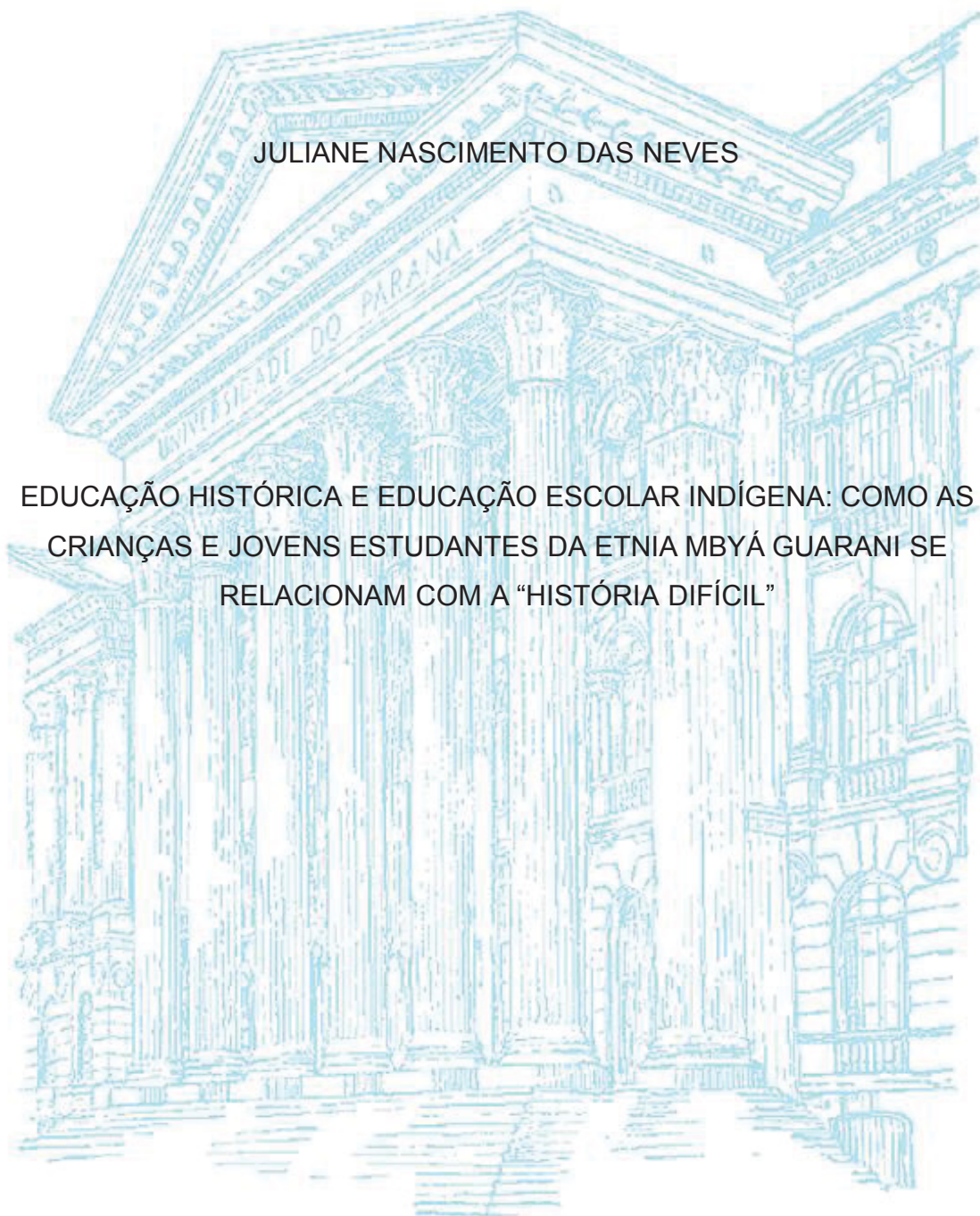


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANE NASCIMENTO DAS NEVES

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COMO AS
CRIANÇAS E JOVENS ESTUDANTES DA ETNIA MBYÁ GUARANI SE
RELACIONAM COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”



CURITIBA

2018

JULIANE NASCIMENTO DAS NEVES

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COMO AS
CRIANÇAS E JOVENS ESTUDANTES DA ETNIA MBYÁ GUARANI SE
RELACIONAM COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Urban

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Neves, Juliane Nascimento das

Educação histórica e educação escolar indígena : como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a "história difícil" / Juliane Nascimento da Neves. – Curitiba, 2018.

115f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Profª. Drª. Ana Cláudia Urban

Inclui referências e apêndices

1. Índios – Educação. 2. Índios – História. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JULIANE NASCIMENTO DAS NEVES**, intitulada: **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COMO CRIANÇAS E JOVENS DA ETNIA MBYÁ GUARANI SE RELACIONAM COM A "HISTÓRIA DIFÍCIL"**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovada no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Março de 2018.


ANA CLAUDIA URBAN(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS
SCHMIDT(UFPR)


GEYSSO DONGLEY GERMINARI(UNICENTRO)

Para Marina das Neves Bonaldi Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora doutora Ana Claudia Urban pela orientação deste trabalho.

Ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por tornar possível o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

Ao professor doutor Geyso Dongley Germinari e a professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt que compuseram as bancas de qualificação e defesa.

Ao grupo de Educação Histórica pelas reflexões e discussões. Em especial ao amigo Juliano Mainardes Waiga.

À professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt que durante suas aulas nos mostrou que para ser professor é preciso ter utopia e paixão.

À memória de minha avó materna e de suas narrativas sobre as “histórias difíceis” acerca das suas raízes indígenas.

Ao cacique da Terra Indígena *Pindoty* por autorizar a realização do estudo de campo na Escola Estadual Indígena *Pindoty*, em especial a pedagoga da instituição pela receptividade.

Às crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani que participaram deste processo.

Às amigas Mauren Ferreira Lopes e Thenie Liz Thomaz pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso.

Em especial aos meus pais e irmão pela credibilidade e apoio sempre dedicados.

Ao meu companheiro Marlo Bonaldi Maranhão pelo apoio e, acima de tudo, por escutar incontáveis histórias sobre os índios (“que também somos”).

Ao cão Jubileu III (o Jubi) pela parceria e simplesmente pelo fato de existir.

E a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram com a realização desta dissertação.

[...] o Brasil é uma circunstância para os povos que estudo, e não sua condição fundante. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 492)

Do livro “A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia” de Eduardo Viveiros de Castro, 2002.

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objeto de estudo a relação estabelecida entre as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guaraní com a “história difícil”. Realizado no contexto da educação escolar indígena, uma educação escolar que se pensa ‘específica’ e ‘diferenciada’, o objetivo principal do trabalho consiste em refletir sobre a consciência histórica desses estudantes em relação à “história difícil”, utilizando como critério de tema difícil/controverso o Genocídio das populações indígenas. Ressaltando que o Genocídio das populações indígenas é um tema presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil, e também é um tema que faz parte da cultura histórica das populações indígenas, pois se trata de um conteúdo substantivo da história intimamente relacionado ao passado dessas populações. O presente estudo enquadra-se no domínio científico da Educação Histórica, bem como nas perspectivas conceituais da “história difícil” ou a “burdening history”. O principal referencial teórico metodológico utilizado fundamenta-se nas pesquisas desenvolvidas por von Borries (2011, 2016), assim como na epistemologia da ciência da história e na teoria da Consciência Histórica do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. O percurso da pesquisa possibilitou alguns apontamentos sobre como a educação escolar indígena se relaciona com a “história difícil”, bem como algumas reflexões sobre as ideias históricas e os argumentos que as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guaraní possuem sobre o Genocídio das populações indígenas.

Palavras-chave: Educação Histórica. “História difícil”. Educação escolar indígena.

ABSTRACT

This research aims to study the relation established between children and young students from Mbyá Guarani indigenous ethnic to the history carried out in the context of school education, which is thought 'specific' and 'differentiated', the main goal of the work is to reflect on the historical consciousness of these students in relation to "difficult history", using as a criterion of difficult/controversial subject the Genocide of the indigenous populations. Emphasizing that the Genocide of indigenous populations is a theme present in the school culture from the content Colonization of Brazil and is also a theme that is a part of the historical culture of the indigenous populations, this theme handle about substantive content of history intimate related to the past population. This study fits in the scientific ambit of historical education as well as in the conceptual perspectives of the "difficult history" or the "burdening history". The main theoretical methodology reference used is based on the research developed by von Borries (2011, 2016), therefore on the epistemology of the science of history and the theory of historical consciousness of the science of history and the theory of historical consciousness of the german historian and philosopher Jörn Rüsen. The course of the research allowed some notes on how indigenous school education is related to the "difficult history", as well as some reflections on the historical ideas and arguments that the children and young students of the indigenous ethnic group Mbyá Guarani have about the Genocide of the indigenous populations.

