularidades – caindo no antigo estigma de que todos os povos indígenas são iguais e têm a mesma história.

Outra problemática - que também foi muito criticada na criação da Base Nacional Curricular Comum (2017) -, é a total falta de referências historiográficas sobre as temáticas. Temáticas difíceis de serem encontradas inclusive nos bancos de Dissertações e Teses, CAPES, IBTD, são contempladas nos currículos, como por exemplo, os povos indígenas no período ditatorial. Acerca dessa temática, Fioravante (2020) explica que,

[...] nota-se que a compreensão acerca do período ditatorial, assim como dos movimentos negros e indígenas que ocorreram no período e dos movimentos de memória e verdade atuais, estão sendo inseridos com maior intensidade nos currículos de história. Como dito anteriormente, esse fato pode ocorrer devido à historiografia construída gradativamente sobre a temática, inclusive no âmbito regional, que era bem escassa. Mas, também, pode-se compreender que a maior divulgação dos trabalhos desses movimentos que buscam a memória e a verdade, como o relatório da CNV e dos comitês estaduais da CNV, bem como as entrevistas, vídeos e memórias escritas de pessoas que vivenciaram o período e tiveram seus direitos violados, faz com que a temática agora tenha material o suficiente para pesquisa e para ser utilizado em sala de aula (Fioravante, 2020, p. 81)

No entanto, embora haja mais pesquisas, a pesquisadora pontua a dificuldade de encontrar essas fontes, fazendo o professor debruçar-se arduamente para construir seu planejamento – ou simplesmente, deixando-o de lado, e recorrendo ao generalismo do livro didático e passando superficialmente sobre o assunto.

Silva e Lima (2020) em suas reflexões sobre os povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, na tentativa de trazer elementos da temática indígena para sala de aula, construíram uma proposta de trabalho que resgata materiais didáticos de apoio ao trabalho docente para além do livro didático. Silva e Lima (2020, p.63) demonstram a classificação de obras sugestivas a serem trabalhadas em sala de aula.

Quadro 4. Indicações de materiais e atividades didático-pedagógicas.

Trabalhos audiovisuais	Vídeoaulas: Histórias e culturas indígenas na escola (SÃO PAULO, 2008)
	Vídeos nas aldeias (ÍNDIOS no Brasil, 2000)
	Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI, s. d.).
	O povo brasileiro de Darcy Ribeiro (O POVO..., 1995)
Trabalhos textuais (livros)	<i>A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus</i> (SILVA; GRUPIONI, 1995)
	<i>Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas</i> (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014)
	<i>Ensino (d)e história indígena</i> (WITTMANN, 2015)
	<i>Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul</i> (URQUIZA, 2016)
Experiências com obras artísticas em Campo Grande (MS)	Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB)
	Aldeia Urbana Marçal de Souza
	Bairro Tiradentes/ Rua Terena, s/n.
	Teatro Imaginário Maracangalha

Fonte: Silva; Lima (2020).

Silva e Lima (2020) construíram a presente proposta a ser trabalhada em sala de aula no componente curricular de história, porém levanta-se como possibilidade a inversão da proposta de trabalho, principalmente no tópico trabalhos audiovisuais e trabalhos textuais. O quadro mencionado é um ótimo exemplo de produções que poderiam ser discutidas na formação continuada, abrangendo todas as áreas do conhecimento, pois a temática indígena não se restringe apenas à disciplina de história.

O professor mais bem qualificado, dialogando com a produção acadêmica, aliado aos saberes tradicionais das populações indígenas pode ser o caminho para a transformação da abordagem da temática indígena em sala de aula. Lima e Silva (2020) argumentam que,

Os trabalhos textuais são propostos aos professores responsáveis pelas disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia, possibilitando que o professor reflita sobre como as culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil são marginalizadas e estigmatizadas dentro da educação básica. Os livros e textos trazem subsídios teóricos aos professores e estudantes debaterem o preconceito e a invisibilidade dos povos indígenas por meio de atividades questionadoras da visão etnocêntrica ainda dominante nos livros didáticos (Lima e Silva, 2020, p. 64).

Observa-se que a realidade educacional é destoante da Lei 11.645/2008, na qual “os povos indígenas ainda são colocados de forma subalterna pela historiografia, silenciados pelo currículo e pelas instituições de poder como a escola nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais (Arroyo, 2013).

No *site* da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no campo específico intitulado *Formação Continuada*, identifica-se quatro postagens no ano de 2023, no entanto, em nenhuma delas encontra-se algo sobre a temática indígena. Nos quinze anos da Lei 11.645/2008, é evidente as intencionalidades da inserção da temática indígena nos currículos escolares, mas observa-se, em especial nos currículos normativos, o pensamento colonial ainda predomina em seus conteúdos, permitindo que a história dos povos indígenas ainda esteja marginalizada por uma ótica eurocentrada, servindo ainda aos interesses de grupos econômicos, submetidos a conteúdos que estigmatizam suas culturas e histórias como “primitivas e ultrapassadas.

Já no âmbito municipal, não se encontrou material destinado ou postagens a respeito de formação continuada sobre a temática. Foi enviado à Secretaria Estadual de Educação documento pedindo esclarecimentos para a pesquisa, mas não foi obtida resposta em tempo hábil.

Identifica-se que a prática da lei 11.645/2008 encontra-se em seus desdobramentos muitas contradições, o campo do discurso é forte do referencial curricular pelo respeito e valorização das diferenças, mas o que encontramos na prática é a ausência de conteúdos que representam as verdadeiras culturas e histórias indígenas do Brasil.

O currículo como instrumento de poder e dominação, tornou-se um instrumento ideológico capaz de impossibilitar um despertar de consciência de estudantes e professores/as para o diálogo com a história indígena para além da ideia de primitiva e ultrapassada, observando e identificando as demandas atuais das populações indígenas brasileiras. Tentando ultrapassar tais desafios, a força de uma formação continuada qualificada pode ser considerada uma chance reinterpretar e questionamentos sobre os conhecimentos presentes em instrumentos de controle do trabalho didático pedagógico dos professores, como os referenciais curriculares.

Ainda que esse campo produza mais desrespeito do que respeito referente a temática indígena, pode-se construir no professor o desenvolvimento de novas formas e possibilidades para trabalhar a temática indígena nas salas de aula, com o uso do conhecimento científico, artístico e cultural construído sobre os povos indígenas. Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender o espaço que as populações indígenas ocuparam dentro da historiografia brasileira no século XIX, posteriormente a Lei 11.645/08 e sua implicação na prática escolar.

Ao analisarmos esses referenciais, é necessário considerar uma problemática significativa: a descontinuidade governamental e as políticas educacionais refletidas nesses documentos, dado que o currículo municipal está diretamente vinculado ao federal. A BNCC (2017) foi implementada de maneira precipitada e imposta à sociedade em um contexto caótico no Brasil, agravado pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores, PT) em 2016, quando o Vice-Presidente Michel Temer assumiu a presidência, nomeando logo em seguida um novo Ministro da Educação. Essas mudanças no Ministério da Educação (MEC) resultaram em uma divulgação inadequada da Lei nº 11.645/2008, publicada pelo MEC em 18/4/2016, levando a um desconhecimento generalizado entre gestores e docentes da educação, o que contribuiu para os obstáculos enfrentados na implementação das diretrizes operacionais e fortaleceu a percepção de sua menor importância em relação à temática indígena.

São generalizações e confusões por desconhecimentos, desinformações, preconceitos contra os povos indígenas, O racismo institucional é também um dos grandes entraves para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Sendo intimamente vinculado às convicções ideológicas, concepções excludentes e principalmente racistas. Com o racismo institucional manifestado em ações de

agentes atuando em diferentes níveis na Educação, desde a gestão às salas de aulas. Ocorrendo de forma sutil, silencioso, e, portanto, às vezes tornando-se difícil de ser identificado, denunciado e enfrentado (Silva, 2021, p. 16)

Compreende-se que os referenciais curriculares não conseguem abranger toda a dimensão formadora que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, pois o currículo real constituído pelo currículo prescrito, aquele pensado fora das especificidades de uma sala de aula, e constituído pelo conjunto de ações empreendidas no processo de formação e concentrado num campo objetivo. Por esses motivos é necessário indagarmos qual a importância do papel enquanto professores/as, agentes do nosso próprio tempo, inseridos/as nesse contexto político de retirada de direitos sociais para represarmos discursos genéricos sobre os povos indígenas que fortalecem práticas pedagógicas superficiais e preconceituosas.

Portanto, considera-se pertinente uma formação continuada para os professores/as, que possam apresentar possibilidades teóricas e metodológicas, para construção de novas práticas docentes, que reconheça os direitos constitucionais dos povos indígenas aprovados em 1988, endossado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) e assentado pela lei 11.645/2008. Direcionar caminhos para interpretações que valorizem a história dos povos indígenas Brasil, na construção de novos paradigmas, novos referenciais, uma pedagogia primordialmente focada na diversidade e pluralidade da sociedade brasileira, excluindo o modelo eurocêntrico da qual foi pautada a nossa história e nossa educação, e construindo um Brasil que se interesse mais pelas demandas do Brasil.

Consolidando essa visão de currículo e prática docente, Gimeno (1998) evidencia que “o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores.” Este fato se concentra no campo da subjetividade, os efeitos que ações conscientes com auxílio de uma formação continuada qualificada, produziria nos estudantes e algo difícil de ser aferido. Para Sacristán (2013),

uma ação consciente que objetive influir nos demais, inclusive um currículo, tem sentido para quem a executa, do contrário ela não é mais que uma rotina ou conduta sem finalidade. A ação, de influenciar o outro, de maneira consciente ou inconsciente, provoca e produz a elaboração de um significado no sujeito da ação. Ou seja, uma coisa é a intenção de quem produz o currículo e pretende alcançar determinados êxitos guiado por determinados fins, outra, são os efeitos provocados nos receptores que sofreram a ação (Sacristán, 2013, s/p)

Nessa perspectiva compreendemos que a importância da formação continuada se manifesta na forma como os docentes desenvolvem e executam, ou seja, no “currículo interpretado, portanto aos professores/as, por entender seu potencial impacto no currículo real,

ou seja, em como os estudantes irão dar sentido e significar este conhecimento em suas práticas cotidianas (Sabchuk, 2020, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, é evidente a necessidade de repensar a abordagem da temática indígena no ensino de História na educação básica, especialmente no contexto do município de Campo Grande, MS. Observa-se que, apesar dos avanços legislativos como a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história indígena, ainda persistem desafios significativos na implementação efetiva desses conteúdos nas escolas. A falta de clareza sobre a melhor abordagem, aliada à escassez de propostas pedagógicas e a necessidade de constante aprimoramento dos professores, contribui para a perpetuação de estereótipos e visões simplificadas sobre os povos indígenas.

Em síntese, a historiografia sobre os povos indígenas revela um Brasil, cuja construção histórica após a chegada dos europeus permanece enraizada, em um imaginário coletivo que perpetua visões estereotipadas e deturpadas dos povos originários. Apesar de séculos de convivência, persiste uma narrativa que os relega a um passado distante, enquanto se exalta a suposta superioridade da civilização europeia. Essa narrativa foi fortemente influenciada por instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que colaboraram para a marginalização e invisibilização dos povos indígenas.

A política indigenista do período imperial promoveu a assimilação forçada dos povos nativos, ignorando suas identidades e direitos. Essa abordagem persistiu ao longo do século XIX, apesar das resistências e lutas dos próprios indígenas pela preservação de suas terras e culturas. A historiografia oficial, dominada por uma visão eurocêntrica, contribuiu para a construção de uma imagem deturpada e inferiorizada dos indígenas, reforçando estereótipos que perduram até os dias atuais.

Somente a partir do final do século XX e início do século XXI é que houve uma maior valorização e reconhecimento da história e cultura indígena, impulsionados por movimentos sociais e pela luta por uma educação mais inclusiva e respeitosa. A promulgação da Lei 11.645/2008 foi um marco nesse processo, exigindo a inclusão da história indígena nos currículos escolares – mas que ainda precisa trabalhar muito na desconstrução de narrativas colonialistas e discriminatórias.

A historiografia indígena, portanto, representa não apenas uma revisão crítica da história oficial, mas também um convite à reflexão sobre as relações de poder, dominação e resistência que permearam e ainda permeiam a sociedade brasileira. É um convite para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica do país, bem como os legados e contribuições dos povos indígenas para a formação brasileira.

A análise dos livros didáticos revela uma representação problemática e estereotipada dos povos indígenas, perpetuando visões eurocêntricas e descontextualizadas de suas identidades e culturas. Essa representação é resultado de uma longa tradição histórica de invisibilização e desvalorização dos povos indígenas na sociedade brasileira. Mesmo após a promulgação da Lei 11.645/08, que visava incorporar a história e a cultura indígenas no currículo escolar, os livros didáticos continuam reproduzindo imagens simplificadas e distorcidas dos indígenas, muitas vezes apresentando-os como seres exóticos e em transição para a assimilação cultural.

A falta de diversidade étnica nas representações dos povos indígenas nos livros didáticos contribui para a perpetuação de estereótipos prejudiciais, ignorando a multiplicidade de culturas, línguas e modos de vida existentes entre os mais de 305 povos indígenas no Brasil. Além disso, a abordagem da temática indígena costuma ser fragmentada e marginalizada, concentrando-se em períodos específicos, como a colonização, e ignorando a presença e contribuição contínuas dos indígenas para a história e sociedade brasileiras. Porém, cabe ressaltar que os livros didáticos fazem parte de um sistema mercadológico alinhado à BNCC, contemplando superficialmente o que ali é exigido.

Acerca dos referenciais normativos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco significativo no cenário educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes fundamentais para a construção dos currículos escolares em todo o país. No entanto, sua implementação enfrenta desafios na interpretação e efetivação, especialmente no que diz respeito à inclusão e representatividade dos povos indígenas. A abordagem proposta pela BNCC, embora integre os povos indígenas em algumas unidades temáticas, ainda reflete uma perspectiva eurocêntrica e tradicional na narrativa histórica, carecendo de uma análise mais aprofundada sobre a presença e contribuições dos povos indígenas contemporâneos na sociedade brasileira.