Key-words: Historical education. "Difficult history". Indigenous school education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ‘O CONTATO’.....	57
FIGURA 2 – TERRAS INDÍGENAS E ETNIAS NO ESTADO DO PARANÁ.....	59
FIGURA 3 – PORTAL DA TERRA INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	65
FIGURA 4 – BAÍA DE PARANAGUÁ VISTA PELA ILHA DA COTINGA.....	65
FIGURA 5 – IGREJA DE NOSSA SENHORA DAS MERCÊS.....	67
FIGURA 6 – BAÍA DE PARANAGUÁ VISTA DO OUTEIRO DA TERRA INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	68
FIGURA 7 – VISTAS PARCIAIS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	69
FIGURA 8 – MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO GUARANI I.....	70
FIGURA 9 – MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO GUARANI II.....	70
FIGURA 10 – ALGUNS LIVROS DO ACERVO DA BIBLIOTECA.....	71
FIGURA 11 – LIVRO <i>TUPÃ</i> : HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E SABERES GUARANI.....	72
FIGURA 12 – OS GUARANI.....	77

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ESTRATÉGIAS MENTAIS DE RECONCILIAÇÃO HISTÓRICA TRADICIONAIS.....	34
--	----

LISTA DE SIGLAS

CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
DCE/PR	- Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
ES	- Espírito Santo
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
FUNASA	- Fundação Nacional de Saúde
GEI	- Grupo de Estudos Indígenas da UDESC
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	- Instituto Sócio Ambiental
LAPEDUH	- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
MAE	- Museu de Arqueologia e Etnologia
MARI	- Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo
MT	- Mato Grosso
OPAN	- Operação Anchieta
PA	- Pará
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PR	- Paraná
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
RJ	- Rio de Janeiro
RS	- Rio Grande do Sul
SC	- Santa Catarina
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIL	- Summer Institute of Linguistics
SP	- São Paulo
TI	- Terra Indígena

TO - Tocantins

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS PERSPECTIVAS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL”	26
2.1	O CAMPO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	26
2.2	“HISTÓRIA DIFÍCIL”: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS	29
2.3	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, IDENTIDADE HISTÓRICA E MEMÓRIA COLETIVA EM JÖRN RÜSEN	35
2.4	A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO DA NARRATIVA HISTÓRICA	41
2.4.1	Narrativas históricas sobre a “história difícil”: O Genocídio das populações indígenas	43
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL	48
3.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	48
3.1.1	Os documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena	52
3.2	O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”	54
3.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ	58
4	A COMUNIDADE INDÍGENA <i>PINDOTY</i>, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA	63
4.1	OS MBYÁ GUARANI E A COMUNIDADE INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	63
4.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA NA COMUNIDADE INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	68
4.3	TRABALHANDO COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL” NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA <i>PINDOTY</i>	75
5	COMO AS CRIANÇAS E JOVENS ESTUDANTES DA ETNIA INDÍGENA MBYÁ GUARANI SE RELACIONAM	

COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”	79
5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	79
5.1.1 Perfil dos estudantes.....	81
5.1.2 Primeiras análises das ideias elaboradas pelas crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani sobre a “história difícil”.....	81
5.2 ESTUDO PRINCIPAL	85
5.2.1 Perfil dos estudantes.....	87
5.2.2 Sistematização para análise e interpretação dos dados.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE 1 -.....	109
APÊNDICE 2 -.....	111
APÊNDICE 3 -.....	115

1 INTRODUÇÃO

Caracterizadas pela investigação das ideias históricas que os sujeitos da aprendizagem possuem bem como pelo aprofundamento dos níveis de compreensão do passado e do presente as pesquisas realizadas no campo da Educação Histórica utiliza critérios metodológicos próprios da História. (BARCA, 2011).

Circunscrita no campo da Educação Histórica a presente pesquisa foi realizada no contexto da educação escolar indígena, uma educação escolar que se pensa ‘específica’ e ‘diferenciada’, e apresenta como objeto de estudo a relação estabelecida entre as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani com a “história difícil” a partir do tema Genocídio das populações indígenas.

A “história difícil” ou a “burdening history” (VON BORRIES, 2011) se refere às histórias hostis, pesadas, tensas, traumáticas, vergonhosas. De acordo com os critérios estabelecidos pelo historiador e didaticista alemão Bodo von Borries¹ o genocídio cometido contra as populações nativas da América no período da colonização é um dos temas que se aplicam à chamada “história difícil” (VON BORRIES, 2011).

No Brasil o tema Genocídio das populações indígenas pode ser identificado como a maior vergonha do país segundo Lilia M. Schwarcz² e Heloisa M. Starling³ que são autoras do livro “Brasil: uma biografia” (2015). Em entrevista⁴ concedida à revista TRIP essas autoras apresentaram alguns dos temas que consideram as sete maiores vergonhas nacionais e o Genocídio das populações indígenas aparece liderando esse *ranking*. Utilizando critérios próprios as autoras selecionaram os seguintes temas: 1) Genocídio das populações indígenas; 2) O sistema escravocrata; 3) A Guerra do Paraguai; 4) Canudos; 5) Política do Governo Vargas;

¹ Educador e historiador alemão. Realizou pesquisas a partir da ideia desenvolvida por Jörn Rüsen (2001, 2010) de que a aprendizagem é uma função da consciência histórica. É conhecido no Brasil e no mundo inteiro pelos seus estudos acerca da consciência histórica de jovens.

² Lilia M. Schwarcz é professora titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP). É autora de *O espetáculo das raças* (1993) e *As barbas do imperador* (1998), entre outros livros.

³ Heloisa M. Starling é professora titular do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É autora de *Os senhores das Gerais* (1986), *Lembranças do Brasil* (1999) e *Uma pátria paratodos* (2009).

⁴ A entrevista concedida à revista TRIP encontra-se disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 19 de abr. 2017.

6) Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; 7) Massacre do Carandiru.

Dos temas selecionados pelas autoras sobre as sete maiores vergonhas do país, o Genocídio das populações indígenas foi o tema aqui adotado como critério para investigar a relação estabelecida entre as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani com a “história difícil”, pontuando que o Genocídio das populações indígenas é um tema trabalhado nas escolas a partir do conteúdo curricular Colonização do Brasil e está presente nos currículos escolares tanto das escolas indígenas quanto das escolas não indígenas. E ainda faz parte da cultura histórica⁵ das populações indígenas, pois tais narrativas históricas estão diretamente associadas ao passado e ao presente dessas populações, nessa direção “a cultura histórica também pode ser definida como quinta-essência das histórias, nas quais e pelas quais se efetua a vida de uma sociedade” (Rüsen, 2014, p. 101).

As narrativas históricas sobre o Genocídio das populações indígenas são os conceitos substantivos que circunscrevem essa pesquisa. Na concepção da Educação Histórica as narrativas históricas podem ser compreendidas como um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica e constituem sentido à experiência do tempo (RÜSEN, 2011), e os conceitos substantivos “são parte do que podemos chamar de *substância* da história e, então, é natural chamá-los de *conceitos substantivos*” (LEE, 2005, p. 1).

O principal referencial teórico metodológico utilizado fundamenta-se nas pesquisas desenvolvidas por von Borries (2011, 2016), assim como na teoria da História desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen⁶.

Localizada nas perspectivas de investigação da Educação Histórica a metodologia da presente pesquisa está ancorada na epistemologia da ciência da História e nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica

⁵ A cultura histórica é o suprasumo dos sentidos constituídos pela consciência histórica humana. Ela abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo. (RÜSEN, 2015).

⁶ Professor emérito da Universidade de Witten/Herdecke (Alemanha), foi professor nas universidades de Braunschweig, Berlim, Bochum e Bielefeld. É autor de obras fundamentais nos campos da teoria, da metodologia e da didática da História, assim como da história dos direitos humanos e das ciências da cultura. No Brasil, sua obra tem grande e fundamental repercussão, no campo da teoria da história e do pensamento histórico. As suas obras têm tanto sido objeto de exegese direta quanto, sob forma de referencial teórico, inspirando pesquisas históricas sobre os mais variados temas e objetos.

e interpretativa, e também apresenta um estudo documental a partir da Constituição Federal de 1988, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) visando apontar as possibilidades de diálogos entre tais documentos com a chamada “história difícil”. Quanto ao processo de investigação da pesquisa qualitativa, tal processo foi trabalhado na perspectiva dos autores Lessard-Hébert; Goyette; Boutin (1990).

O estudo de campo foi desenvolvido em dois momentos, o primeiro sendo denominado estudo exploratório e o segundo sendo denominado estudo principal e foram realizados em agosto e novembro de 2017 respectivamente, para tanto, foram utilizados questionários abertos. Esse estudo teve como lócus da pesquisa a escola da comunidade indígena *Pindoty* – a Escola Estadual Indígena *Pindoty* – uma escola situada na Ilha da Cotinga no município de Paranaguá, no litoral paranaense. A escola em questão funciona tanto no período matutino quanto no período vespertino e sua equipe pedagógica é composta tanto por funcionários indígenas quanto por funcionários não indígenas.

Os sujeitos da investigação são crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guaraní que se encontram regularmente matriculados na escola acima mencionada. Tais estudantes cursam o 5º ano do Ensino Fundamental I, o 6º e o 8º ano do Ensino Fundamental II dentro da faixa etária entre 09 e 26 anos de idade.

A Escola Estadual Indígena *Pindoty* foi inaugurada no final dos anos 1980 através de solicitação do então cacique João da Silva, o período da solicitação e inauguração da escola coincide com o período de trâmite e aprovação da Constituição Federal de 1988 que passaria então a ‘assegurar’ uma educação escolar ‘específica’ e ‘diferenciada’ às populações indígenas. O principal objetivo da comunidade indígena *Pindoty* em relação à escola naquele momento estava voltado à aprendizagem da língua Guaraní escrita, que ocorreria através de um ensino bilíngüe. Inicialmente a Escola Estadual Indígena *Pindoty* só ofertava o Ensino Fundamental I e após a conclusão desse ciclo as crianças ficavam sem opção de estudo, a menos que se deslocassem para a cidade, o que implicaria na necessidade de deslocamento marítimo. Segundo a pedagoga da escola, muitas das crianças que optavam por estudar na cidade acabavam sofrendo *bullying* devido a

sua identidade étnica. Mas com a inauguração de um novo espaço escolar que ocorreu em meados de 2017 ofertando além da Educação Infantil o Ensino Fundamental II (em princípio com demandas para o 6º e o 8º ano), adolescentes e jovens da comunidade passaram a dar continuidade aos seus estudos diante desta nova oferta de ensino. Por esse motivo verificou-se que os estudantes do 6º ano que colaboraram com o processo da pesquisa empírica possuíam idades tão diversas, que variavam dos 16, 23 e 26 anos por exemplo.

Com relação aos trabalhos que vem sendo produzidos sobre a educação escolar indígena no Brasil podemos mencionar algumas publicações nessa área, como “Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola” (2001), organizado por Aracy Lopes da Silva⁷ e Mariana Kawall Leal Ferreira⁸. Alguns dos trabalhos realizados e/ou organizados por Luisa Tombini Wittmann⁹, sendo eles “Entre o giz e a espada: educação civilizatória indígena em Blumenau (1904-1914)” (2013); “Ensino (d)e História Indígena” (2015); “Nova História Indígena e educação para a diversidade” (2016). Assim como algumas teses de doutorado, dentre elas a tese de Maria Aparecida Bergamaschi, “NEMBO’E Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani” (2005). Maria das Graças Cota, “História da Educação Escolar Indígena no Brasil” (2008). Luis Donisete Benzi Grupioni, “Olhar longe, porque o futuro é longe – cultura, escola e professores indígenas no Brasil” (2009). Gersem José dos Santos Luciano, “Educação para Manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no rio Negro” (2011). Debora Fontes Palmeira de Cerqueira, “Como ensinar a diferentes comunidades indígenas” (2014). Cássio Knapp, “O ensino bilíngüe e a educação escolar indígena para os Guarani Kaiowá de MS” (2016). E a tese de Maria Christine Berdusco Menezes, “A educação escolar indígena e o processo de alfabetização enquanto apropriação da linguagem escrita” (2016). E também algumas dissertações de mestrado, como a dissertação

⁷ Aracy Lopes da Silva (1949-2000), antropóloga e professora da Universidade de São Paulo. Realizou pesquisas de campo entre os Xavantes do Brasil Central e também coordenou o MARI – Grupo de Estudos da Educação Indígena, do Departamento de Antropologia da USP.

⁸ Doutora em Antropologia Médica pela UCLA/Berkeley. Membro fundador e pesquisadora do MARI-USP. Atualmente é coordenadora do curso de Pós-Graduação em Antropologia e professora na San Francisco State University, na Califórnia.

⁹ Doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é professora do curso de História e Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde coordena projetos de extensão e pesquisa na área de História Indígena.

de Igor Alexandre Badolato Scaramuzzi, “De índios para índios: a escrita indígena da História” (2008). Aline de Alcantara Valentini, “Educação Escolar Indígena: a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado” (2010). Josué Carvalho, “Releituras do Passado no Presente: os Etnosaberes nas Narrativas Oraís de Anciões Kaingang do Sul e Sudeste do Brasil” (2012). E a dissertação de Juliana Schneider Medeiros, “Escola Indígena e ensino de História: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita/RS” (2012).

Além dos trabalhos que vem sendo produzidos sobre a educação escolar indígena também é importante mencionar os principais grupos de pesquisa sobre a temática no país, como o MARI – Grupo de Educação Indígena da USP, o Observatório da Educação Escolar Indígena da UEM, o GEI – Grupo de Estudos Indígenas da UDESC, e o Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. O MARI foi fundado em 1989 por Aracy Lopes da Silva, Lux Boelitz Vidal, Isabelle Vidal Giannini, Luis Donisete Benzi Grupioni, Mariana Kawall Leal Ferreira e Marta Maria Azevedo, e tem como objetivo a autonomia de cada grupo indígena no processo de educação formal. O Observatório da Educação Escolar Indígena é coordenado por Rosângela Celia Faustino e abrange os povos Kaingang, Guarani e Xetá atuando numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem escolar indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental, suas ações estão voltadas ao levantamento de dados, a produção de dissertações e teses, bem como a formação de professores e a produção de materiais didáticos bilíngües. O GEI, grupo coordenado por Luisa Tombini Wittmann, tem como objetivo incentivar o debate sobre a temática indígena a partir da elaboração de uma revisão bibliográfica do campo da Nova História Indígena¹⁰ e do Ensino de História. E o Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade, grupo coordenado por Magali Mendes de Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi, que visa fomentar encontros que potencializem a discussão sobre a construção de escolas diferenciadas para as populações indígenas e o papel que essas escolas possuem dentro das aldeias.

O aumento progressivo do interesse acadêmico pela temática que envolve a educação escolar indígena nas últimas décadas efetivou-se, sobretudo, a partir

¹⁰ “A Nova História Indígena busca conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da História do Brasil” (WITTMANN, 2015, p. 13-14).

dos movimentos indígenas e do processo de escolarização ‘específico’ e ‘diferenciado’ para o contexto da educação escolar indígena. Uma vez articulados a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país, os movimentos indígenas marcaram uma fase de “intensos debates ao final da ditadura militar, que possibilitou a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte e abriu uma nova fase também para a educação escolar indígena, com a aprovação da Constituição de 1988” (MEDEIROS, 2012, p. 12).

Paralelamente e em consonância com o surgimento das organizações não-governamentais pró-índio no país, no período da ditadura militar, o movimento indígena começou a se organizar. A partir de meados da década de 70 realizaram-se, em diferentes regiões do país, assembleias, encontros ou reuniões que culminaram com a criação das organizações indígenas atuais, como a União das Nações Indígenas e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sataré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Mundukuru, entre outras. Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados. (FERREIRA, 2001, p. 95).

A escolha do tema desta pesquisa pode ser justificada nas palavras do professor e pesquisador Drº Giovani José da Silva (2017), que ao ser indagado sobre estudar a questão indígena afirmou que a opção ocorreu devido ao fato de que os indígenas encontraram outras respostas, outras lógicas para as mesmas dúvidas e inquietações nossas (informação verbal¹¹). E também pelo fato de que em minha¹² infância tive contato com algumas “histórias difíceis” atreladas aos povos indígenas. Essas histórias eram narradas por minha avó materna, uma filha de índia nascida no sertão de Alagoas, nelas, minha avó narrava as suas origens bem como a forma pela qual a sua mãe indígena fora separada de sua comunidade, aliás, uma história que se confunde com a história de muitas avós e bisavós Brasil a fora, que pegas a laço ou a cachorro eram obrigadas a agregar-se a homens mestiços ou brancos, ou então forçadas ao trabalho nas cidades ou ainda à prostituição. Além de ouvir tais histórias nesse período também me deparava com alguns sujeitos

¹¹ JOSÉ DA SILVA, G. **Representações de indígenas em livros didáticos no Brasil: 30 anos de investigações entre textos e imagens** (1983-2013). Conferência do II Colóquio: Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas. Curitiba, 2017. Informação verbal.