Diante disso, urge a necessidade de uma revisão crítica e sensível da BNCC, visando não apenas promover a diversidade cultural, mas também reconhecer e valorizar a identidade e o protagonismo dos povos indígenas, garantindo assim uma educação mais inclusiva, equitativa e respeitosa com a pluralidade étnico-cultural do Brasil. Os referenciais locais, como o Referencial Curricular da REME (2020), integram em quase sua totalidade o conteúdo da BNCC e a parte destinada às especificidades regionais, neste documento, ainda é muito superficial e generalista.

Apesar de alguns avanços na produção de materiais didáticos mais críticos e reflexivos, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma representação mais justa e inclusiva

dos povos indígenas nos livros escolares. Isso requer uma revisão profunda dos conteúdos, uma maior diversidade de vozes e perspectivas, e uma abordagem mais contextualizada e respeitosa da história e cultura indígenas, de modo a promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

A necessidade de inclusão de temas como diversidade cultural e étnico-racial na formação continuada de professores emerge como um desafio crucial para o sistema educacional brasileiro. Embora existam leis e diretrizes que buscam promover essa inclusão, como a Lei 11.645/2008, a prática ainda revela lacunas significativas na implementação dessas políticas. A falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade cultural reflete-se na ausência de disciplinas específicas sobre temáticas indígenas nos currículos de formação inicial e na escassa abordagem nos concursos públicos para professores. Diante desse cenário, torna-se imperativo que a gestão pública assuma um papel mais proativo na promoção de uma formação continuada que valorize a diversidade étnico-cultural, visando uma educação mais inclusiva e crítica para todos os alunos brasileiros.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes suporte teórico-metodológico adequado para abordar de forma qualificada e sensível a história indígena. Além disso, é crucial promover uma mudança na concepção de cultura e etnicidade, reconhecendo a complexidade e dinamicidade desses conceitos e valorizando a contribuição dos povos indígenas em todos os aspectos que envolvem a sociedade brasileira.

A elaboração de materiais didáticos, como o E-book proposto nesta pesquisa, pode ser uma ferramenta eficaz para subsidiar os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitosas, alinhadas com os princípios da perspectiva decolonial e em conformidade com a legislação vigente. Assim, espera-se contribuir para uma educação mais plural, que reconheça e valorize a diversidade étnica e cultural do país, especialmente das populações indígenas, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.R.C. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 21-39 – 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/rhhj/article/download/39/29>. Acesso em: 15 mai 2023.
- ALMEIDA, M. R. C. de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. 1ª ed. Campinas, SP: Ed.Autores Associados, UFMS, 2001.
- ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. da. O ensino da temática indígena: subsídios para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: **Rascunhos**, 2016. 101 - 110 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (Org). **Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)**. Série Estado do Conhecimento. Brasília: EC/Inep/Comped, 2002.
- ANDREO, Igor Luis; JOLY, José Victor. A questão indígena nos marcos legais de educação básica: uma análise sobre a BNCC de História. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, Dourados/MS, v.15, n.31, p. 43-58, nov.2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14791/8635>. Acesso em: 16 fev. 2024
- ARAÚJO, R.M.B; SILVA, M.D; SILVA, M.C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de História**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) USP – São Paulo, SP, 2007.
- BARBATO. L. F. T. O indígena nas revistas do Instituto histórico e geográfico brasileiro: entre o problema e a solução (1983 – 1845). **Revista Espacialidades [online]**. 2013, v. 6, n. 5. ISSN 1984-817x.
- BHABHA. H. **O local da cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 200
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan./Abr. 2012.
- BITTENCOURT. C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. Ed. 11. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. **Carta Régia de 13 de maio de 1808**. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-

1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html#:~:text=Manda%20fazer%20guerra%20aos%20indios,da%20Capitania%20de%20Minas%20Geraes. Acesso em: 10 mai 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-67>. Acesso em 12 mai 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 03/2004.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 jun 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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, 11 março, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da educação. MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: 12 abr 2023.

BRASIL. **Lei 12.976 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 mai 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 abr 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional da Educação/CNE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em 23: abr 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

BORGES, A.A.C; SILVA, G.N.O. A construção da imagem indígena em livros didáticos: gestos de interpretação. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - V. 32 – Jan./Abr. 2021.

CALDERONI, V. A. M. de O; MARQUES, E. P. S; Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. Rev. **OPIS**. Goiania - GO, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/37081>. Acesso em: 4 jul. 2023.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular Reme: Ciências Humanas**. Vol. 6. 2020. Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

CENTENO, C. V. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009 - ISSN: 1676 2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art11_33.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**: volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, M. C. da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 381-395.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr-jun, 2015. Disponível em: acesso 01 fev 2023.

FERREIRA, L. L.; FONTANA, M. Z. Discurso Sobre Temáticas Indígenas em Livros Didáticos de História. **Revista Recorte**. Vol. 7 nº 1, 2010. ISSN 1807- 8591.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FUNARI, P. P; PINÓN, A. **A Temática Indígena na Escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula**: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local. Dissertação (Mestrado em educação) – USP: São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19022014-173117/pt-br.php> Acesso em 21 jan. 2023.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, D. B. (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 407-41.

KAYAPÓ, E; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Rev. Caicó**, V15, nº35, p.38-68, jul-dez 2014. Dossiê História Indígenas.

LAMAS, F.G; VICENTE, G.B; MAYRINK, N. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.2, n.1, p.124-139, 2016.

LEAL, S.P; SILVA, G.W. Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil. **Revista do instituto de estudos brasileiros** n 77, dez.2020 (p.51-69). DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p51-69>. Acesso em 20 dez. 2023.

LIMA, R.P.M. **Múltiplos olhares no ensino da temática indígena: História e Cultura Guarani na Educação Básica**. Dissertação (Programa de pós-graduação stricto sensu – Mestrado Profissional em História). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601533/2/REGIANELIMAPROFHISTORIAUDESC.pdf>. Acesso em: 20 jun 2023.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011
MACÊDO, C. de S. **O índio como o outro: O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos**. 2009.Dissertação (Mestrado em Educação). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

MACENA, E.V. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

MACENA, E.; LANDA, B. O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 100-114, 18 dez. 2019.

MARTINS, M.C. B. As sociedades indígenas, a história e a escola. **Antíteses**, vol. 2, n. 3, jan/jun., 2009, p. 153-167.

MIGNOLO, W. D. A gnosi e o imaginário do sistema mundial colonial/moderno. *In* **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. P. 23-74.

MIRIM, KATU. Usar fantasia de índio não é homenagem, é racismo’, diz ativista. **Catraca Livre**. Jornal Online. 2019. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/usar-fantasia-de-indio-nao-e-homenagem-e-racismo-diz-ativista/>. Acesso em 11 abr. 2023.

MONGELO, J. V. **Okoteve ja vy’a: Educação escolar indígena e educação indígena – Contrastes, conflitos e necessidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2013.

MONGELO, J. V. **Alfabetização e linguagem – nha nhembo’e ayvu porã**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica) – Centro de Filosofia de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MONTEIRO, J. M. Armas e armadilhas: História e resistência dos índios. IN: NOVAES, Aduino (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia das Letras. 1999.

NOVAK, E.da.S; MENDES, L.C.C. Interfaces entre ensino/pesquisa/extensão: a função do historiador, o ensino de história e a temática indígena. In: NOVAK, E.da.S; MENDES, L.C.C. **Aproximando Universidade e Escola: Ensino de Histórias e Culturas Indígenas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

PAIVA, Adriano Toledo. História indígena na sala de aula. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PALADINO, M; RUSSO, K. A lei n.11.645/2008 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2016, vol. 21, n.67, pp. 897-921. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>. Acesso em 26/09/2017. > Acesso em 10 abr 2023.

PEREIRA, J. S. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, M. de A. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 306- 321.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, J.F. A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de história do 6º ano do ensino fundamental. Rev. **História & Ensino, Londrina**, v. 26, n. 2, p. 260-286, Jul./Dez. 2020.

SANTOS, T.K.F. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-xocó/AL**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018.

SANTOS, T.K.F; SANTANA, L.M. Por uma educação indígena intercultural: as práticas de discurso circunscritas nos manuais e que atravessam os/as professores/as. **XI Colóquio internacional “educação e contemporaneidade”**, São Cristóvão, SE, Brasil.ISSN:1982-3657.2018. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2017/por_uma_educacao_indigena_intercultural_as_praticas_de_discursos_.pdf. Acesso em: 10 abr 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, vol. 1, nº 2. 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/48/38>. Acesso em: 11 fev 2023.

SILVA, E; SILVA, M. da P. **A Temática Indígena na Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008**. 3. ed. – Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, I.A. **O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2013.

SOUZA, M. V. de. Nativos americanos na BNCC: entre Pré-História e Antiguidade? **Temporalidades**-Revista de História, Belo Horizonte/MG, Edição 30, v.11, n.2, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/12714/12223>. Acesso em: 16 fev. 2023. Este obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

SOUZA, R.S; RODRIGUES, I. C. O uso de imagens de povos indígenas nos livros didáticos “Viver a História” (2002) e “Teláris História” (2018) para o 9º ano do Ensino Fundamental. **XVIII Encontro Regional de História da Anpuh-PR.** 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/resources/anais/24/anpuh-pr-erh2020/1611957676_ARQUIVO_b6122badd39a33957479f8b82e0699c3.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

REIS, E.A; BARBOSA, R.B; RODRIGUES, E. **A representação do índio no livro didático.** Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012.

RICARDO, C.A. “Os índios” e o futuro da sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, A.L; GRUPIONI, L. D. B. (orgs). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** MEC/MARI/UNESCO. 1995.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012

WALSH, Catherin. **Pedagogías decoloniais. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (ri)vivir.** Series Pensamiento decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2010.

WEYH, L.F.; SILVA, S. P.; CANABARRO, I. S. História e cultura indígena na BNCC do ensino fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-12, Ano. 2023 ISSN 1983-1579. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.65994>.

WENCESLAU, M. E.; SILVA, W. G. O espaço na comunidade indígena de Dourados – identidade e alteridade. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820538.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PRODUTO: EBOOK - OJAPO TAPE OGUATA HINA

INTRODUÇÃO

Este ebook é resultado da construção de um produto final para o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, que será lançado em formato digital, podendo ser lido em computadores, celulares ou tablets. Consiste em oferecer aos/as professores/as da rede básica reflexões sobre a temática indígena, em especial dos povos originários de Mato Grosso do Sul.

A iniciativa didático-pedagógica foi impulsionada pela implementação da Lei 11.645/2008, que trouxe novas concepções e conceitos para o campo historiográfico, estimulando outras formas de compreensão da história dos povos indígenas, suas lutas e conquistas. O ebook *Ojapo Tape Oguata Hina, Se Faz Caminho ao andar*, possui como base a busca de práticas pedagógicas pautadas nos princípios dos direitos humanos, em que o respeito pela diferença e diversidade toma uma dimensão fundamental.

Foi perceptível no levantamento bibliográfico realizado que muitas práticas escolares sobre a temática indígena reproduzem o que se ensinava a décadas atrás, consolidando ideias ultrapassadas, fato que pode ser compreendido pelo desconhecimento de uma parcela significativa do professorado brasileiro sobre como, quando e de que forma abordar a temática indígena incluindo estes conhecimentos provenientes das novas pesquisas históricas produzidas por pesquisadores/as indígenas e não-indígenas e que trazem perspectivas para o presente e o futuro da sociedade brasileira.

Essa realidade é evidenciada nas entrevistas com profissionais da área da educação encontradas nos trabalhos de Macena, Landa (2019), Russo, Paladino (2016), Novak, Mendes (2021), apontando ausências de formação inicial e continuada referente a temática indígena. Mesmo diante deste cenário, foi observado no decorrer na elaboração da dissertação como um todo, que existe um crescimento de profissionais da área da educação que estão buscando uma formação sobre letramento racial sobre indígenas e didático-pedagógico para aprender e dialogar nos novos cenários que ganharam força e que se refletem no chão da escola.

Porém, observamos que a falta de formação continuada é um fator importante para a manutenção da lacuna no cumprimento da lei no que tange a temática indígena e que se reflete na ausência, minimização ou folclorização da história dos povos indígenas no planejamento institucional. Ainda, nas mesmas pesquisas outro ponto levantado pelos/as professores/as é a carência de material didático referente à história e cultura indígena que leva o tema a ser

trabalhado de forma acrítica, gerando uma falta de continuidade e perpetuando posicionamentos férteis para a manutenção e desenvolvimento de preconceitos, discriminações e racismos.

Lamas (2016) aponta que houve sim, crescimento de pesquisas no âmbito acadêmico acerca da temática indígena, após a promulgação da lei, mas que esse conhecimento ficou, na maioria das vezes recluso ao ambiente acadêmico. Tal afirmação não busca responsabilizar, nem diminuir os esforços realizados por algumas escolas em inserir a temática indígena, pelo fato de sabermos que na prática docente existe uma lacuna sobre a discussão étnico-racial e, devido à essa invisibilidade, os espaços escolares reproduzem velhas práticas.

O presente ebook *Ojapo Tape Oguata Hina*, que na sua tradução significa se faz caminho ao andar, traz dentro de uma filosofia indígena kaiowá e guarani a importância do caminhar para a resolução de problemas. Nosso caminhar então, traçado no presente trabalho busca contribuir para uma demanda no campo da formação continuada de profissionais da educação que, em muitos casos, sufocados por inúmeras burocracias administrativas e uma longa jornada de trabalho não tem possibilidade de serem professores pesquisadores.

Nesse sentido, os capítulos apresentados no ebook buscam construir um caminho para discussão da história de Mato Grosso do Sul em questões relativas à sociodiversidades, respeito, valorização da diferença para a garantia da efetivação da Lei 11.645/2008. Trazemos no final de cada capítulo uma bibliografia para que os/as professores/as possam ser direcionados ao clicar nos links abaixo, facilitando o acesso a pesquisa nos seus horários de planejamento ou até mesmo propondo discussões dos textos na formação continuada.

O primeiro capítulo trabalha a Pré-História de Mato Grosso do Sul, evidenciando antiguidade da presença humana no estado, explicando-a não como um fato isolado, mas sim integradas num amplo contexto em que estão inseridas, bem como os cenários geográficos nos quais desenvolveram sua história.