¹² Por entender que a justificativa foi desenvolvida a partir de uma experiência singular este trecho encontra-se em primeira pessoa.

indígenas em minha cidade natal Paranaguá - PR, pois a cidade possui uma área habitada por indígenas da etnia Mbyá Guarani – a Terra Indígena *Pindoty* – local onde a presente pesquisa fora realizada. Ver aqueles sujeitos transitando pela cidade e vendendo seus artesanatos despertara em mim a seguinte curiosidade naquela época: Quem eram eles? Por que eram tão diferentes tanto fisicamente como culturalmente das pessoas que eu estava acostumada a conviver?

Alguns anos mais tarde durante a graduação em História, de todas as temáticas apresentadas pelo curso àquelas que mais me atraíam eram as temáticas voltadas a Colonização do Brasil, ou seja, aquelas temáticas que retratavam o encontro/confronto entre os europeus e os indígenas, entre o “velho” e o “novo” mundo, entre a “civilização” e a “barbárie”, bem como a gestação de um povo novo¹³ fruto da amálgama entre culturas tão díspares. Após a conclusão do curso e já lecionando na rede pública de ensino decidi cursar Pedagogia por acreditar que além do conhecimento histórico, enquanto professora, também seria interessante um aprofundamento no campo didático. Ao escolher o tema para a monografia deste curso optei então por dialogar com o ensino de história e a educação escolar indígena, resultando posteriormente na escolha da temática apresentada à seleção de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR). Nesse programa tive contato com a Educação Histórica e com o conceito da “história difícil” ou a “burdening history”.

Investigar a relação estabelecida entre as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani com a “história difícil” no espaço escolar, requer além de um olhar pedagógico, histórico e antropológico uma reflexão sobre a identidade histórica, pois o conceito substantivo Genocídio das populações indígenas está intimamente ligado à cultura histórica e a formação da identidade histórica desses estudantes.

A formação histórica da identidade é uma circunstância eminentemente política. Ela está carregada de pretensões de poder e de conflitos, e representa, para o horizonte cultural da vida humana, um foco constante de inquietação. A identidade não surge, assim, do nada. Ela requer esforços ingentes, de modo a poder ser vivida e ser eficiente no relacionamento (individual) de cada pessoa e de cada sociedade, assim como na relação social de uma sociedade com a outra. É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da

¹³ Um povo novo que surgiu “[...] da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e camponeses e com negros africanos [...]” (RIBEIRO, 2015, p. 17).

subjetividade humana mesma. Nesse ‘aprofundamento’, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano. (RÜSEN, 2015, p. 264).

As crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani se compreendem enquanto parte integrante de uma respectiva comunidade indígena – a comunidade indígena *Pindoty*, assim como também se sentem pertencentes a uma determinada identidade étnica – a Mbyá Guarani, e o seu passado assim como o passado das demais etnias indígenas não só do Brasil mais de toda a América está diretamente atrelado as narrativas históricas sobre a colonização.

A principal questão de investigação da pesquisa foi articulada da seguinte forma:

- De que maneira a educação escolar indígena se relaciona com a “história difícil”?

E a problemática da pesquisa foi assim definida:

- Como a “história difícil” se manifesta na consciência histórica das crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani?

Articulado à problemática de investigação o objetivo geral consiste em refletir sobre a consciência histórica das crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani em relação à “história difícil”.

Quanto aos objetivos específicos estes consistem em:

- Conceituar o que é “história difícil” ou a “burdening history”;
- Apontar as possibilidades de diálogos entre os documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena com a “história difícil”;
- Identificar como a “história difícil” se manifesta na Escola Estadual Indígena *Pindoty*;
- Investigar as ideias históricas e os argumentos que as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani possuem sobre o Genocídio das

populações indígenas, um tema que abarca a chamada “história difícil” e está presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil.

Quanto à estruturação, o texto encontra-se organizado da seguinte forma:

Localizado no domínio da Educação Histórica, o primeiro capítulo ou introdução apresenta o objeto de estudo, o conceito de “história difícil” ou a “burdening history” (que será retomado no segundo capítulo), o conceito substantivo utilizado, o principal referencial teórico metodológico, a metodologia, o estudo de campo, o lócus da pesquisa, os sujeitos da investigação, os trabalhos que vem sendo produzidos sobre a educação escolar indígena no Brasil, a justificativa, a principal questão de investigação, a problemática, os objetivos e a estrutura do texto.

O segundo capítulo, intitulado *Educação Histórica e as perspectivas da “história difícil”* identifica o campo de pesquisa da Educação Histórica e apresenta as perspectivas conceituais da “história difícil” ou a “burdening history”, tendo como principal referencial teórico os trabalhos desenvolvidos pelos autores von Borries (2011, 2016) e Rüsen (2001, 2014, 2015). Assim como os trabalhos desenvolvidos por Peck e Epstein (2015), Falaize (2014) e Schmidt (2015, 2017). O capítulo também apresenta os pressupostos da consciência histórica, da identidade histórica e da memória coletiva presentes na teoria da história desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. E finaliza apresentando a constituição de sentido da narrativa histórica, bem como as narrativas históricas sobre a “história difícil”, utilizando como critério de tema difícil/controverso o Genocídio das populações indígenas, que por sua vez é um tema que está presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil.

O terceiro capítulo, intitulado *Educação escolar e ensino de História para as populações indígenas no Brasil* apresenta um breve histórico dos processos de educação escolar indígena no Brasil, assim como um estudo documental a partir da Constituição Federal de 1988, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), que são documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena. Em seguida apresenta o ensino de História para as populações indígenas no Brasil e procura estabelecer um possível diálogo entre o ensino de História e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) com a

“história difícil”, visto que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é um documento que se aproxima da chamada “história difícil”. E finaliza apresentando alguns dados sobre a educação escolar indígena no Paraná, como a quantidade de espaços etnoeducacionais, a formação de professores e os materiais didáticos específicos utilizados.

No quarto capítulo, intitulado *A comunidade indígena Pindoty, a educação escolar e o ensino de História* apresenta a etnia indígena Mbyá Guaraní e a comunidade indígena *Pindoty*, situada na Ilha da Cotinga no litoral do Paraná. Em seguida apresenta a educação escolar e o ensino de História nessa comunidade e faz alguns apontamentos sobre como a “história difícil” se manifesta na Escola Estadual Indígena *Pindoty*.

E o quinto capítulo intitulado *Como as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guaraní se relacionam com a “história difícil”* apresenta o segmento empírico da pesquisa, constituído por um estudo exploratório e um estudo principal realizados na Escola Estadual Indígena *Pindoty*. Tais estudos buscaram apresentar o perfil dos estudantes, as ideias históricas e os argumentos que esses estudantes possuem acerca da “história difícil” envolvendo o Genocídio das populações indígenas.

Nas considerações finais apresento minha trajetória pessoal para que se possa compreender o objeto de estudo, uma revisão dos capítulos e os resultados obtidos em cada etapa da pesquisa, buscando responder a todas as questões levantadas.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E AS PERSPECTIVAS DA “HISTÓRIA DIFÍCIL”

Esse capítulo localiza o campo de pesquisa da Educação Histórica. Apresenta as perspectivas conceituais da “história difícil” ou a “burdening history” a partir do referencial teórico dos trabalhos desenvolvidos pelos autores von Borries (2011, 2016) e Rüsen (2001, 2014, 2015). Assim como os trabalhos desenvolvidos por Peck e Epstein (2015), Falaize (2014) e Schmidt (2015, 2017).

Os pressupostos da consciência histórica, da identidade histórica e da memória coletiva presentes na teoria da história desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen.

E a constituição de sentido da narrativa histórica bem como as narrativas históricas sobre a “história difícil”, utilizando como critério de tema difícil/controverso o Genocídio das populações indígenas, que por sua vez é um tema que está presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil.

2.1 O CAMPO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A Educação Histórica surgiu como disciplina na Inglaterra na década de 1970 com pesquisas para entender como os jovens pensavam historicamente e como usavam as fontes históricas, esse tipo de pesquisa se estendeu posteriormente com jovens de diferentes classes sociais e com crianças de diferentes culturas. Nos últimos anos o campo de investigação da Educação Histórica vem se difundido paulatinamente em diferentes países do mundo como Alemanha, Reino Unido, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil.

O principal referencial teórico se concentra na teoria da História e nos fundamentos e paradigmas da teoria da aprendizagem desenvolvida pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, para quem “a Didática da História não é a ciência da transposição do conhecimento nas escolas, mas a ciência da aprendizagem histórica” (SCHMIDT e FRONZA, 2016, p. 11), com esta afirmação Rüsen marcou uma mudança de paradigma neste campo de conhecimento.

As pesquisas situadas no campo da Educação Histórica estão voltadas as reflexões sobre a aprendizagem e o ensino de História, e priorizam a investigação “dos níveis de compreensão do passado e do presente a partir das ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História”

(BARCA, 2011, p. 36). Tais pesquisas priorizam investigar a consciência histórica que os estudantes e professores possuem sobre determinados conceitos substantivos da História; como os sujeitos da aprendizagem se relacionam com eles; as práticas de ensino em História; e as epistemologias utilizadas. Com relação à ideia de conceito substantivo, vale ressaltar que os conceitos substantivos da História se distinguem da ideia de conceitos de segunda ordem, ambos apresentados por Lee (2005), pois os “conceitos disciplinares de segunda ordem, tais como mudanças e evidências, estão envolvidos em qualquer história, qualquer que seja o conteúdo” (LEE, 2005, p. 1), enquanto que os conceitos substantivos da História, como “comércio, nação, protestante, escravo, tratado ou presidente, são encontrados quando lidamos com tipos particulares de conteúdos históricos” (LEE, 2005, p. 1), em síntese, os conceitos substantivos podem ser compreendidos como a substância da História.

No Brasil, as pesquisas que vêm sendo realizadas nesta área constituem um conjunto diversificado de produtos que podem ser incluídos em três situações de investigação.

A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e alunos de licenciatura de história, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de história. [...] Outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de história, como a análise das ideias históricas em currículos e manuais didáticos. [...] Nesta mesma direção, emerge uma terceira situação, na qual podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional. Nesse âmbito situam-se as investigações realizadas em mestrados e doutorados de diferentes programas de pós-graduação em Educação e História, de várias universidades brasileiras, como na Universidade Federal do Paraná. (MARTINS, SCHMIDT e ASSIS, p. 17, 2015).

Alguns trabalhos realizados no Brasil por Maria Auxiliadora Schmidt¹⁴ podem ser mencionados, como “Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos” (2013); “A aprendizagem da ‘burdening history’: desafios para a educação histórica” (2015);

¹⁴ Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná, atuando na graduação e na Pós-Graduação na Linha Cultura, Escola e Ensino, e coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR).

“Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literacia Histórica?” (2016) e “A Educação Histórica e o Ensino da História Difícil” (2017). Outros autores e seus respectivos trabalhos também podem ser citados, como o de Geyso Dongley Germinari, “A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados” (2010). Marcelo Fronza, “A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos” (2012). Ana Claudia Urban, “Reflexões sobre a Didática da História, Educação Histórica e Formação de Professores” (2016). Ronaldo Cardoso Alves, “Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses” (2016). Adriane de Quadros Sobanski, “Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento” (2017). E o trabalho de Thiago Augusto Divardim de Oliveira, “A Formação Histórica (*Bildung*) como Princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis” (2017).

Como contribuições, os trabalhos que vêm sendo produzidos no domínio científico da Educação Histórica

Colocam questões acerca das finalidades do ensino de história, que buscam a formação da consciência histórica, bem como a aprendizagem pelo desenvolvimento de competências cognitivas históricas, na esteira dos trabalhos de Jörn Rüsen. Assim, novos objetivos e novas questões passaram a ser tomadas como temas de investigação, tais como a análise, a função e a natureza da consciência histórica de crianças e jovens, a relação entre a natureza da consciência histórica e as funções e usos da história na vida pública, bem como as relações entre a cultura histórica e o processo de escolarização. (MARTINS, SCHMIDT e ASSIS, p. 18, 2015).

Quanto a presente pesquisa ela localiza-se no campo de investigação da Educação Histórica por buscar investigar a consciência histórica dos sujeitos da aprendizagem, nesse caso, as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani, bem como por investigar as ideias históricas e os argumentos que esses sujeitos da aprendizagem possuem sobre um determinado conceito substantivo da História (o Genocídio das populações indígenas) e ainda por investigar a relação que esses sujeitos possuem com tal conceito substantivo da História.

2.2 “HISTÓRIA DIFÍCIL”: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS

A “história difícil” ou a “burdening history” é um conceito ainda em construção. Ao longo dessa dissertação optou-se pelo uso do conceito “história difícil”, inserido inclusive no título do trabalho. Algumas perspectivas conceituais da “história difícil” ou a “burdening history” serão aqui mencionadas.

A “história difícil” ou a “burdening history” é um conceito que ainda apresenta-se multifacetado (SCHMIDT, 2015). No Brasil essa característica apresenta-se de forma ainda mais acentuada, pois vários são os episódios históricos tensos de nossa história, episódios que por muito tempo permaneceram obscurecidos na literatura e na produção científica nacional como a questão negra e a questão indígena por exemplo. Refletindo-se no fato de que “pouco ou quase nada tem sido produzido na área do ensino de história, relativamente a temas controversos ou conflitos que marcaram a história brasileira” (SCHMIDT, 2015, p. 24).

O conceito “burdening history” foi utilizado pela primeira vez pelo historiador e didaticista alemão Bodo von Borries em trabalho intitulado *Coping with burdening history* e publicado em 2011. *Burden* em português seria “fardo”, o conceito de “burdening history” se refere a uma história amarga, triste, tensa, traumática, vergonhosa, que muitas vezes preferimos silenciar. Esse conceito também “foi utilizado como principal referencial teórico, bem como os princípios da aprendizagem histórica e da didática humanista de Jörn Rüsen” (SCHMIDT, 2015, p. 10). Essas histórias trazem consigo experiências que possuem uma carga emocional muito forte e nelas incluem-se sentimentos de culpa, vergonha e luto. A culpa é um sentimento que pode ser perpetuado através das gerações. A vergonha é um sentimento muito desconfortável. E o sentimento de luto é decisivo no caso da “burdening history” (VON BORRIES, 2016). Entretanto, “mesmo que ninguém possa herdar a culpa por um crime, ele ou ela pode herdar as conseqüências e os custos de um crime” (VON BORRIES, 2016, p. 34), e isto pode ser definido como responsabilidade. Em muitos casos as histórias que deixam traumas na memória dos sujeitos acabam sendo silenciadas visando assim evitar o sentimento de vergonha, pois existem

[...] experiências históricas tremendamente difíceis de superar. Esse é o caso sempre que essas experiências apresentam elementos do traumático. [...] Quando se trata de experiências de perda (derrotas, humilhações, aniquilações), elas põem em perigo e ameaçam uma localização possibilitadora de vida do próprio si-mesmo mediante o pertencimento a outros e delimitação em relação a eles; nesse caso, a memorização do passado põe em perigo a certeza de si no presente e a esperança no futuro. Visto que a identidade sempre é também uma relação com outros, tais acontecimentos ameaçadores acabam destruindo igualmente essa relação. Isso é inevitável e muito especialmente o caso quando os acontecimentos históricos traumáticos em questão remontam a pessoas ou coletivos [...]. (RÜSEN, 2014, p. 147-148).

Tais acontecimentos são classificados pela “burdening history” como a história dos perdedores ou a *underground history*. Teórico e pesquisador da “burdening history”, von Borries ampliou as discussões sobre a aprendizagem histórica realizando pesquisas em 2011 com jovens e seus professores nos países europeus de língua alemã, cujos objetivos eram identificar como esses jovens se relacionavam e qual era a consciência histórica que possuíam sobre os temas Nazismo e Holocausto. Nas suas pesquisas von Borries (2011) observou o quanto esses assuntos são traumáticos, pois “a herança negativa que o período nazista e o Holocausto trazem para a consciência histórica alemã insere jovens num processo que não é apenas intelectual, mas carrega questões identitárias, culturais e emocionais” (SOUZA, 2015, p. 6). Tendo como colaboradores de sua pesquisa os jovens estudantes de língua alemã tal fato possibilitou que a proposta de investigação de von Borries (2011) se tornasse ainda mais interessante, pois esses jovens descendem daqueles que vivenciaram os episódios históricos Nazismo e Holocausto.

Acerca destes episódios, Rüsen (2001, p. 171), afirma que “o Holocausto representa, pois, uma qualidade da experiência na relação temporal tensa entre passado e presente, a ser devidamente levada em conta por um tipo apropriado de constituição narrativa de sentido”, e que “até hoje a cultura histórica alemã é marcada pelo esforço para processar e fazer valer a experiência histórica do nazismo e seus crimes numa concepção produtiva e indicativa do futuro do autoposicionamento histórico dos alemães” (RÜSEN, 2014, p. 129).

Se para jovens estudantes alemães temas como Nazismo e Holocausto são identificados como temas difíceis, no Brasil, para crianças e jovens estudantes indígenas o tema Genocídio das populações indígenas também pode ser classificado como tal. De acordo com as autoras Schwarcz e Starling (2015) o

Genocídio das populações indígenas é considerado o tema mais controverso da “história difícil” do Brasil, pois o tema lidera o *ranking* daquilo que consideram as sete maiores vergonhas da nação.

O que os dados nos revelam sobre o Genocídio das populações indígenas é que hoje essa população corresponde a cerca de 800 mil pessoas, porém, em 1500 ela era estimada na casa dos milhões.