No segundo trazemos as frentes de ocupação do antigo sul de Mato Grosso por meio da Companhia Matte Larangeira. Neste capítulo invertemos a lógica da historiografia tradicional, que foca na importância econômica da Cia Matte Larangeira e os progressos para região com o lucrativo negócio da erva. Discutimos então a mão de obra indígena kaiowá e guarani nas frentes dessas ocupações através principalmente da metodologia de história oral para dar ouvidos aqueles que de fato vivenciaram este processo do atual estado de Mato Grosso do Sul.

No terceiro capítulo dialogamos sobre o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a sua relação com a criação das reservas indígenas do estado, destacando a origem dos problemas relacionados as lutas pela terra que marcam a história dos indígenas de MS. Ainda no terceiro capítulo deixamos como sugestão de atividades para o/a professor/a de História trabalhar em

sala de aula uma série de documentos disponíveis no acervo de microfilmes do Centro de documentação Teko Arandu/NEPPI-UCDB.

Os documentos citados não são encontrados nos livros didáticos, mas podem ser considerados uma ótima fonte de consulta para discutir o quanto os órgãos responsáveis pela defesa dos direitos indígenas foram negligentes e contribuíram decisivamente para o seu confinamento, redução e expropriação territorial e, conseqüentemente, os problemas enfrentados na atualidade pelos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, mas especialmente os Guarani e Kaiowá.

O quarto capítulo discute o cenário político e econômico do qual encontram-se os Kaiowá e Guarani no cenário sul-mato-grossense no que tange a questão da reconquista do território tradicional, espaço de concretização da vida material, abordando as questões das demarcações de terra no estado e o impacto para o modo de vida dos povos indígenas que aqui habitam.

O ebook *Ojapo Tape Oguata Hina* foi elaborado como um instrumento pedagógico para auxiliar os/as profissionais da educação na construção de suas aulas e práticas cotidianas numa linguagem didática e acessível para inserir a temática indígena no cotidiano da sala de aula. Convidamos a todos/as a aprenderem com os debates, reflexões e discussões sobre a o ensino da temática indígena construindo o seu próprio *Ojapo Tape Oguata Hina*.

1. PRÉ-HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL



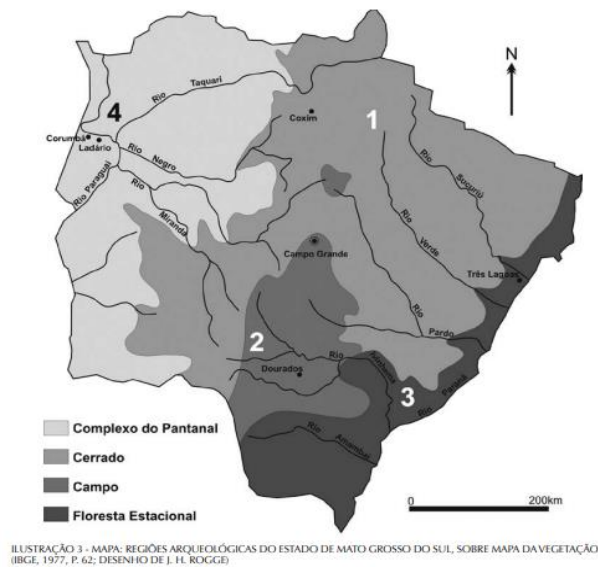
As populações indígenas do estado de MS nasceram a partir dos processos de povoamento da América do Sul desenvolvendo-se fora dos limites geográficos do estado, compartilhando nesses espaços suas culturas e formas de sentir e entender o mundo com outras populações. Tais conexões não podem ser explicadas como um fato isolado, mas sim integradas num amplo contexto em que está inserida.

Para Schmitz (2005) a arqueologia de Mato Grosso do Sul não se limita a chegada dos europeus na nova terra no atual estado de MS. Aqui, continuam resistindo desde tempos imemoriais populações indígenas, fruto dos processos de povoamento e travessias de regiões vizinhas como os Terena e ainda mais distantes, da região nordeste, como os Atikum, compõe o atual cenário dos povos indígenas de MS. Chamorro (2015) inclui que,

Outros viviam nesse território no passado e atualmente moram em outros estados do Brasil, como os Bororo; e outros, ainda, desapareceram (Xaray, “Orejones”). E todos são, finalmente, produto da mestiçagem, biológica ou cultural, entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente. (Chamorro, 2015, p.20).

Apontamos no presente trabalho três cenários geográficos dos quais podemos esboçar a pré-história de Mato Grosso do Sul, entre eles, os campos e cerrados do planalto, as planícies alagadas do Pantanal, as florestas dos rios Paraná e Paraguai como pode ser observado na imagem abaixo.

Imagem 1. Regiões arqueológicas do estado de Mato Grosso do Sul, sobre mapa da vegetação. IBGE, 1977, P. 62; DESENHO DE J. H. ROGGE.



Nosso primeiro cenário, os planaltos com seus altos campos e cerrados, que dividem as águas entre o rio Paraná e o rio Paraguai encontramos os primeiros vestígios do homem sul-mato-grossense. Schmitz aponta que os vestígios,

Do Homem sul-mato-grossense, instalado, num primeiro momento, com certa estabilidade; em momento posterior certamente de forma passageira, em suas excursões de caça e coleta. Ele não nasceu aqui, nem é esta sua estação pioneira, porque assentamentos semelhantes já se espalham, nesse momento, por todo o planalto brasileiro e nem a Amazônia está excluída. (Schmitz, 2008, p.02).

As pesquisas no município de Paranaíba coordenada por arqueólogos do Instituto Anchieta de Pesquisas/UNISINOS e do campus de Três Lagoas da UFMS (Veroneze, 1994 e Beber, 1995) evidenciam que a passagem deste primeiro ocupante aparecem em pequenas abas rochosas e num amplo espaço escavado debaixo de uma laje desnuda.

Esses abrigos estão localizados em sete sítios em morros testemunhos e afloramentos rochosos da Formação Botucatu, que se destacam na chapada coberta por Savana Arbórea Aberta, em altitudes entre 400 e 600 m. Em suas paredes observam-se pinturas simples e abstratas, acompanhada por figuras chapadas, sendo a cor vermelho e vinho o pigmento predominante.

No contexto do centro Oeste o recuo é de cerca de doze mil anos, sendo esses primeiros habitantes, detentores de uma tecnologia lítica para uso de lâminas e raspadores, caçadores nômades andavam em pequenos grupos nas terras de MS em busca de alimentos e abrigos para suas moradias. Aguiar (2016), aponta que nas pesquisas de Schmitz está primeira fase de povoamento é denominada de Tradição Itaparica da Fase Paranaíba. Conhecida pelas lascas

unifaciais chamadas lesmas e ausência de pontas de projéteis, esta tradição é a mais antiga do MS.

Abrigos do Alto Sucuriú, incluindo o SI-12 “Casa de Pedra”, datado em até 12.400 antes do presente, reproduzem normalmente o que se observa no planalto central, povoaamentos da tradição Itaparica, com artefatos de pedra que se estende de 13.000 até aproximadamente 8.500 anos A.P. conforme pode ser observado na imagem 2 (Alonso, 2019, p.21).

IMAGEM 2. Pedras lascadas encontradas durante escavações em sítios arqueológicos no município de Três Lagoas. (foto: Divulgação Emília Kashimoto)



Os habitantes do Brasil central destacaram-se por suas habilidades de lascamento e detentores de uma tecnologia variada, demonstrando que não estamos nos referindo a uma unidade, mas a diferentes grupos. “Os primeiros instrumentos correspondentes aos povos mais antigos, em que a lasca era por si um utensílio, vão dando lugar a processos tecnológicos mais complexos, envolvendo micro lascamentos na produção de artefatos mais elaborados, como as pontas de flechas” (Aguiar 2016, p. 18).

Nosso segundo cenário é conhecido como o pantanal do alto rio Paraguai sendo descrito por Schmitz (1998) e outros como,

A paisagem compõe-se dos seguintes elementos: um planalto residual, cujos pontos mais altos atingem mil metros; a encosta do mesmo, coberta por densas matas; o rio Paraguai que circunda os terrenos altos pelo norte e pelo leste, deixando no percurso numerosos canais e grandes lagoas, e a planície aluvial que alaga durante meses depois da intensificação das chuvas anuais. (Schmitz 2005, p. 04).

O ambiente descrito é abundante em recursos naturais apresentando duas características marcantes. Durante o período mais frio do ano, a oferta maior está no rio, nas lagoas e na baixa encosta, quando as águas invadem os campos, no período mais quente do ano, há também grande oferta de bens na planície alagada. As populações que ali se estabeleceram precisaram manter um sistema dos quais os sítios precisavam ter maior estabilidade em terrenos não atingidos pela enchente.

Tal configuração possibilitou o surgimento de populações baseadas na pesca, na coleta e na caça, dos quais foram se moldando de acordo com as mudanças do próprio pantanal, região que foi se formando aos poucos para chegar na feição que se apresenta na atualidade.

O material lítico encontrado na região em nada se assemelha com a primeira indústria (planalto), sendo descrita por Schmitz como “talhadores, blocos com pequenas depressões (“quebra-cocos”) ou com superfícies rebaixadas (“alisadores”), mãos, numerosas pequenas bolas lascadas, picoteadas ou alisadas, lâminas e seixos com faces ou gumes polidos, além dos costumeiros núcleos, lascas e percutores, uma típica produção local”. (Schmit, 2005, p.04).

O sistema de assentamento do nosso segundo cenário é composto de grandes assentamentos em locais onde os recursos são abundantes e variados fazendo com que ficassem ativos por séculos. Nos sítios complementares os recursos são abundantes apenas no período das enchentes, sendo necessário o deslocamento. Por fim, os petróglifos que podem ser considerados seus principais sítios rituais. Herberts (1988) descreve que nesse mesmo espaço temos,

Além dos canoieiros Paiaguá, da família lingüística Guaicuru e dos igualmente canoieiros Guató, da família lingüística Macro-Jê, os cavaleiros Guaicuru, que vêm do Chaco trazendo seus rebanhos de cavalos e se estabilizam no território brasileiro sob o nome de Kadiwéus (Herberts, 1998).

Mussi (1999), corrobora a análise acima também evidenciando os Terena da família lingüística aruaque, originários da Amazônia, que peregrinaram pelo Chaco antes de se fixarem no lado brasileiro do Pantanal, como habitantes desses assentamentos do pantanal do alto rio Paraguai.

Compondo nosso segundo cenário temos as florestas da margem direita do rio Paraná, da serra basáltica de Maracaju e do Complexo Urucum. Nessa região predomina as matas com solo fértil e com mais umidade criaram um cenário favorável para o desenvolvimento para o desenvolvimento de populações cultivadoras da família lingüística Tupi-Guarani.

Com a estabilização climática entre 8 e 6 mil anos atrás, os povos caçadores e coletores foram esculpindo sua história dentro dos contornos de clima e vegetação do que se aproxima o

cenário atual, até sofrer alterações mais significativas. Essas alterações são percebidas principalmente na forma econômica pela chegada dos primeiros povos ceramistas tupi-guarani.

Schmitz analisa que “As matas da margem direita do rio Paraná são a continuação direta das florestas tropicais e subtropicais, nas quais se concentra a maior parte do povoamento das populações da tradição cerâmica Tupi-guarani, populações historicamente conhecidas como Guaranis”. (Schmitz, 2005, p.07). Identificamos portanto, a introdução da agricultura com o emprego dos vasilhames mudaram o consumo de alimentos cultivados, mudando a relação com o meio.

Endossando a ideia de mudança a partir da chegada de povos ceramistas, Aguiar evidencia que “mais significativa da alimentação na indústria lítica, vão aparecer os instrumentos polidos, especialmente os machados, usados na derrubada da mata para dar espaço aos campos de cultivo” (Aguiar 2016, p. 17). Três tradições ceramistas marcam a região do atual estado de MS, sendo elas a Tradição Una sinalizadas por grupos Macro-Jê e que segundo o arqueólogo André Prous (1992), a Tradição Uma pode chegar a quatro mil anos em alguns locais do Brasil conforme imagem abaixo.

IMAGEM 3. Tipo de cerâmica usada na Tradição Una – povos que iniciaram a agricultura.



A Tradição Una é marcada por potes de pequena dimensão caracterizada por cortes nas paredes externas. Os ceramistas desta tradição habitavam normalmente áreas de cavernas localizados em Rio Negro, Corguinho e Alcinópolis. A segunda tradição de povos ceramistas do atual Mato Grosso do Sul é denominada de Aratu, atingindo 1500 anos de idade como aponta Aguiar (2019),

Caracteriza-se pela produção de grandes recipientes piriformes, usados para estocagem de gêneros, mas que podiam também ser reutilizados em rituais de sepultamentos. Suas aldeias estão situadas em áreas abertas, próximo a margens de rios (Aguiar, 2019, p. 19).

A terceira e última tradição ceramista é denominada de Tupiguarani, produtores de grandes urnas decoradas, diferenciando da Tradição Una. Gilson Martins e Emilia Kashimoto (2008) demonstram em suas pesquisas que as pinturas e incisões presente na cerâmica tupiguarani poderiam ser empregadas em rituais funerários. Igor Chmyz (1974) arqueólogo pioneiro nas pesquisas apontou que as escavações sobre a terceira tradição ceramista pode-se perceber,

contornos das covas abertas para a deposição das urnas e restos humanos. As urnas, normalmente, eram tampadas com recipientes rasos, outros quase do tamanho das próprias, e, ainda, com cacos grandes. (...) Algumas urnas não possuíam fundo e foram protegidas, por dentro, com cacos grandes. Num caso, em que faltava grande parte do fundo da urna, o crânio jazia no sedimento arenoso. Foram registradas várias práticas funerárias: uma peça continha crânios e alguns ossos pertencentes a dois indivíduos; sobre os restos humanos foram depositados cacos de vasilhas. Duas dessas vasilhas, reconstituídas posteriormente, mostraram sinais de quebra intencional. Em outra urna, o crânio havia sido colocado no fundo e os ossos longos dispostos em torno. Em quase todas havia, no seu interior ou no lado de fora, pequenos recipientes cerâmicos, sugerindo oferenda (Chmyz, 1974, p. 74).