Sabe-se pouco dessa história indígena, e dos inúmeros povos que desapareceram em resultado do que agora chamamos eufemisticamente de “encontro” de sociedades. Um verdadeiro morticínio teve início naquele momento: uma população estimada na casa dos milhões em 1500 foi sendo reduzida aos poucos a cerca de 800 mil, que é a quantidade de índios que habitam o Brasil atualmente. (SCHWARCZ, 2015, p. 40).

Tal morticínio pode ser atribuído à guerra microbiana, resultado do próprio contato entre europeus e indígenas, no qual os indígenas eram “atacados por agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da catapora, da difteria, do tifo, da peste bubônica e até mesmo de uma hoje quase inofensiva gripe” (SCHWARCZ, 2015, p. 40). Segundo Ribeiro (2015, p. 37), “a indiada não conhecia doenças, além de coceiras e desvanecimentos por perda momentânea da alma. A branquitude trazia da cárie dental à bexiga, à coqueluche, à tuberculose e o sarampo”. Além da guerra microbiana o morticínio pode ser atribuído ainda pelo incentivo dos colonos nas guerras intertribais, é certo que essas guerras já existiam entre as tribos, mas depois de 1500 também passaram a ser provocadas “pelos colonos, os quais faziam aliados na mesma velocidade com que criavam inimigos” (SCHWARCZ, 2015, p. 41).

As narrativas sobre a Colonização do Brasil abordam o Genocídio das populações indígenas como uma crise catastrófica, no entanto vale refletir sobre qual é o sentido desse episódio histórico? E qual é o papel da memória e da história na vida das pessoas que carregam esse fardo histórico?

Histórias traumáticas envolvendo povos, comunidades, etnias, implicam ainda em etnocentrismo, um conceito da antropologia para fazer alusão à tendência que uma pessoa ou um grupo social tem ao interpretar a realidade a partir dos seus próprios padrões culturais, onde os sujeitos tendem a achar que a sua própria etnia e práticas culturais são superiores a de outros grupos. Rüsen complementa este conceito afirmando que tais características são potencializadas quando a “[...]”

memoração histórica contém acontecimentos, nos quais nós mesmos ou o nosso próprio povo fomos feridos, perseguidos, maltratados ou expostos a coisas ainda piores pelos outros” (RÜSEN, 2014, p. 148-149). Mas em contrapartida propõem que o etnocentrismo pode ser superado pelo humanismo histórico¹⁵.

Ainda sobre as perspectivas conceituais da “história difícil” ou a “burdening history”, para as autoras Carla Peck¹⁶ e Terrie Epstein¹⁷ (2015), o conceito de “história difícil” “incorpora dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado” (PECK e EPSTEIN, 2015), no entanto, o conceito de “história difícil” apresentado por essas autoras não possui a mesma perspectiva da “burdening history” apresentada por von Borries (2011). No âmbito das discussões acadêmicas sobre os conteúdos identificados como conteúdos difíceis, tais autoras acreditam que as

Pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de histórias difíceis não só podem ajudar a entendimentos históricos contemporâneos mais alargados e aprofundados dos jovens. Elas também podem realçar suas identidades cívicas, como eles aprendem a compreender, refletir e agir sobre as complexidades do mundo de hoje cada vez mais interdependentes. (PECK e EPSTEIN, 2015).

Durante a conferência de encerramento do II Colóquio Internacional de Educação Histórica: Temas controversos da história, memória, identidades e Educação Histórica, que ocorreu em 2017 na Universidade Federal do Paraná Carla Peck em sua apresentação “Por que pensar profundamente sobre assuntos de identidade na pesquisa de Educação Histórica?” apontou que trabalhar o conceito de identidade com os alunos é importante, mas que para eles não está claro o que é a identidade étnica, pois ela apresenta-se como um labirinto conceitual. Em pesquisa realizada com 26 estudantes no Canadá Carla Peck elaborou um questionário de identidade étnica visando identificar a história desse país a partir da reflexão metacognitiva dos estudantes. O questionário era constituído de algumas questões como “Quem somos nós?” e “Como você descreve a sua identidade étnica?”

Com relação à aprendizagem da “história difícil”, é importante destacar que essa aprendizagem está entre as questões mais complexas no ensino das ciências

¹⁵ Ver o item 4. “A superação do etnocentrismo pelo humanismo histórico” presente no capítulo VIII do livro **Teoria da história: uma teoria da história como ciência** de Jörn Rüsen (2015).

¹⁶ Professora Doutora da Universidade de Alberta/Canadá.

¹⁷ Professora Doutora da Universidade de New York.

humanas, dado que discutir temas controversos em sala de aula envolvendo um passado distante ou o presente da sociedade nacional vai muito além da abordagem das relações étnicas e/ou interétnicas. Esses temas envolvem noções de alteridade onde se faz necessária uma análise (que por sua vez se dá de forma subjetiva) dos limites entre o “eu” e o “outro” dos sujeitos em questão no espaço escolar.

Benoit Falaize¹⁸, em seu artigo “O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França?” apresenta uma discussão acerca do ensino dos temas controversos nas escolas francesas pontuando que o ensino dos dramas do passado ou dos assuntos controvertidos da história nacional marca uma ruptura com uma tradição escolar. (FALAIZE, 2014). Pois “dos ‘outros’, a escola não para de falar, mas um ‘nós’, um ‘nós’ coletivo nacional e construído em uma longa história a escola tem manifestamente, mais dificuldade em abordar ainda com serenidade” (FALAIZE, 2014, p. 247). É importante ressaltar que para os franceses as controvérsias da história não possuem as mesmas perspectivas apresentadas pela “história difícil” ou a “burdening history”, e que para eles as controvérsias da história são identificadas como “histórias delicadas” ou ainda como “questões delicadas da história” / “questões vivas de ensino”.

Já para von Borries (2016, p. 19), a aprendizagem da história em si “sempre tem a ver também com motivação e emoção, estética (prazer na formatação) e moral (aplicação de parâmetros éticos)”. Esse autor acredita que a

História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. [...] Lidar com os fardos da história é um problema de funcionamento mental através, inclusive, das atividades intelectuais. Existem formas produtivas de lidar com histórias difíceis e defectíveis. (VON BORRIES, 2016, p. 32).

Uma dessas formas está relacionada com a catarse, pois no trabalho com as “histórias difíceis” o professor pode fazer uma catarse dos conteúdos

¹⁸ Licenciado em Sociologia Política (DEA Paris-I Sorbonne), atualmente é professor de História e doutorando na Universidade de Cergy Pontoise.

considerados traumáticos, afinal, as “histórias difíceis” podem ser superadas a partir da reconciliação histórica (VON BORRIES, 2016).

TABELA 1 – ESTRATÉGIAS MENTAIS DE RECONCILIAÇÃO HISTÓRICA TRADICIONAIS

	Compreendendo a História	Revisando o comportamento	Lidando com o “outro”
Primeiros passos (auto distanciamento)	Evitando os padrões “tradicionais” e “exemplares” de atribuição de sentido	Abolir falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre superioridade e inferioridade	Distanciar-se do passado (próprio e do estrangeiro) sem esquecer o passado
Passos Intermediários (movimento)	Mudando e comparando perspectivas na história e nos critérios de seleção	Indo em direção uns aos outros e caminhando juntos (na vida e na historiografia)	Buscar por condições e chances de um futuro comum (apesar da hostilidade histórica)
Passos Avançados (mutualidade)	Sistematicamente comparando e mudando narrativas e orientações históricas	Construir novas e plausíveis histórias, ao menos compatíveis ou parcialmente comuns	Desenvolver tolerância – até mesmo simpatia e mútua aceitação – pelo “outro” (incluindo sua história)

FONTE: (VON BORRIES, 2016, p. 41)

Para o sucesso a partir das estratégias mentais de reconciliação histórica tradicionais, alguns elementos devem ser considerados como os elementos políticos, morais, estéticos e cognitivos, pois não se trata apenas de um processo

cognitivo-histórico, mas também de um processo histórico-social e histórico-emocional. (VON BORRIES, 2016). Esse processo demanda ainda

[...] se colocar no lugar do “outro”, mesmo que seja o “inimigo”, cantando as músicas e contando as histórias do “inimigo”. Mas a empatia, a fim de compreender o “outro” não é suficiente. Isso leva a comparar e a trocar as narrativas históricas sistematicamente, as orientações históricas (consequências para o presente, conclusões para as próprias ações). Às vezes, mudar a própria posição torna-se inevitável: a abolição de falsificações históricas e mitos tendenciosos sobre superioridade e dignidade particular (‘serem escolhidos, selecionados’) de próprios grupos e a inferioridade ou falta de dignidade (‘ser condenado, degenerada’) dos outros grupos. (VON BORRIES, 2016, p. 40)

Fazendo um contraponto entre as idéias apresentadas por Peck e Epstein (2015) e von Borries (2011), Maria Auxiliadora Schmidt observou que se para von Borries a preocupação com a constituição cívica não está presente nas perspectivas conceituais da “história difícil”, “para as autoras e no bojo das discussões do congresso de 2015, esta é uma temática importante, bem como as relações entre estes debates e a formação das identidades” (SCHMIDT, 2017, p. 17).