O estado de Mato Grosso do Sul encontra-se três ambientes diversos e, que a partir deste cenário desenvolveram-se culturais típicas representando o estado localizado no centro-oeste brasileiro. Através do Planalto chegam as savanas no décimo primeiro milênio antes do Presente tendo seus representantes caçadores coletores de uma indústria lítica de tradição Itaparica, sendo substituídos no oitavo milênio por sítios de caçadores que, posteriormente, já dentro de nossa era, temos o registro de horticultores ceramistas de grandes aldeias, tradição Aratu.

O enorme leque aluvial deu origem aos pantanais, desenvolvendo sociedades com forte tradição pesqueira, baseado na coleta e na caça. Schmitz (2005), constata que,

“Seus primeiros assentamentos remontam ao nono milênio antes do Presente. No terceiro milênio já manejam uma cerâmica de estilo próprio, tradição Pantanal, que é partilhada não somente pelos moradores dos Pantanais, mas também pelos caçadores do Chaco boliviano e paraguaio. Seus extensos petroglifos formam um horizonte que, ao longo do rio Tocantins, chega até ao Amazonas” (Schmitz, 2005, p. 09).

Nas florestas que acompanham o rio Paraná e seus afluentes mantiveram-se presentes uma população horticultora conhecida como Guarani com uma indústria bifaces e plano-convexos, usada pelos arqueólogos para caracterizar a tradição Humaitá. Do ponto de vista

cronológico Mato Grosso do Sul é marcado por populações do Holoceno Inicial, do Holoceno Médio e do Holoceno Recente e do ponto de vista cultural temos evidências de caçadores de terra firme, pescadores-coletores de áreas alagadas, criadores nômades de cavalos, horticultores.

A formação e a evolução da cultura embarram com a história e as transformações dos vários grupos indígenas que convivem com a sociedade moderna e nela procuram novas formas de viver, agir e sentir. A história do estado de MS não surge somente a partir dos relatos de homens europeus que marcaram as paisagens do antigo sul de Mato Grosso. Aqui, estão localizados oito povos sendo eles os Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinaw, Atikum, Ofaié e Guató, falantes de diferentes troncos linguísticos dos quais iremos percorrer nos próximos capítulos.

Caro professor, para conhecer mais sobre a Pré-história de Mato Grosso do Sul, disponibilizamos abaixo algumas referências importantes sobre esse recorte histórico, com objetivo de contribuir para as pesquisas dos professores/as e a abordagem da temática indígena em sala de aula.

PARA SABER MAIS ACESSE:

AGUIAR, R. L. S. (2015). **Pessoas, objetos tempo e espaço:** reflexões acerca das relações entre arte rupestre e ocupação do espaço ambiental na pré-história. Artigo de pós-doutorado, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

AGUIAR, R. L. S. (2015). A Arte Rupestre em Mato Grosso do Sul. In: Graciela Chamorro e Isabelle Combès. (Org.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul:** história, cultura e transformações sociais. Dourados: EdUFGD, p. 51-60.

AGUIAR, R. L. S.; COLINO, D. S. M. & LANDA, B. S.(2014). Notas sobre a ocorrência de cerâmica arqueológica no sítio Fazenda Colorado IV, Região de Taboco, Estado de Mato Grosso Do Sul – Brasil In: **Anais do ENEPEX**, Dourados: UFGD e UEMS.

BEBER, M. V. (1994). **Arte Rupestre no Nordeste de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História, Área de Concentração em Arqueologia). Porto Alegre: PUC/RS. **BESPALÉZ, E.** (2015). Arqueologia e história indígena no Pantanal. *Estudos Avançados*, 29(83), 45-86.

BUENO, L. & DIAS, A. (2015). Povoamento inicial da América do Sul: contribuições do contexto brasileiro. *Estudos Avançados*, 29(83), pp. 119-147. **EREMITES DE OLIVEIRA, J. & VIANA, S. A.** (2000). O Centro-Oeste antes de Cabral. *Revista USP*, 44(1), pp. 142-189.

FUNARI, P. P. A. *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988.

GIRELLI, M. (1994). Lajedos com gravuras na região de Corumbá, MS. Dissertação - Centro de Educação e Humanismo, UNISINOS.

KASHIMOTO, E. M. & MARTINS, G. R. (2004). Archaeology of the Holocene in the upper Parana River, Mato Grosso do Sul State, Brazil. **Quaternary International**, vol. 114, pp. 67-86.

KASHIMOTO, E. M. & MATINS, G. R. A problemática arqueológica da tradição cerâmica Tupiguarani em Mato Grosso do Sul. In: André Prous. **Os ceramistas tupiguarani**. Belo Horizonte: Sigma, 2008, pp. 149-178.

KASHIMOTO, E. M. & MATINS, G. R. **Uma longa história em um grande rio**. Cenários arqueológicos do Alto Paraná. Campo Grande: Oeste, 2005.

LAYTON, R. The Cultural Context of Hunter-Gatherer Rock Art. *Man – New Series*, Vol. 20, N. 3, 1985, p. 434-453

LAYTON, R. **The Anthropology of Art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LASHERAS, A. J.; FATÁS, P.; ALLEN, F. El libro de piedra. Arte Rupestre en el Paraguay. Asunción: **Fotosíntesis**, 2012.

MARTINS, G. R. **Breve Painel Etno-histórico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2002.

MARTINS, G. R. & KASHIMOTO, E. M. **12.000 anos**: Arqueologia do povoamento humano no nordeste de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS): Life Editora, 2012.

PROUS, A. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: UnB, 1992.

ROGGE, J. H. A ocupação antiga no Pantanal do Mato Grosso do Sul. **Revista Clio – Série Arqueológica**, Vol. 14, pp. 343-352, 2000.

SCHMITZ, P. I. Arqueologia do Estado do Mato Grosso do Sul. **Palestra de abertura do XIII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira**. São Leopoldo: IAP/Unisinos, 2005. Disponível em: <http://www.anchietano.com.br>. Acesso: 12 fev. 2024.

SCHMITZ, P. I. Caçadores-coletores do Brasil Central. In: M. C. Temório, **Pré-história da Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, pp. 75-88, 1999.

VERONEZE, E. **A ocupação do Planalto Central Brasileiro**: o nordeste do Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 1992.

2. COMPANHIA MATTE LARANJEIRA: O LUCRATIVO NEGÓCIO DA ERVA MATE

Com o fim da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) surge por parte das autoridades locais a necessidade de proteção das fronteiras e a intensa vontade de consolidar uma

colonização branca e estabelecer postos militares, visto que a presença indígena se apresentava constante na região como aponta,

a pesquisadora Beatriz dos Santos Landa detalha, no 1º capítulo da sua Tese, a presença Nhandeva ao Sul de Mato Grosso, especificamente nas margens do Rio Iguatemi. Outros estudos, como os realizados por Brand (1997) e Pereira (2004), apontam que a maior parte dos Kaiowá, no território brasileiro, estavam situados nas bacias dos rios Dourados, Amambaí, Iguatemi, Brilhante e outros rios de menor porte, no extremo sul do Estado de Mato Grosso do Sul (Ferreira, 2007, p. 27).

Uma comissão de limites foi enviada para percorrer o território situado entre o rio Apa, atual Mato Grosso do Sul e Salto do Sete Quedas em Guairá, Paraná, comandada pelo coronel Enéas Galvão, e no posto de comandante militar encarregado de evitar qualquer agressão indígena, o então capitão Antônio Maria Coelho. Doratioto (2002) aponta que a região guardava uma abundante reserva de erva mate, constituindo um elemento adicional na disputa dos limites fronteiriços.

As demarcações da fronteira Brasil e Paraguai chegaram ao fim em 1874, tendo na equipe demarcatória o empresário do ramo alimentício Thomaz Laranjeira, responsável pelo fornecimento de alimentação a expedição, que logo observou grandes possibilidades econômicas na região. Com o intuito de explorar a riqueza identificada neste vasto território, Thomaz Laranjeira se estabelece no Paraguai onde começa a exploração da erva-mate enquanto espera da concessão para se instalar no Brasil e, paralelamente funda uma fazenda de gado em Mato Grosso. Segundo Guillen (1991, p. 19)

Também tinham participado da Comissão os irmãos Raul e Francisco Mendes Gonçalves, auxiliando a Thomaz Laranjeira. Francisco se estabeleceu em Buenos Aires, onde fundou a sociedade Francisco Mendes & Cia, destinada a moer e comercializar erva-mate no mercado platino. Formava-se uma sociedade promissora entre Thomaz Laranjeira e Francisco Mendes, na qual o primeiro fornecia a matéria prima e o segundo se encarregava de colocá-la no mercado após passar por um processo de beneficiamento em seus moinhos instalados em Buenos Aires (Guillen, 1991, p. 19).

Para explorar os ervais nativos mato-grossenses localizados em terrenos tidos como devolutos, Laranjeira recorre ao seu amigo Rufino Enéas Galvão que foi nomeado para a presidência da província de Mato Grosso, conseguindo assim o Decreto Imperial nº 8799, de nove de dezembro de 1882, tornando-se o primeiro concessionário legal, por um período de dez anos, observados no relatório citado por Jesus:

É concedida a Thomaz Laranjeira permissão por 10 anos para colher mate nos ervais existentes nos limites da Província de Mato Grosso com a República do

Paraguay, no perímetro compreendido pelos morros do Rincão e as cabeceiras do Iguatemy, ou entre os rios Amambay e Verde, e pela linha que desses pontos for levada para o interior, na extensão de 40 quilômetros (Decreto nº 8799 de 9 de dezembro de 1882). [legislação sobre o mate de 1833 a 1935, p. 13] Instituto Nacional do Mate – INM. Arquivo Nacional – Rio de Janeiro. (Jesus, 2004, p. 30).

Num primeiro momento, o referido decreto permitiu que os moradores locais que já trabalhavam com a atividade ervateira na área de concessão continuassem a tirar o seu sustento da erva mate nativa, reconhecendo o direito dessas pessoas de trabalharem com a extração e manipulação da erva. Guillen (1991) analisa as mudanças realizadas nas cláusulas contratuais no decorrer do processo de arrendamento,

O Decreto de 1882, cláusula VI, manifesta que “o concessionário não poderá direta ou indiretamente impedir a colheita de erva-mate aos moradores do território [...] que viverem de semelhante indústria e dela tirarem os indispensáveis meios de subsistência (Guillen, 1991, p. 20).

Em 1892, Antônio Maria Coelho é deposto do governo, assume o poder a família Murtinho, que busca direcionar a exploração da erva-mate em benefício próprio. Diante disso, o concessionário é pressionado a vender seus direitos de arrendamento e a família Murtinho, através do Banco Rio e Mato Grosso, investe no “negócio da erva” por meio de uma concessão para extrair erva mate nos terrenos devolutos ao sul do rio Iguatemi.

Impedido de vender a concessão para trabalhar com a erva mate, pois estava posto nas cláusulas do contrato que determinavam que o direito era intransferível, Thomaz Laranjeira, em 1891, contrai um empréstimo junto ao recém-criado Banco Rio Mato Grosso, presidido por Joaquim Murtinho. No ano seguinte o banco compra 97% das ações da companhia, cabendo o restante a Joaquim Murtinho, Thomaz Laranjeira e outros (VIETTA, 2007, p. 49).

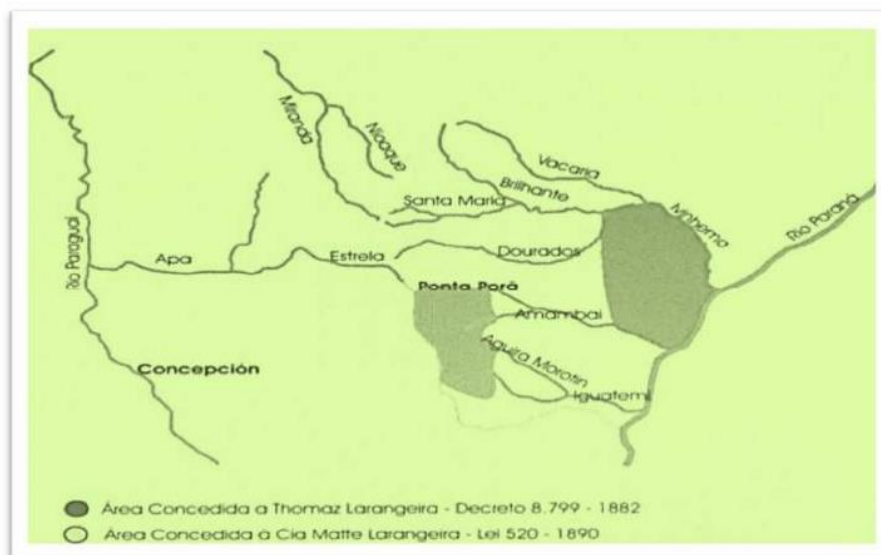
As relações de poder que envolviam Laranjeira facilitaram com que a Companhia Matte Laranjeira criasse um monopólio da extração da erva, de maneira a impedir que outros explorassem esta riqueza neste período. A área é cada vez mais ampliada como aponta Arruda Ferreira (2007), graças ao apoio do poder público e amigos influentes, conseguindo o reconhecimento legal de exploração ervateira naquela região. Posteriormente, com o advento da República, as terras legalmente consideradas devolutas passam para a responsabilidade dos Estados, beneficiando assim os interesses da Companhia,

[...] Desta forma, através do Decreto nº 520, de 23/06/1890, a Companhia amplia os limites de suas posses e consegue o **monopólio na exploração da erva-mate em toda a região abrangida pelo arrendamento**. Finalmente, através da Resolução nº 103, de 15/07/1895, ela obtém a maior área arrendada, tendo ultrapassado os 5.000.000 ha, tornando-se um dos maiores

arrendamentos de terras devolutas do regime republicano em todo o Brasil para um grupo particular (Arruda, 1986, p.218).

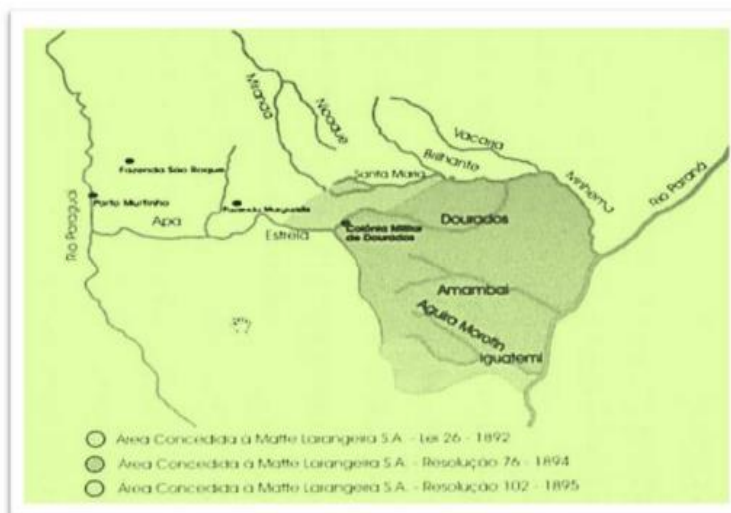
Nas imagens abaixo é possível observar a área concedida a Matte Laranjeira entre os anos de 1882 a 1895 demonstrando a ampliação do seu poderoso monopólio.

ÁREA CONCEDIDA À MATTE LARANJEIRA – 1882 A 1890



Fonte: VIETTA, 2007: 49.

ÁREA CONCEDIDA A MATTE LARANJEIRA – 1892 A 1895



Fonte: VIETTA, 2007: 48.

O domínio da Companhia Matte Larangeira chegou ao seu auge em 1920 mesmo encontrado oposição para renovação de seus arrendamentos sobre um total de 1.440.000 hectares, por meio da lei nº 725, de 24 de setembro de 1915. Porém, a mesma lei liberou até dois lotes de venda para terceiros atingindo profundamente o monopólio de laranjeira.

A cada um dos ocupantes de terras de pastagens e de lavouras situadas dentro da área compreendida no contrato de arrendamento em vigor, será garantido dentro do prazo de dois anos, a contar de 27 de julho de 1916, a preferência para a aquisição de uma área nunca superior a dois lotes de três mil e seiscentos hectares cada um, ainda mesmo que dentro dessas terras existam pequenos ervais (Correa Filho, 1957, p. 67, *apud* Brand, 1997, P. 86).

A indústria ervateira é considerada a primeira frente econômica de ocupação em território indígena marcando fortemente o atual estado de Mato Grosso do Sul. Seu domínio seguiu até 1943 quando o então Presidente da República Getúlio Vargas criou o Território de Ponta Porã e anulou os direitos da Companhia. Uma série de conflitos foram identificados envolvendo posse e exploração dos ervais entre os povos Kaiowá e Guarani marcados por conflitos e violências no antigo sul de Mato Grosso.

Embora a maioria dos historiadores revele que a mão de obra amplamente predominante nos ervais tenha sido a paraguaia, ocorreu em várias regiões o significativo engajamento dos indígenas kaiowá e guarani nos trabalhos relacionados à colheita e ao preparo da erva-mate, como tem sido abundantemente descrito em diversos relatos indígenas. A documentação do período revela importantes informações sobre este cenário marcado pela chegada das frentes de ocupação e apropriação do território tradicional kaiowá e guarani do qual será trabalhada nos próximos tópicos deste trabalho.

A Presença dos Kaiowá e Guarani no cotidiano ervateiro: modalidades de trabalho

TRABALHADORES DA CIA MATTE LARANJEIRA



Foto: Autor desconhecido.

Trabalhadores da Cia Mate Laranjeira posam para a foto em frente a cerca.

Fonte: Relatório SPI (1927)

A região dos ervais já estava dividida em ranchos pela Companhia Matte Laranjeira na década de vinte. Nesses espaços intitulados de ranchos era onde todos os processos aconteciam, da localização do erval dentro da mata até o seu ensacamento. O trabalho ervateiro demandava algumas etapas de trabalho, fazendo com que fosse dividido em modalidades intitulada de habilitado e mineiro.

Embreando-se na mata, o habilitado buscava novos ervais para exploração de erva mate nativa e, ao encontrar rapidamente já fundavam um novo local. Na segunda categoria se encontrava a figura do mineiro, que Ferreira (2007) descreve em sua dissertação a importância do trabalho do mineiro na condução do ervateiro. Na fala do senhor Bernardo Vilfrido Brizuenha, proprietário da Erva Mate Globo, é descrita a importância do trabalho do mineiro na condução do trabalho. A entrevista a seguir pode ser encontrada na íntegra no acervo Cedoc Teko Arandu da UCDB (K7 2091, p. 12).

[...] mineiro ia com o capataz, distribuindo, tinha paradas para tratar a erva, eles não podiam muito passar de 500 metros, passava de 600, de 300 de acordo com a parada, que seguramente cortavam e carregavam na cabeça. Um exemplo, até os 200, 300 quilos, na cabeça, conduzindo os mineiros [...] (Ferreira, 2007, p. 63).

A etapa realizada pelo mineiro exigia um número expressivo de pessoas, carregando mais de duzentos quilos de erva mate nas costas até os ranchos que, em seguida eram levados

ao barbaquá. Esta era estrutura destinada a secagem da erva e possui, geralmente, a forma côncava. Seu tamanho varia de acordo com a produção. Sua matéria prima é a madeira (Serejo, 1986, p. 59).

Neste contexto dos ervais sul-mato-grossenses, os indígenas exerciam na Companhia Matte Larangeira os postos mais pesados e que demandava um grande número de pessoas. Trazemos no presente trabalho, a história oral, apoiado nas entrevistas realizadas por Ferreira, Falcão e Diniz (2012), para que possamos trazer a fala dos próprios agentes históricos envolvidos nesse cotidiano rancheiro, na busca em trazer o protagonismo dos kaiowá e guarani nas frentes de ocupação do estado de MS.

O senhor Agripino Benites, guarani de 49 anos, residente da Terra Indígena Te'ýikue, no município de Caarapó, MS, ao ser questionado se os povos indígenas exerciam algum cargo de chefia, ele nos afirma:

[...] Não, essa é uma coisa até hoje nunca ouvi, que a indígena ser um capataz, seja ser um fiscal, seja ser um patrão. Nunca ouvi, e com certeza os paraguaio tem mais chance de levar essa conduta, de administra o próprio é serviço no caso né [...] os paraguaio como são mais envolvido entre eles memo né, e talvez também os paraguaio mais puxa saco ao lado do patrão, pega mais ao lado deles né. Havia essa grande manipulação do lado indígena no caso né. (Ferreira; Falcão; Diniz, 2012 – TK 2073. CD).

O trabalhador indígena e o paraguaio, ao exercerem funções como mineiro e habilitado tinham certa mobilidade com suas famílias, pois ao terminar um trabalho no rancho eram transferidos para outro local buscando sempre novos ervais, fazendo com que as famílias kaiowá e guarani fossem deslocadas de forma intensa e prolongada longe de suas aldeias para acompanhar o trabalho em novos ranchos.

Brand (1997), afirma que o contato dos Kaiowá e Guarani com outros trabalhadores não indígenas ajudou para o enfraquecimento da organização social e na saúde dos indígenas, na medida que novas doenças contribuíram para abandono de muitas aldeias tradicionais.

Observamos assim, que os povos indígenas foram duramente impactados pela instalação da Companhia Matte Larangeira, seja na sua organização social, nas epidemias e no abandono de seu território tradicional e, mesmo sofrendo tais impactos, em alguns casos os trabalhos dessas duas populações não é reconhecido por muitos daqueles que produziram a historiografia sul-mato-grossense. O trabalho indígena em alguns casos é admitido por diversos relatos de não indígenas, numa atividade subsidiária como, por exemplo, o corte da madeira.

Na entrevista realizada em maio de 2012, o senhor Agripino Benites comenta, sobre a participação indígena no corte da madeira:

[...] É lógico, tem também lenheiro próprio que faz, tira lenha tem 4, 5, 6 peão que corta só a lenha né, e deixa tudo empilhadinha na beira do carregador, e a carreta com boi passa pra poder carregar e deixa na boca do forno [...]. (Ferreira; Falcão; Diniz, 2012 – TK 2073. CD).

A certa predileção pelo corte de lenha pode estar associada a sensação de liberdade que tal trabalho proporciona, ligado ao *oguatá* (caminhar), “pois caminhando se faz tudo: resolve problemas, visitam-se os parentes, etc. Ao sair da aldeia e caminhar para ir cortar lenha, também era uma forma do índio exercer essa prática mítica” (Ferreira, 2007, p.65). A fala do senhor Agripino Benites é de grande relevância para os estudos do trabalho dos kaiowá e guarani nos ervais da Cia Matte Larangeira.

Sua voz nos traz importantes informações a respeito de como foi o cotidiano ervateiro:

[...] **Era muito trabalho e pouco salário**, ganho no caso é muito mixaria eles fala que naquela época, as coisa era barata mas não é, é muito mixaria. O meu pai ta vivo ainda ele anda meio uma perna meio, meio aberta assim ai é, uma de tanto ergue peso, peso de erva no caso porque erguia de 20 arroba, 20 arroba, são 200 quilo, de 25 arroba, pra ergue 25, eu vi uma vez ergue de chão assim pra cima, coloca a cambala [...] anda mais uns 50 metro, colocava aquele raído em cima do toco assim, chama se tambo em cima daquele toco, ai e ai pra poder descansar um pouquinho depois chega no lugar adequado [...] meu pai mesmo ele foi varia vezes, se machucou se corto e tal e, quase morreu né ele foi picado de cobra. [...]. (Ferreira; Falcão; Diniz, 2012 – TK 2073. CD).

Apesar do trabalho indígena não ser reconhecido em outras frentes, os dados que são evidenciados neste capítulo, apoiados em estudos pela perspectiva decolonial, mostra que a participação indígena foi ampla junto as suas famílias, nas várias etapas que o preparo da ervamate exigia. Trazer a perspectiva do trabalho dos povos indígenas nas frentes de ocupação do estado de MS é demonstrar, segundo Carneiro (1992), que os mesmos também são agentes de sua própria história.

Como agentes históricos nesse cenário de ocupação, também traçaram suas práticas e negociações no trabalho ervateiro, cabe então a nós professores/as trazeremos tal perspectiva para dentro da nossa sala de aula, evidenciando o lucrativo negócio da erva e o impacto que ela teve sobre as populações indígenas locais.

Caro professor, para conhecer mais sobre o surgimento da Companhia Matte Larangeira e o trabalho indígena nas frentes de ocupação do atual estado de Mato Grosso do Sul, disponibilizamos abaixo algumas referências importantes sobre esse recorte histórico, com objetivo de contribuir para as pesquisas dos professores/as e a abordagem da temática indígena em sala de aula.

PARA SABER MAIS ACESSE:

ARRUDA, Gilmar. Heródoto. In: **Ciclo da erva-mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947**. Campo Grande: Instituto Euvaldo Lodi, 1986. p. 195-310. (Coleção Histórica. Coletânea).

ARRUNA, Gilmar. **Frutos da terra. Os trabalhadores da Matte Laranjeira**. Londrina: Editora UEL, 1997.

BIANCHINI. Odaléia da Conceição Diniz. **A Companhia Matte Laranjeira e a ocupação da terra no sul de Mato Grosso (1880- 1940)**. Campo Grande Editora da UFMS, 2000.

BIANCHINI. Odaléia da Conceição Diniz. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/ Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CORREA FILHO, Virgílio. **A sombra dos Hervaes Matogrossenses**. São Paulo: Editora São Paulo, 1925.

DORATIOTO, Francisco. **Maldita Guerra**. São Paulo, Cia das Letras, 2002.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowa e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira. 2007**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Mestrado em História da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

GUILLEN, Isabel Cristina. **O imaginário do Sertão. Lutas e resistências ao domínio da Companhia Matte Laranjeira (Mato Grosso: 1890-1945)**. 1991. Dissertação (Mestrado)– UNICAMP, Campinas.

JESUS, Laércio Cardoso de. **Erva-mate: o outro lado - a presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso 1870-1970**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de pós-graduação Mestrado em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro- Oeste**. Campinas: Editora UNICAMP, 1985.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜMBERG, Georg; GRÜMBERG, Friedl. **Los Pa)-Tavyterã-Etnografía Guarani del Paraguay contemporáneo**. Asunción: Centro de Estudios Antropologicos, Universidad Católica “N.S. de la Asunción”, 1976.

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. **Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2003.

PEREIRA, Levi M. **O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS**. In: *Tellus*, Campo Grande, ano 3, n. 4, p. 137-145, 2003.

QUEIRÓZ, Paulo Roberto Cimo. Joaquim Murtinho, banqueiro: **Notas sobre a experiência do Banco Rio e Mato Grosso (1891-1902)**, Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 23, n. 45, p. 125-146, janeiro-junho de 2010.

SEREJO, Hélio. Caraí. In: **Ciclo da Erva-Mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947**. Campo Grande: Instituto Euvaldo Lodi, 1986 (Série Histórica. Coletânea).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIETTA, Kátia. **História sobre terras e xamãs Kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre Brasil e o Paraguai**. 2007. Tese (Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social), São Paulo.

3. A CRIAÇÃO DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS (SPI) E SUA RELAÇÃO COM A CRIAÇÃO DAS RESERVAS NO ANTIGO SUL DE MATO GROSSO

A partir de 1889 com o advento da República, as terras que “não tinham habitantes” passaram a ser domínio do estado pela força da lei conforme o Decreto n.7, &12, de 20 de novembro de 1891. O referido documento transferiu aos estados brasileiros o poder de decidir sobre as terras devolutas, incluindo nesse pacote as que pertenciam as populações indígenas, bem como a missão de catequizar e civilizar”.

Gagliardi (1989) evidencia que nos primeiros anos da república brasileira surgiram três tendências políticas frente à questão das populações indígenas, devido aos diversos problemas provocados pela colonização ao interior do país. Corroborando com Gagliardi,

Uma primeira, representada por H. von Ihering e outros, que propunha seguir com a guerra de extermínio contra os índios que se opusessem ao avanço colonizador; uma segunda, representada pela Igreja e outros, propunha a incorporação dos índios à comunhão nacional através da catequese católica e, finalmente, uma terceira, representada pelos positivistas, propunha a criação de um órgão de proteção, apoiado em princípios leigos. Cabe destacar que as duas últimas concordavam quanto à necessidade da incorporação dos índios. (Brand; Ferreira, 2007, p.02).