2.3 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, IDENTIDADE HISTÓRICA E MEMÓRIA COLETIVA EM JÖRN RÜSEN

Como algo intrínseco à própria existência humana a consciência histórica não se restringe a um determinado grupo de pessoas, etnia ou classe social, pois ela é uma condição humana antropologicamente universal.

É a partir da consciência histórica que os sujeitos, independente do lugar e do tempo ao qual estão condicionados, compreendem a realidade que os cercam, dessa maneira, a consciência histórica pode ser compreendida como uma síntese “das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Daí a necessidade da consciência histórica, pois ela orienta as intenções da vida prática no curso do tempo e a partir dessa orientação o homem avança na transformação do mundo, consciente de que esse avanço segue na direção correta.

Sem essa determinação da direção, o potencial inovador das intenções do agir humano não poderia realizar-se; sem o direcionamento, esse potencial

ficaria desnorteado e não poderia orientar as ações na forma de intenções – pois intenções nada mais são do que as metas substantivas do agir humano. (RÜSEN, 2001, p. 81)

A consciência histórica também é uma forma de consciência que os sujeitos possuem em relação ao tempo, e nela a experiência do passado enquanto história é interpretada para o presente. Nesse sentido,

A história enquanto conteúdo da consciência histórica é uma grandeza orientadora da práxis vital humana. Ela funciona como meio cultural, no qual são negociadas socialmente as determinações do rumo a seguir nas mudanças temporais, determinações que, em virtude do sofrimento, exigem uma ação e que são postas ou mantidas em movimento pelo próprio agir. Ela funciona simultaneamente também como meio cultural pelo qual os que sofrem e os que agem chegam a um acordo consigo mesmos, no qual negociam o seu pertencimento e a sua delimitação em relação a outros. A partir de tais determinações de rumo e acordos consigo mesmos acaba brotando também uma força motivadora para o agir, com a qual as pessoas completam a sua vida no fluxo do tempo. Tendo essa função orientadora a partir da experiência do passado, a consciência histórica sempre tem o futuro como ponto de referência. Ela sempre está imbricando o horizonte de experiência da orientação humana no mundo, no qual o passado está presente de diferentes modos, e o horizonte de expectativa, no qual o agir (e o sofrer) se projeta (m) de modo finalista. (RÜSEN, 2014, p. 97-98).

Uma vez que o passado se manifesta no presente de diferentes formas, ele corrobora na orientação da vida prática dos sujeitos no curso do tempo, sempre tendo o futuro como um ponto de referência e constituindo sentido ao agir humano. O termo “sentido” em Rüsen (2001), “trata-se de uma racionalidade, não da atribuição de meios a fins ou de fins a meios, mas do estabelecimento de intenções e da determinação de objetivos” (RÜSEN, 2001, p. 59). A partir de Rüsen (2001), o professor Geyso Dongley Germinari¹⁹ (2010) entende que a consciência histórica

Associa o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado. Tal articulação do tempo, realizada pela consciência, orienta as ações intencionais sobre a realidade, bem como expande a subjetividade, por meio da autoidentificação no curso da história, isto é, no fluxo, do tempo humano. (GERMINARI, 2010, p. 52).

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto e pesquisador do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati, na mesma instituição coordena o Laboratório de Ensino em História (LEHIS), também é pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

A autoidentificação no curso da história pode ser compreendida como um fator determinante para o fornecimento das “lentes” que o indivíduo vê a si próprio, os outros e o mundo. Tanto na perspectiva pessoal quanto na perspectiva social a identidade é um elemento constituinte da subjetividade humana. Segundo Germinari (2010, p. 67), a identidade pode ser considerada

O lugar onde o indivíduo se forja pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite se interpretar narrativamente, como sendo um indivíduo singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais. Por meio da identidade, o indivíduo se afirma como uma variante particular de um modelo geral, servindo-se de elementos de uma tradição cultural. Nesta direção, entende-se que as identidades não preexistem à sua construção, uma vez que resultam de construções sociais e históricas variadas. Elas são frutos de uma coexistência de diferentes tradições, pois toda identidade pressupõe estruturas históricas precedentes.

De acordo com a teoria da história elaborada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen a identidade histórica é constituída

[...] numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, quem ou o que são os outros com os quais têm a ver. Porque isso é assim e porque as histórias são também atribuições de identidade (razão pela qual se trata igualmente de uma questão de poder saber quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é) [...]. (RÜSEN, 2001, p. 87).

Ainda na busca de um conceito para a identidade histórica, Rüsen (2015, p. 262), acrescenta que ela pode ser compreendida como um produto da consciência num “processo mental em que a identificação de um eu ou sujeito com algo fora dele é integrada na relação desse eu ou sujeito consigo mesmo. Essa integração é produto da consciência humana (incluindo o inconsciente)”. A identidade histórica também é a soma de várias identificações articulada de forma coerente com a perspectiva temporal e, integra eventos, pessoas e fatos históricos na relação estabelecida entre um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo. E o critério dessa coerência possui

[...] uma concepção do tempo que viabiliza a consciência e a vida do eu humano em sua extensão temporal. O decisivo, aqui, é que esse eu permaneça, por assim dizer o mesmo ‘eu’ através de todos os processos de sua mudança temporal (em termos metafóricos: que o eu humano não se afogue, mas sobrenade no fluxo do tempo). (RÜSEN, 2015, p. 263).

Independente das mudanças ocorridas no fluxo do tempo/história a identidade bem como a consciência desta identidade permanecerá. Um exemplo disso pode ser observado no documentário “O povo brasileiro” produzido por Isa Grinspum Ferraz (2000) onde o antropólogo Darcy Ribeiro faz a seguinte reflexão

Há poucas coisas mais resistentes do que uma etnia, do que a identidade de um povo. Por que? Há quatro mil anos que ciganos são ciganos, ou que judeu é judeu? Por que? Porque tem dentro dele uma identificação íntima, secreta, lá dentro ele sente que é judeu. Esta convicção que faz dele um judeu é a mesma convicção que faz do índio um índio. (FERRAZ, 2000).

Há, portanto, algo em comum no passado e na memória destas pessoas fazendo com que elas se identifiquem umas com as outras, independente dos limites do tempo ou espaço. Para Martucelli (2007), a identidade surge da relação entre uma história pessoal unida a uma história social e cultural, dessa maneira

La identidad es un espacio donde el individuo se forja, por el relato, un sentimiento de continuidad a través del tiempo e, incluso a veces, un sentimiento de coherencia interna que le permite tomarse narrativamente como um individuo singular, pero siempre com la ayuda de elementos sociais y culturais. (MARTUCELLI, 2007, p. 307).

Tanto Rüsen (2001) quanto por Martucelli (2007) partilham de ideias semelhantes acerca da noção de identidade, para estes autores a identidade também está associada aos seguimentos sociais e culturais. Nesta perspectiva, segundo Germinari (2010, p. 64-65), Rüsen (2001) e Martucelli (2007)

Advogam que a identidade é uma dimensão essencial para que homens não se percam nas transformações do mundo e de si mesmos. Pela identidade, seja ela histórica ou não, torna-se possível para os seres humanos estabelecerem uma autocompreensão coerente e unitária da vida, diante das mudanças sofridas no mundo. Outro ponto de convergência, entre os autores, é que a identidade se institui pela prática narrativa.

Contudo, no Brasil a concepção de identidade torna-se ainda mais complexa quando comparada a outros países, pois o Brasil não dá conta de definir qual é a sua identidade devido a sua própria diversidade cultural/étnica. (informação

verbal²⁰). Afinal somos um povo-nação que compreende um imenso mosaico étnico-racial. E podemos dizer tranquilamente que “enquanto o Brasil comemora seu 500º aniversário, nenhum outro país tem a mesma mistura racial” (GRABSKY, 2000). A complexidade da identidade brasileira também se reflete na própria concepção que o não índio possui acerca de qual é a identidade dos sujeitos indígenas. Em vista desta complexidade a identidade indígena ainda é apresentada de forma estereotipada por grande parte da população²¹ (SANTILLI, 2000).

Da relação estabelecida entre o colonizador e o colonizado, nossa identidade pouco a pouco foi se constituindo e nesse processo marcado principalmente por uma relação tensa também absorvemos a cultura²² dos portugueses, uma cultura que em vários aspectos se distinguia da cultura indígena e da cultura africana. No pensamento ruseniano,

Ao admitir a existência das tensões e embates pertinentes à lida com a diferença cultural, Jörn Rüsen sugere a História como uma possibilidade. Trata-se, para ele, de um conhecimento que trabalha no nível aprofundado de geração de sentidos, um meio de lidar com a identidade, com a unidade e a diferença, considerando a identidade como uma inter-relação específica entre si e os outros, nos vários envolvimento da vida prática e teórica. (SCHMIDT, 2016, p. 29).