Nesse sentido, em 1910, foi criado, pelo Decreto nº 8.072, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Tal subordinação perdurou até 1930 com o fim da república velha, fazendo com que o Serviço de Proteção aos Índios e localização de Trabalhadores Nacionais, passasse para à esfera do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Alicerçada numa política desenvolvida na Era Vargas, o mundo rural brasileiro fora visto como atrasado, necessitando de políticas que trariam progresso ao campo. Lima (1995), aponta que diante dessa lógica a ideia de um serviço para os índios já está presente no decreto de criação do próprio MAIC (precedendo, portanto, o debate com Von Ihering).

Segundo Monteiro (2003), “a Inspetoria de Campo Grande (5ª IR) foi uma das primeiras a serem criadas, destinava-se a atender os índios localizados no Sul de Mato Grosso e São Paulo”. (Monteiro, 2003, p.32). O SPI iniciou suas atividades junto aos povos Kaiowá e Guarani, na região da atual Grande Dourados, cinco anos depois da sua criação, em 1915.

Os Kaiowá estavam localizados, em sua maioria, em pequenos grupos macro familiares conforme sua organização social, espalhados por seu território tradicional, ao sul do estado de Mato Grosso, que coincide com a zona ervateira. Brand (2007), questiona os objetivos que norteiam a criação do SPI apontando que,

Os objetivos que nortearam a criação desse órgão da administração pública federal foram colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, por meio do instituto da tutela, prometendo assegurar-lhes assistência e proteção, tornando efetiva e segura a expansão capitalista nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros (BRAND, 2007, p. 03).

Observamos que a ideia de “proteção oficial” surge para transformar as populações indígenas na mesma categoria de trabalhadores rurais, que dessa forma atenderia a expansão capitalista em áreas de conflitos, transformando-os em mão-de-obra ou a ideia do “trabalhador nacional” conforme apontada na citação acima. Essa lógica é de fundamental importância para compreendermos as políticas de terras introduzidas pelo SPI atuando do atual estado de Mato Grosso do Sul.

Para Brand (2007), o Serviço de Proteção aos índios – SPI construiu sua política baseando-se no fato de que as populações indígenas eram transitórias e, que não possuíam direito a terra. Essa concepção gerou criações de territórios que reservou espaços nos quais essa transitoriedade pudesse ser vivida, sob a proteção do Estado. Intensificando o fato, Lima (1995) discute que o SPI “criava terras destruindo territorialidades histórica e culturalmente diferenciadas.” (Lima, 1995, p. 1340).

Ao mesmo tempo em que o órgão iniciava o reservamento das terras indígenas kaiowá e guarani, também renovava os arrendamentos da Cia Matte Larangeira para exploração de erva mate nativa. Baseavam-se na Lei nº 725, de 24 de setembro de 1915, liberando a venda a terceiros de até dois lotes de terras de três mil e seiscentos hectares cada um.

Figura 1. Áreas demarcadas pelo SPI (1915 – 1928)

Área/ Município	Decreto Estadual	Dimensão prevista no Decreto	Área demarcada
AMAMBAI Amambai	Decreto Estadual n 404 de 10/09/1915	3600 hectares	Reduzida para 2.429 hectares.
DOURADOS Dourados	Decreto Estadual n 401 de 03/07/1917	3600 hectares	Reduzida para 3.539 hectares.
TE'Y KUE Caarapó	Decreto Estadual n 684 de 20/11/1924	3750 hectares	Reduzida para 3594 hectares.
LIMÃO VERDE Amambai	Decreto Estadual n 835 de 14/11/1928	900 hectares	Reduzida para 552 hectares.
PIRAJUY Sete Quedas	Decreto Estadual n 835 de 14/11/1928	2000 hectares	Demarcada com 2.118 hectares.
PORTO LINDO/ JAKAREY Japorã	Decreto Estadual n 835 de 14/11/1928	2000 hectares	Reduzida para 1649 hectares.
TAKUAPERY Coronel Sapucaia	Decreto Estadual n 835 de 14/11/1928	2000 hectares	Reduzida para 1777 hectares.
SASSORÓ/ RAMADA Tacuru	Decreto Estadual n 835 de 14/11/1928	2000 hectares	Reduzida para 1923 hectares

Fontes: Brand, 2007; Pacheco, 2004:38; Cavalcante, 2013:89

Em 1915, por meio do decreto n. 404 e ofício 180, é criada a primeira reserva indígena - Posto Indígena Benjamim Constant, composto pelas etnias Kaiowá e Guarani, consideradas pelo órgão oficial, segundo consta na documentação, como integradas. A criação da reserva possibilitou a liberação dos territórios de ocupação tradicional indígena para as frentes colonizadores do antigo sul de Mato Grosso.

Uma administração regional do SPI instalou-se, em Campo Grande, MS, para atender os índios localizados no sul do então estado de Mato Grosso e São Paulo¹¹. No ano de 1915, o SPI inicia suas atividades junto aos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso, com a demarcação oficial das reservas destinadas a essa população indígena. Essa ação do SPI, no então Mato Grosso, ocorre no bojo da quebra do monopólio da Cia Matte Larangeira no usufruto das terras com ervais nativos na região (Brand; Ferreira, 2007, p. 04).

Ainda segundo o SPI, esses mesmos indígenas ocupavam quatro outras áreas dentro da mesma região. Entre elas figuram Pirajuí, hoje localizada no município de Paranhos, Cerro

Peron/Takuaperi, município de Coronel Sapucaia e Ramada, município de Tacuru. Os critérios utilizados pelo órgão assim como constata Brand,

Um primeiro critério dizia respeito à significativa concentração de índios, o que em muitos casos estava relacionada às atividades de coleta da erva-mate e, portanto, ao trabalho dos índios na colheita da erva. Um segundo aspecto dizia respeito à disponibilidade da terra, ou seja, a inexistência de outros pretendentes para o espaço naquele momento ocupado pelos índios. E, finalmente, à qualidade da terra, ou seja, a busca de terras mais aptas para a agricultura (Brand, 1997).

A administração dessas áreas era feita pelo encarregado do posto Benjamim Constant, e cada aldeia possuía um capitão responsável, sendo que o total da população no posto indígena era, naquele período, de aproximadamente 548 indígenas. Em 1917, de acordo com o Decreto n. 404, de 03/09/1917, é criado, pelo Major Nicolau Bueno Horta Barbosa, o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, um dos mais populosos postos indígenas do sul do antigo Mato Grosso, localizado entre os municípios de Dourados e Itaporã.

Foram levados para o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa as populações indígenas Terena, Guarani e Kaiowá. Ressaltamos que a prática de reunir povos com organização social e cosmológica distintas era uma prática comum do SPI. Pires (1999) elucida que “O SPILTN visava a modificar as formas tradicionais de organização e valorização dos espaços praticados por essas populações” (Peres, 1999, p.46).

A partir do exposto, identificamos que em nenhum momento houve por parte do SPI uma preocupação em respeitar a diversidade das populações indígenas do antigo sul de Mato Grosso e, procurar saber onde estavam localizadas as terras tradicionais das referidas populações indígenas.

Pereira (2003), intensifica a análise referente a realidade dos povos indígenas do atual Mato Grosso do Sul, imposta pelo SPI ao dizer que “com o confinamento nas reservas, passam a conviver com comunidades com as quais inexistem vínculos sociais de parentesco, aliança política e solidariedade religiosa. Resultam daí sérios problemas de convivência” (2003, p.143).

Outro fator importante a ser mencionado sobre o impacto das demarcações realizadas pelo Serviço de Proteção aos Índios é a redução das áreas destinadas nessas reservas. Relatório de Barbosa (1927), que na proposta das áreas a serem demarcadas, em 1928, estas têm a mesma extensão que as três já demarcadas até 1924, mas no Decreto Estadual nº 835, de 14 de novembro de 1928, essas sofrem uma redução de 1.600 h/a, permanecendo com 2.000 ha cada.

Destacamos que as populações indígenas se articularam contra o processo de confinamento imposto. A documentação da instituição deixa claro a insatisfação dos Kaiowá e

Guarani em confiná-los em reservas. O relatório do servidor Joaquim Fausto Prado, de 19 de julho de 1948, referindo-se aos indígenas na área da Cia. Matte Larangeira, dá conta que os,

Os índios que ocupam essas terras negam-se a deixá-las e os invasores usam de todos os expedientes possíveis para expulsá-los ou para servirem-se deles como mão-de-obra em condições de servidão. (Brand; Ferreira, 2007, p. 06).

Por meio do Decreto n. 684, o governo do estado criou o Posto José Bonifácio, em 20 de novembro de 1924. Reservou para os indígenas kaiowá, 3.600 hectares de terras, em atendimento a uma solicitação da Inspetoria, feita por meio do ofício n. 352, de 22/10/1927. O posto foi fundado, segundo os relatórios do SPI pela boa disposição para o trabalho e a qualidade dos ervais era certamente dos mais esperançosos de Mato Grosso.

Antes da fundação do referido posto mencionado acima, os povos indígenas viviam obrigados entre si e explorados por traficantes de erva que no seu interesse promoviam tais desavenças conforme consta no Relatório apresentado pelo auxiliar Genésio Pimentel Barboza ao SPI – Inspetoria no Estado de Mato Grosso em 1927.

Efetivando o processo de confinamento, o uso da violência física também marca a história do SPI no atual Mato Grosso do Sul, evidenciado pela própria documentação da instituição que tinha como objetivo “proteger os índios”. Podemos observar tal fato no relato do funcionário do Posto Indígena Benjamim Constant, senhor Dayen Pereira dos Santos no ofício de 2º, de 12 de outubro de 1949.

Agora estes índios foram de lá expulsos com toda a violência, por um grupo de civilizados, todos armados a armas cumpridas (fuzis e mosquetões), alegando elles que ditas terras estão reservadas para uma colônia agrícola (não sei se isto é exacto). [...], o grupo que os expulsou da terra era composto dos seguintes indivíduos” (e cita o nome das pessoas). O funcionário conclui o relatório informando que já tentou várias soluções por meio de autoridade policial local, mas que “encontra pouca vontade da mesma agir com energia em defeza dos interesses dos índios” (Ofício de 2º, de 12 de outubro de 1949 ao chefe da I.R. 5º).

Em 1928, outras cinco reservas são reconhecidas como terras de usufruto dos Kaiowá e Guarani. Uma é a reserva de Limão Verde e as demais são os postos indígenas Takuaperi, no município de Coronel Sapucaia, Ramada ou Sassoró, no Município de Tacuru, Porto Lindo, em Japorã e Pirajuí, no Município de Paranhos (Brand, 1997).

A criação das reservas eram fundamentais para que o SPI conseguisse o restante das terras tradicionais para os interesses econômicos regionais. Percebe-se que existia também uma grande dificuldade dos funcionários da instituição de garantir os direitos dos povos originários

da região, problemas que foram intensificados no decorrer da implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourado.

A Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, foi criada através do Decreto nº 5.941, de 28 de outubro de 1943 e que retira do domínio indígena uma área de 300 mil hectares de terras para o assentamento de agricultores. A ineficácia dessa ação pode ser respondida a partir do ofício do Administrador da CAND, de agosto de 1952 e dirigido ao Chefe da I.R. 5:

Acredito que V.S. deve saber, que tanto o Serviço dos índios, como a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, são dependências do Ministério da Agricultura, e nenhum diretor pode tomar qualquer medida drástica, sem autorização ministerial

Mesmo tendo a ideia de “proteção” com intencionalidades de transformar as populações indígenas em pequenos produtores rurais, ainda assim, as terras que destinadas eram irrisórias para tal feito. Lima, corrobora com a análise ao discutir que já existia a ideia de associar os indígenas no mercado de mão de obra (Lima, 1995, p. 134).

Concluimos que o SPI possuía um posicionamento oficial do papel destinado aos povos indígenas do atual Mato Grosso do Sul e que significava destituir as terras tradicionais para o avanço da colonização no Estado. Na década de 1950 os territórios tradicionais legalmente falando, restavam somente 18.297 hectares divididos em oito reservas. Mesmo sendo demarcadas pela lei, esses territórios destinados aos Kaiowá e Guarani sofrem constantes ameaças podendo ser observado tal fato no ofício nº. 112, de 7 de outubro de 1952,

[...] indivíduos aventureiros, movidos por interesses gananciosos de lucros fáceis, nessa desabalada corrida às terras férteis deste Estado, já requereram e estão requerendo lotes de glebas reservadas por decreto e já pacificamente ocupadas por índios” (Ofício nº. 112, de 7 de outubro de 1952, do chefe da I. R. 5ª, do SPI, Dr. Iridiano Amarinho de Oliveira, ao Diretor da Delegacia Especial de Terras e Colonização)

A história contemporânea dos indígenas dos povos Kaiowá e Guarani é profundamente marcada por conflitos e violências relacionadas à posse do seu território tradicional. O SPI consolidou o entendimento de que as populações indígenas fora das reservas eram “índios desaldeados”. A tentativa de colocar os “desaldeados” para dentro das reservas demarcadas seguiu até 1980 como atestam os informes e relatórios dos diversos funcionários da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, fundada em substituição ao SPI em 1967, acusada por corrupção.

O cotidiano dessas populações passou a ser marcado pela violência física e moral e pela indiferença e preconceito por parte da população regional, consequências da chegada das

frentes de exploração na região e da intensa disputa em torno da posse das terras tradicionais. Lima (1995) afirma que,

A demarcação das reservas destinadas aos Kaiowá e Guarani no atual estado de Mato Grosso do Sul, pelo SPI, deu margem a vários equívocos, sendo o principal deles e que persiste até hoje, perpassando as polêmicas em torno das atuais disputas pela retomada de terras por parte dos índios e decorrente da ação do SPI de criar terras “destruindo territorialidades histórica e culturalmente diferenciadas (Lima, 1995, pg.158).

Descaracterizando as terras indígenas do seu componente constitutivo fundamental do que é a terra tradicional, o SPI contribuiu para esvaziar as lutas por terra feitas pelas populações indígenas, pois corrompeu a dimensão de território, impossível de ser reduzida a critérios apenas de ordem produtiva e econômica que marcam a relação com a terra dos não-índios, ignorando as motivações cosmológicas e sócio-culturais.

No processo de demarcação, o SPI oficializa esse componente constitutivo fundamental sendo representado pelo processo de confinamento compulsório dos Kaiowá e Guarani, liberando o restante das terras para serem transferidas a particulares, através de títulos de propriedade. O entendimento dos indígenas frente a todo esse processo conflita com a história que o SPI tentou construir como narrativa histórica.

Hamilton Lopes, líder da aldeia Pirakuá, afirma que: “Não pediram licença para tirarem nossa terra, não pedimo licença para recuperar nossa área, nosso povo precisa da terra pra vivê. A terra é nossa mãe e nós vamos retomá-la”.

Apoiados nesse pensamento e na legislação vigente, os povos indígenas Kaiowá e Guarani a partir da década de 1980 iniciaram uma ampla luta em busca de suas terras que foram expropriadas. A partir de muita luta, as populações mencionadas acima já conseguiram recuperar 11 novas terras indígenas, que juntas somam um total de 2.450 há, hoje já devidamente demarcadas e de posse daquelas que eram originários do local. E, de outra parte, outras dez áreas seguem em processo de reocupação, sendo que os em alguns casos, ocupam pequenas parcelas da terra pretendida. Em 2024, a luta continua.

4. DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA REFERENTE AO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO – SPI

Com base em pesquisas documentais, selecionamos alguns documentos relativos a esse processo histórico trabalhado nos capítulos II e III, permitindo compreender o quanto os órgãos responsáveis pela defesa dos direitos indígenas foram negligentes e, como contribuíram incisivamente para o confinamento das populações indígenas em reservas. A documentação a seguir está disponível no acervo de microfilmes do Centro de documentação Teko Arandu/NEPPI-UCDB (www.neppi.br/cedoc).

Deixamos a documentação como sugestão didática para que os professores, principalmente de História e Geografia tenham a oportunidade de utilizar estes materiais históricos em sala de aula como outras fontes que não se encontram nos livros didáticos espalhados pelo Brasil. Nessa perspectiva, podemos evidenciar aos estudantes, principalmente nas aulas de história regional, outras perspectivas para a compreensão da história de Mato Grosso do Sul, buscando, assim, descolonizar o currículo:

FONTE 1:

[...] desinteligência havida entre o encarregado, Snr. André Gaudie Leite, e o fornecedor, Snr. Jayme Machado. Devo antes manifestar-vos o meu grande pesar ao ver surgir no Tehy-Cuê essa questão sobremodo prejudicial a marcha dos serviços e na qual, improficuamente, se empenhariam pessoas que, pela função que uma exerce e pela confiança vossa de que se tornou outra depositária, estavam no dever de empregar todo esforço, em uma ação conjunta, para o aproveitamento e aplicação da grande renda ervateira que comportam aquellas terras riquíssimas [...].

[...] Procurei, também, me informar junto aos índios de como estavam encarando a questão do fornecimento. De muitos ouvi reclamações, que eram incontestavelmente procedentes, quanto ao preço elevado porque estavam sendo vendidos os artigos do armazém. Alguns disseram-me que não mais trabalhariam na elaboração de herva, para receberem em pagamento objetos caros e de qualidade inferior. No posto Tehy-Cuê não havia gêneros alimentícios e tive como alimentação latas de conservas que no armazém restavam [...].

[...] Agora, o aparecimento da dívida dos índios para com o Faraon, que motivou a entrega a ele de 2.000 kilos de herva, forçou-me à indagação das anteriores relações suas no aldeamento. Elle foi um dos maiores exploradores dos hervaes do Tehy-Cuê, sabendo se conduzir com tal perícia, que dispunha até de prestígio junto aos índios [...]. [...] Faraon mantinha negócios ilícitos, disso sendo prova mais que precisa as contas arrecadadas entre os índios, em cujos lançamentos se notam importâncias em dinheiro, o que exclui, em absoluto, a lisura da transação. Documento: Relatório-De: Genésio Pimentel Barbosa - Aux. da Inspetoria Índios - Para: Sr. Dr. Inspector do SPI neste Estado.

Fonte: Museu do Índio, microfilme 341, p. 1296 a 1301, anexo n.onze, Rio de Janeiro. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB, Campo Grande, 2007.

FONTE 2:

Recebi do Sr. Leonardo Correa Rocha, Encarregado do Posto indígena Jose Bonifácio, a importância supra dos DUZENTOS E NOVENTA E DOIS MIL QUATROCENTOS E NOVENTA E QUATRO CRUZEIROS (CR\$ 292.494,00), relativo a elaboração de 48.749 quilos de erva no referido posto, a razão de CR\$ 6,00 o quilo. Ponta Porã, 20 de dezembro. Henrique Luiz

Fonte: Museu do índio, microfilme 010, planilha, 00138, fotograma, 00064, Rio de Janeiro. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB, Campo Grande, 2012.

FONTE 3:

Ponta Porã, 30 de Junho de 1956
O rogo de Bibiano Villarba
Manoel Capillé Nétto

Recebi do Snr. Pantaleão Barbosa de Oliveira, Encarregado do Posto Indígena “José Bonifacio, do S.P. I, a garantia de vinte e três mil quinhentos e noventa e dois cruzeiros e cinquenta centavos (CR\$ 23.592,50) por serviços por mim empreitados com o mencionado senhor pantaleão, sendo: Elaboração de nove mil e trinta e sete (9.037) quilos de erva mate extraídos nas terras do citado posto [...] construção de um barbaquá novo, concerto de um barbaquá antigo [...]. [...] Sendo assim verdade, e para melhor clareza, mandei escrever o presente recibo e por não saber ler nem escrever, pedi ao senhor Manoel Capilé, assinar.

Fonte: Museu do índio, microfilme 010, planilha, 00138, fotograma, 00225, Rio de Janeiro. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB, Campo Grande, 2012.

Os documentos podem ser considerados um significativo apoio pedagógico, pois possibilitam o confronto com o “real” a partir de situações concretas de um passado que para muitos estudantes é extremamente abstrato. A documentação apresentada nesta pesquisa busca quebrar a lógica linear e global de como é ensinada pela história apresentada pelos livros didáticos sobre os povos indígenas.

Podemos usar as fontes históricas de formas diversificadas, respeitando os níveis e condições de escolarização dos alunos/as. Podemos usá-lo como ilustração para reforçarmos uma ideia do livro didático ou do professor como fonte de informação, demonstrando uma situação histórica, identificando os sujeitos, o contexto histórico, a produção do documento por meio de múltiplos questionamentos, entre outras possibilidades.

FONTE 4:

Posto Indígena José Bonifácio 28 de Setembro de 1956
 Pantaleão Barbosa de Oliveira
 Aux. Da Inspetoria

Senhor Chefe da I.R-5- Campo Grande

Tendo em vista a denúncia publicada no jornal o Democrata nº 573 de 2 de Setembro de , com o título “ No Posto Indígena José Bonifácio”. Os índios protestam contra o desvio de seus pertences. E em cumprimento da ordem o acusado encarregado do aludido Posto informa os seguintes. [...] Desaparecimento de 2 vacas manças com crias e um novilho de 4 anos para o churrasco dos índios dia 19 de abril [...]. [...] Venda de terras dos índios; não passou pela ideia desse encarregado. Índios denunciadores; João Aquino, Cassiano Aquino, Manoel Rosa, João Isnardi e Bibiano Vilhalva, os 3 últimos seduzidos por os irmãos aquinos estes de ideia Comunistas.

Fonte: Museu do índio, microfilme 010, planilha, 00138, fotograma, 00249, Rio de Janeiro. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/NEPPI/UCDB, Campo Grande, 2012.

FONTE 5:

Campo Grande, MT.
 Of/n-90 14 de Abril de 1953
 Chefe da I.R.5
 Sr. Manoel G. Nogueira-DD. Sub-Delegado de Policia-Vila Juti-Terra dos Indios

[...]Tenho a satisfação de acusar o recebimento da carta de V.S., endereçada a este serviço, s/data, chegada às mãos- desta chefia por intermédio do seu aux. E encarregado do Posto Indígena Francisco Horta, Sr F. Duarte.

De momento, face o telegrama que recebemos da Diretoria, no Rio, e encaminhado por Cópia ao Agente Alaor, em 20-3-53, é a) é natural o receio dos índios em plantarem **recessos de uma possível represália por parte da Mate Laranjeira**, entretanto estamos certos que os direitos perante o judiciário, não são capazes de desprezar o direito alheio [...]

Fonte: Museu do Índio, microfilme 017, planilha 277, filme 019. Cópia no Centro de Documentação Teko Arandu/Neppi/UCDB, Campo Grande, 2009.

Caro professor, para conhecer mais sobre a criação do SPI e o impacto para as populações indígenas no atual estado de Mato Grosso do Sul, disponibilizamos abaixo algumas referências importantes sobre esse recorte histórico, com objetivo de contribuir para as pesquisas dos/das professores/as e a abordagem da temática indígena em sala de aula.

PARA SABER MAIS ACESSE:

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. Em SADER, E. & GENTIL, P. (org) **Pós-neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRAND, Antônio. Mudanças e continuismos na política indigenista pós-1988. In: **Estado e Povos Indígenas**. Lima, Antônio Carlos de Souza e Barroso-Hoffmann (org), Maria. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

BRAND, Antônio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da Palavra.1997, 398 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRAND, Antônio. “O bom mesmo é ficar sem capitão” o problema da “administração” das reservas indígenas Kaiowá/Guarani, MS. In: **TELLUS**, ano 1 nº1. Ed. UCDB. Campo Grande, 2001, p. 67-88.

BRAND, A.; FERREIRA, E.M.L.; BATISTA, S. B.; AZAMBUJA DE ALMEIDA, F. A.; SIQUEIRA, E. M. Ação do Serviço de Proteção aos Índios junto aos Kaiowá e Guarani, localizados na região sul do Estado de Mato Grosso do Sul. **Comunicação Coordenada/ANPUH**, 2004.

COLMAN, Rosa S. **Território e Sustentabilidade os Guarani e Kaiowá de Yvy Katu**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), UCDB, Campo Grande, 2007, 174 p.

CORRÊA, João Gabriel Silveira **A ordem a se preservar**: a gestão dos índios e o reformatório agrícola indígena Krenak. Dissertação (Programa de pós-graduação em Antropologia Social) 196 p, Rio de Janeiro MN-UFRJ, 2000.

CORRÊA, João Gabriel Silveira. A administração dos índios: as diretrizes para o funcionamento dos postos indígenas do SPI. In: **Gestar e Gerir**: estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil. Ed. Relume Dumará – NuAP-UFRJ. 2002. p.125-146. 103

CORREA FILHO, Virgílio. **A sombra dos Hervaes Matogrossenses**. Ed. São Paulo, São Paulo, 1925.

DAMAS, Géman Carrera. **Lineamientos metodológicos básicos para una historia general de América Latina**, Venezuela, s.d.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de S. Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

GRESSLER, Lori A.; SWENSSON, Lauro J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**. Dourados: Dag, 1988.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A participação dos índios Kaiowa e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Mestrado em História da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: LOPES DA SILVA, Aracy. LEAL FERREIRA, Mariana Kawal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global/Mari, 2001.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar e indianidade no Brasil**. 1992, 256 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro– Rio de Janeiro.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONE, Luis Donisete. VIDAL Lux e FISCHMANN, Roseli (org). Povos indígenas e Tolerância. São Paulo: Edusp, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. “A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução”. In: LOPES DA SILVA, Aracy. LEAL FERREIRA, Mariana Kawal. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global/Mari, 2001.

MUSEU DO ÍNDIO [BRASIL] **Relatório de Atividades do SPI**. 1954. Rio de Janeiro, 2007. Cópia do Centro de Documentação TEKO ARANDU, Campo Grande, 2007.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. tradução Laureano Pelegrini, Bauru: EDUSC, 1999. SEEGER, Anthony,

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Terras e territórios indígenas no Brasil. In Encontros com a Civilização Brasileira. **XXX Reunião da SBPC**, 1978, n. 12, julho.1979.

VIETTA, Katya e BRAND, Antônio. Missões Evangélicas e Igrejas Neopentecostais entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul. In: **Transformando os Deuses – Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**. Robin M. Wright (org.) Campinas: Unicamp, 2004, p. 219-264.

5. O CERCO CONTRA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS KAIOWÁ E GUARANI

Como mencionado nos capítulos anteriores, as frentes de ocupação do atual Mato Grosso do Sul foram sendo povoadas por não indígenas a partir da entrada de diversas ondas de ocupação na primeira metade do século XIX, impactando significativamente e de formas diversas as populações indígenas que vivam no então sul de Mato Grosso. Esta região era considerada como um grande sertão selvagem diante do governo imperial, levantando preocupação e uma necessidade de ser “ocupada” por pessoas com espírito “desbravador”.

Crespe (2015) identifica que embora vista como uma região desocupada, o antigo sul de Mato Grosso era “densamente povoado por índios de diferentes etnias. Entretanto, os índios não foram considerados como pessoas que ocupavam, com seus modos e costumes, seus territórios. Eles eram considerados apenas como parte da paisagem que deveria ser “civilizada”, explorada e dominada” (Crespe, 2015, p.51).

A citação acima corrobora com as análises do capítulo três, pois o processo de “civilização, exploração e dominação” ganhou mais força com a criação das reservas pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI, espaço que não oferecia condições necessárias para o modo de vida kaiowá e guarani nas suas dimensões físicas e culturais. Os problemas dessas populações indígenas se intensificaram com a chegada das cercas das fazendas de colonos que iniciaram um processo de pressão para o esvaziamento dessa região.

A tentativa de esvaziamento da presença dos Kaiowá e Guarani que se recusavam a ir para as reservas é marcado pelo uso da violência física e psicológica como podemos observar no relatório de funcionários do SPI. O ofício nº 2, de outubro de 1949, redigido por um funcionário no Posto Indígena Benjamin Constant e encaminhado para o chefe da I.R 5º contém a seguinte afirmação:

Agora estes índios foram de lá expulsos com toda a violência, por um grupo de civilizados, todos armados a armas cumpridas (fuzis e mosquetões), alegando eles que ditas terras estão reservadas para uma colônia agrícola (não sei se isto é exato). [...]. (Brand, 1997, p.98)

Identifica-se que o conflito das populações indígenas com os não indígenas ganhou novos contornos devido ao rápido crescimento populacional das reservas o qual desagradou os fazendeiros da região que buscavam mais terras para a cultura da soja e cana de açúcar a partir da década de setenta. Os latifundiários, apoiados pelo próprio estado com seu projeto de “civilizar”, os levavam para os postos indígenas como pode ser observado por Almeida:

No fim de 1970, contudo, em função da posse da terra, começaram a ser detectados sensíveis e significativos conflitos entre indígenas e fazendeiros, originados nos “despejos” de índios nos PIs realizados por fazendeiros com

anuência da FUNAI. Em todos os casos de expulsão observados a partir de 1978, invariavelmente como um reflexo condicionado, foi de aceitar como naturais esses traslados, compulsórios e não raro violentos, de “índios de fazendas”, ou “desaldeados” para os Postos Indígenas (Almeida, 2001, p.25).

Almeida (2001) esclarece que no início da década de oitenta os boatos eram que todas as terras que tivessem indígenas seriam demarcada pela FUNAI. Logo, os fazendeiros expulsavam os indígenas e conseqüentemente iniciou um processo crescimento demográfico nas reservas a partir da década de setenta. A partir das discussões acima observamos que Mato Grosso do Sul construiu um cenário marcado for falta de oportunidade, de escolhas, numa relação assimétrica entre indígenas e proprietários de terra. Essas mesmas populações tiveram seus direitos negligenciados por órgãos que deveriam cuidar de seus interesses como o SPI, atual Funai.

O cercamento das reservas pode ser identificado nos próprios relatórios do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, com objetivo de controlar as populações nativas e as reduzindo num espaço que fosse possível exercer esse controle delimitando o que era reserva e fazenda. Abaixo segue um trecho de um relatório do posto Taquaperi do ano de 1962.

F) BENFEITORIAS: Está sendo [realizados] os trabalhos de construção de cercas de aramado na Divisa da Aldeia com extensão(sic) de 9 quilômetros para cercar as lavouras dos índios. (SPI. Relatório de procedimentos administrativo – 1962, p.118).

Brand (1997) denominou o processo de cercamento das reservas de confinamento, pois esse processo não correspondia com o modo de vida experimentado no passado, o qual podemos denominar como modo de vida kaiowá e guarani. Mesmo entre cercas, os Guarani e Kaiowá vem agindo no sentido de manter a mobilidade espacial e escapar ao confinamento proposto pelo SPI, movimentos que foram intensificados na década de 1980 e que originaram processos de retomadas para retorno aos seus antigos dos quais outrora tinham sido expulsos pela expansão de cunho colonial.

O BRASIL COLÔNIA NÃO ESTÁ NO PASSADO PARA OS POVOS KAIOWÁ E GUARANI

Nos deparamos no cenário nacional e regional com um crescente número de casos de violência envolvendo as sociedades tradicionais. Textos como a noção de situação colonial, de Georges Balandier (1993), ainda se fazem presente no contexto atual ao entendermos que o Brasil Colônia que deveria pertencer ao passado, ainda se faz vivo no Brasil contemporâneo.

Essa realidade foi produzida pelo próprio Estado Brasileiro quando construiu mecanismos de controle da vida cotidiana das populações indígenas. Tal cenário, complexo e violento deve ser investigado em suas variadas formas de manifestação e, endossando tais problemáticas, Balandier (1993), identifica que,

Deste modo, a situação colonial é ao mesmo tempo controle econômico, político, territorial, psicológico e espiritual de uma nação sobre outra, ou ainda de um grupo social sobre outro. Esta forma de dominação resulta na sociedade colonizada, por vezes, realmente uma cirurgia social (BALANDIER, 1993, p. 108).

Fanon (2010), trabalhou durante anos como psiquiatra em hospitais da Argélia e debruçou seus estudos na relação de doenças psiquiátricas e as crises provocadas pelo colonialismo, observando que a colonização produz efeitos permanentes na sociedade devido a extrema violência do processo. Trazendo para realidade brasileira em especial dos povos indígenas Kaiowá e Guarani o processo colonizador dos quais estes mesmos sofreram trouxeram uma situação de crise permanente marcados pela segregação e exclusão.

Ainda, o autor, analisa a importância da retirada da terra para os povos colonizados, pois é nela que se garante a vida e a dignidade. Crespe (2015) observa que “sem a terra perde-se tudo, a começar pela dignidade de poder produzir a própria existência. Por isso, para o autor, a luta pela descolonização é a luta pela terra.” (Crespe, 2015, p. 124).

Os movimentos promovidos pelos povos indígenas Kaiowá e Guarani evidencia esse desejo de recuperar a terra, a volta para o seu *tekoha*, porém deparam-se com diversas hostilidades de diferentes setores da sociedade, vivendo inúmeras privações nas margens de rodovias como o caso dos Apyka’y e Pakurity.

As aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul devido a expansão e o consumo de etanol tem recebido muitas usinas de álcool e as terras indígenas se transformaram em imensos canaviais. Os atuais proprietários de terra passaram a arrendar as terras para as usinas e com isso elas foram destinadas às plantações de cana, com mão de obra majoritariamente indígena.

A insatisfação com a vida vivida nas atuais reservas tem motivado muitas famílias a retornarem para as terras que reconhecem como de ocupação tradicional. A mobilização das famílias kaiowá iniciou-se no final da década de 1970 e se fortaleceu na década de 1980, como apresento adiante. Atualmente muitas famílias estão mobilizadas para retornar para antigos assentamentos indígenas e aguardam o processo de regulamentação fundiária das terras que reconhecem como indígenas. Este processo pode durar décadas.

Caro professor, para conhecer mais sobre a situação atual dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul e o impacto do processo de colonização e das frentes de ocupação do tempo presente, disponibilizamos abaixo algumas referências importantes sobre esse recorte histórico, com objetivo de contribuir para as pesquisas dos professores/as e a abordagem da temática indígena em sala de aula.

PARA SABER MAIS ACESSE:

ALMEIDA, Rubens Tomaz. 2001. Do desenvolvimento comunitário à mobilização política – O projeto Kaiowá-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

ANTUNHA BARBOSA, Pablo. 2012. Las jornadas meridionales y la formación de los aldeamientos indígenas de las provincias de San Pablo, Paraná y Mato Grosso entre 1840 y 1889: profetismo y movilidad guarani. In: Chamorro, Graciela, Langer, Protasio Paulo, Missões, Militância Indigenista e Protagonismo Indígena, Nhanduti Editora, MS.

BARBOSA DA SILVA, Alexandra. 2007. Mais além da “aldeia”: território e redes sociais entre os Guarani de Mato Grosso do Sul. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional Programa de pós-graduação em antropologia social. Rio de Janeiro.

BARBOSA, Emílio Garcia. 2011. Os Barbosas em Mato Grosso. 2ª Edição. Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Série Memória Sul-Mato-Grossense. Fundação de Investimentos Culturais/Fundação de Cultura de MS/Governo de MS, Campo Grande, MS.

BENITES, Tônico. 2013. Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, RJ.

BRAND, Antônio. 1997. O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da PUC/RS.

BORGES, João. 1990. Morte e vida kaiowá. Índios se suicidam em protesto contra a miséria. Revista Isto É Senhor, 24 de outubro de 1990, SP. CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1978. A sociologia do Brasil indígena. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Editora UnB.

CARIAGA, Diógenes Egídio. 2012. As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue (1950-2010). Dissertação de Mestrado em História. Dourados, UFGD.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. 2013. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, SP.

CHAMORRO, Graciela. 2008. Terra Madura. Yvy araguayje: Fundamento da Palavra Guarani. Editora UFGD, MS.

RESPE, Aline Castilho. 2009. Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os guarani e kaiowá no município de Dourados -MS: 1990-2009. Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de PósGraduação em História da UFGD.

CRESPE, Aline C. L. e LOERA, Nashieli Rangel. 2012. A violência contra os acampamentos Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – Artigo DATALUTA: janeiro.

CUNHA, Manuela Carneiro da. 2009. Cultura com aspas. Cosac & Naif, SP. CUNHA, Manuela Carneiro da; CASTRO, Eduardo Viveiros. (Orgs). 1993. Amazônia: Etnologia e História Indígena. NHII/USP FAPESP, SP.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge & PEREIRA, Levi M. 2010. Reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas em Mato Grosso do Sul: desafios para a antropologia social e a arqueologia em ambientes colonialistas. In: AGUIAR, Rodrigo Luiz S.

EREMITES DE OLIVEIRA, J.& PEREIRA, Levi M. (Orgs.). Arqueologia, Etnologia e Etno-história em Iberoamérica: fronteiras, cosmologia e antropologia em aplicação. Dourados, Editora UFGD, MS.

FANON, Frantz. 2010. Os condenados da terra. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Juiz de Fora, Editora UFJF, MG.

GARCIA, Wilson Gadelha. 2001. História – Aldeia Amambaí. Revista Terra Indígena, Ano XVI, n 84, julho. CIMAM/UNESP, Campus de Assis, SP.

OÃO, Izaque. 2011. Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatú Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri y, Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS.

LOPES, Joaquim Francisco Lopes. 2007. As derrotas de Joaquim Francisco Lopes. Atualização e introdução de Hildebrando Campestrini. Série Relatos Históricos – Volume II. Instituto Histórico e geográfico de Mato Grosso do Sul, MS. MACIEL, Nely Aparecida. 2012. História da comunidade kaiowá da Aldeia Panambizinho (1920-2005). Editora UFGD, MS.

MONTEIRO, Paula. 1993. A questão colonial revisitada. Cadernos de Campo. Vol. 3, nº 3. Pg. 103-106. MURA, Fábio. 2006. À procura do “bom viver”. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. Programa de Pós Graduação em Antropologia. Rio de Janeiro.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. 1988. “O Nosso Governo”: os Ticuna e o Regime Tutelar. São Paulo, Marco Zero/MCT-CNPq.

PEREIRA, Levi M. 2002. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Angela. (Orgs.). Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos. FAPESP/Global Editora/ MARI, SP.

PEREIRA, Levi Marques. 2002. Relatório Circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani-Kaiowá Guyraroká. Antropólogo coordenador do Grupo Técnico. Portaria N° 083/PRES/FUNAI, 31/01/2001.

PEREIRA, Levi M. 2003. O movimento étnico-social pela demarcação de terras guarani em MS. Revista Tellus/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas. NEPI, ano 3, n. 4, Campo Grande –MS: UCDB.

PEREIRA, Levi M. 2004. Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.

ROSSATO, Veronice Lovato. 2002. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: Será o ‘letrão’ ainda um dos nossos?. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.

SILVESTRE, Célia Maria Foster & SERAGUSA, Lauriene. 2012. Conflitos, violências e territorialidade. A resistência guarani em Paranhos/MS. In: LANGER, Paulo Protásio & CHAMORRO. (Org.). Missões, militância indigenista e protagonismo indígenas. Nhanduti Editora, UFGD, MS.

SILVESTRE, Célia Maria Forte. 2011. Entretempos: Experiência de Vida entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus Jovens. Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UNESP, Araraquara, SP.

VIETTA, Katya. 2007. Histórias sobre terras e xamãs Kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, USP, SP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente e-book buscou trazer em suas páginas e no levantamento de sugestões de leitura para os professores/as da educação básica a redescoberta de significados antigos e o conhecimento de novas formas de compreensão de saberes históricos relacionados aos povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Gersem Baniwa um importante pesquisador da área afirma que “não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece”.

Se não podemos valorizar aquilo que não se conhece o problema se torna cada vez maior quando o pouco que se conhece é carregado de estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o trabalho buscou uma deseducação, reconhecendo os erros historicamente construídos pela própria escola, reconhecendo também os erros da própria autora do presente trabalho, pois a vigilância deve ser constante.

A partir de um olhar voltado para a decolonialidade ao qual tive acesso no Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória, objetivei tecer tal perspectiva como as discussões e aplicabilidade da lei 11.645/2008, entendendo a mesma como um grande instrumento para contribuir para uma consciência estudantil diferente do que a escola –vem promovendo desde que a História tornou-se uma disciplina no currículo escolar. Foi necessário entender a potência da colonialidade que construiu uma sociedade forjada num projeto de poder global que impõe lugares subalternizados a todos aqueles que não se enquadram nas perspectivas eurocêntricas.

Nesse contexto, surgiram ao longo do processo reflexões de como enquanto educadora, poderia construir juntos aos meus alunos, novos olhares e compreensões. Mongelo (2013), traz um importante análise acerca do conhecimento quando afirma que,

(...) em se tratando do conhecimento, cada sujeito olha o mundo da maneira que foi construído seu olhar. O que significa que, se multiplicarmos as formas de olhar teremos diferentes conhecimentos. Se cada um falar do conhecimento, cada qual olhará para aquilo que lhe chama a atenção, que lhe toca, que lhe atravessa. Nesse sentido, o conhecimento na perspectiva de uma única fonte é sempre incompleto. (Mongelo, 2013, p. 31)

Ao olharmos o conhecimento por um único ângulo, muitas vezes empobrecemos os saberes, as discussões e as futuras problematizações acerca de um tema. Tais conhecimentos sempre serão incompletos, porém quando propomos ampliar nossos sentidos na busca de construir um diálogo que não fala sobre os povos indígenas, mas com os povos indígenas podemos assim, construir novas reflexões que poderão fortalecer o debate em nossas salas de aula.

O dispositivo legal a partir da lei 11.645/2008 nos traz o dever, enquanto educadores/as, da ampliação dos conhecimentos referente a história e cultura das populações indígenas. Portanto, o produto final deste trabalho resultou na produção de um ebook, na esperança tornar-se um facilitador para novas práticas pedagógicas dos/as professores/as da rede básica de ensino, em especial a de MS sobre a temática indígena.

As reflexões presentes neste material didático podem contribuir para que professores/as possam constatar as diferenças entre os povos indígenas e realizar um trabalho de contribuição para com nossos alunos vivenciando um processo de constituição de identidade, de identificação com determinados grupos, tentando buscar o processo inverso do que vem sendo feito no ambiente escolar de desvalorização do Outro a partir do projeto da colonialidade.

Espera-se que este ebook contribua para a construção de uma escola que efetive a valorização da diversidade e o respeito à diferença trazendo para o debate histórico os problemas atuais dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, em especial dos Kaiowá e Guarani, valorizando e reconhecendo seu protagonismo nas batalhas que esses povos precisaram enfrentar e ainda enfrentam ao longo de sua história no contato com os não indígenas. Convidamos a todos os/as professores/as a qual este ebook puder alcançar a difícil tarefa de multiplicar olhares e criar novas perspectivas para a compreensão das especificidades históricas de cada povo indígena deste país.