Identidade e diferença cultural formam uma dualidade que recuperam sua força na vida prática humana por meio da experiência do passado, “sempre numa perspectiva ambivalente em que o passado também pode sugerir as promessas não cumpridas no curso do tempo, particularmente aquelas relacionadas à superação do sofrimento, contra o heroísmo e a vitimização” (SCHMIDT, 2016, p. 28). No processo de constituição da nossa identidade absorvemos a cultura portuguesa, que somadas a outras culturas díspares encontrou em solo brasileiro uma possibilidade de ajuste e de assimilação. Da mistura racial entre as três matrizes étnicas, a indígena, a lusa e a africana, resultou o mameluco o mulato e o cafuzo, porém as misturas que aqui

²⁰ PECK, C. **Why Thinking deeply about identity matters in history education research?** / Por que pensar profundamente sobre assuntos de identidade na pesquisa de educação histórica? Conferência do II Colóquio Internacional de Educação Histórica: Temas controversos da história, memória, identidades e Educação Histórica. Curitiba, 2017. Informação verbal.

²¹ Na obra **Os brasileiros e os índios** (2000), o autor Márcio Santilli apresenta uma pesquisa de opinião pública onde busca respostas para várias questões relacionadas aos índios, bem como a discriminação, o direito a terra, a exploração e a cultura. Muitas das respostas, porém, são apresentadas de forma equivocada.

²² De acordo com o pensamento ruseniano “cultura é aquilo do e no mundo humano que não é natureza. [...] A cultura se manifesta no cosmo dos símbolos que transformam a natureza em mundo humano” (RÜSEN, 2014, p. 195-196).

ocorreram não foram só físicas, elas perpassaram pelo campo cultural e social e ainda que tenhamos fardos históricos para narrar como o genocídio das populações indígenas, por exemplo, não podemos deixar de admitir que embora sejamos essa mistura *de dor, somos também essa mistura de esperança!*²³.

No tocante a memória, de acordo com Jörn Rüsen (2015) memória e história são contrapostas, enquanto a memória é subjetiva a história esta condicionada aos procedimentos metódicos do conhecimento histórico. Dessa forma,

A memória aparece como originária e a história como deduzida e artificial. A memória é subjetiva e a história se distingue dela, no reflexo das estratégias de pesquisa da ciência da história, por sua pretensão de validade intersubjetiva, que se poderia resumir (mesmo com o risco de um mal-entendido) com o termo 'objetividade'. A memória está carregada de sentimentos, é emocional; ao revés, a história está 'marcada pela palidez doentia do pensamento' – pelo que a memória motiva muito mais a ação do que a história, pois a memória é espontânea, impulsiva, sem travas. Em comparação, a história aparece – por causa dos procedimentos metódicos do conhecimento histórico – como entrevada. (RÜSEN, 2015, p. 221).

Existem três estágios da memória na cultura histórica, a memória comunicativa, a memória coletiva e a memória cultural. No entanto, é na memória coletiva que se estabelecem algumas formas e conteúdos de maior relevância social, pois a memória coletiva “apresenta aqueles elementos do passado a que se referem as comunidades, quando se pensam enquanto comunidades e se distinguem das demais” (RÜSEN, 2015, p. 225), como no caso dos povos indígenas em que os sujeitos se pensam enquanto membros pertencentes a uma determinada etnia, partilhando dos mesmos costumes, língua e religião. E para os povos ágrafos a memória coletiva não é somente uma conquista, ela também serve como “um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2013, p. 435).

Quanto ao ato de memorar a consciência histórica está estreitamente ligada a ela, pois a memoração mantém ou torna o passado presente (RÜSEN, 2014). Entretanto os sujeitos só se lembram daquilo que lhe ocorreu ao longo da sua vida e a memoração só ultrapassa isso no sentido figurado.

²³ JOSÉ DA SILVA, G. **Representações de indígenas em livros didáticos no Brasil: 30 anos de investigações entre textos e imagens (1983-2013)**. Conferência do II Colóquio: Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas. Curitiba, 2017. Informação verbal.

Quando o próprio período de vida é ultrapassado, como na memória coletiva que funda e define o pertencimento cultural, o caráter 'histórico' do passado, a diferença entre ele e o que acontece no presente, adquire contornos mais nítidos. O horizonte temporal da interpretação humana do mundo e de si mesmo se expande. Quanto mais recua no passado, mobilizando-o para compreender o presente, tanto maior é o alcance das perspectivas de futuro que guiam a ação e tanto mais complexo se torna o vulto temporal do meu próprio eu; ele perdura para além dos limites da sua própria vida (por exemplo, no 'corpo' cultural do seu próprio povo, no modo concebido pela consciência histórica nacionalista como perduração do próprio eu numa totalidade social abrangente). (RÜSEN, 2014, p. 100).

Memorar também pode ser compreendido como um meio de comunicação nos quais indivíduos e/ou grupos sociais produzem e modificam orientações significativas à vida prática²⁴, pois a orientação a partir do ato de memorar se efetiva por meio de uma trama pública de narrativas.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO DA NARRATIVA HISTÓRICA

À luz da Educação Histórica as narrativas históricas podem ser compreendidas como uma práxis cultural universal da constituição de sentido exteriorizada pela linguagem. O princípio da narrativa histórica passou a ser um tema presente no debate teórico na ciência da História “quando se tornou necessário levar em conta a especificidade do pensamento histórico ao se tratar do padrão de racionalidade da explicação científica” (RÜSEN, 2001, p. 153). A qualidade particular da narrativa histórica é que os feitos articulados narrativamente são classificados como algo que realmente ocorreu no passado.

Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o auto-entendimento e para a orientação dos sujeitos narradores. Com ela, os processos temporais atuais da vida prática dos narradores podem ser entendidos. Para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. Retomando a famosa expressão de Johann Gustav Droysen, pode-se dizer que a narrativa histórica ‘faz’ dos feitos do passado, a história para o presente. (RÜSEN, 2001, p. 155).

²⁴ O termo vida prática está associado ao conceito de práxis. Ver Capítulo II da obra de Rüsen, Jörn. **História viva: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

Uma vez que as narrativas históricas tornam presente o passado, ganhando então o atributo de história,

[...] são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 67).

Através do sentimento de pertencimento a uma determinada história as narrativas históricas passam então a desenvolver a capacidade de compreender e afirmar qual é a identidade histórica dos sujeitos frente ao mundo, sendo, portanto, um meio de constituição da identidade humana. Na perspectiva da Educação Histórica as narrativas históricas podem ser compreendidas ainda como um sistema de operações mentais que definem o campo da consciência histórica e constituem sentido à experiência do tempo (RÜSEN, 2011).

Assim, a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo de constituição de sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico. (RÜSEN, 2001, p. 154).

De acordo com a tipologia da narrativa histórica proposta por Rüsen (2015), a história pode ser narrada de quatro modos, sendo eles o modo tradicional, exemplar, genético e crítico. No entanto, é no modo crítico que ocorre uma percepção mais ampla dos fatos e transformações históricas. E para além de um procedimento cognitivo, o ato de narrar possui ainda um efeito terapêutico e, através da relação estabelecida entre os interlocutores – narrador e ouvinte – pode-se então superar o sofrimento. Pois narrar é

[...] uma atividade genérica e fundamental do espírito humano, com a qual este confere sentido a eventos. [...] é um procedimento mental próprio à constituição humana de sentido. Nele se encontra uma compacta medida de resultados cognitivos, mas também algo que vai além disso: relações fundamentais com uma ética orientadora do agir e superadora do sofrimento. O ato de narrar é empírico e normativo ao mesmo tempo. (RÜSEN, 2015, p. 50-53).

Quanto à validade das narrativas históricas ela é marcada pela possibilidade de orientação da vida prática no curso do tempo, tal orientação, que se

aplica tanto na vida interna quanto externa dos sujeitos trata-se de uma orientação “[...] sem a qual torna-se impossível para os seres humanos encontrar o seu caminho” (RÜSEN, 2011, p. 97). E no tocante ao ensino de história e ao uso das narrativas históricas, enquanto parte constituinte da história elas são indissociáveis, dessa maneira, o papel das narrativas históricas nas aulas de história tem sido “uma forma de relatar o passado e, por isso, as narrativas são um componente significativo do pensamento histórico e uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem em história” (GEVAERD, 2009, p. 03).

2.4.1 Narrativas históricas sobre a “história difícil”: O Genocídio das populações indígenas

As narrativas históricas sobre o Genocídio das populações indígenas fazem parte de um passado comum para vários sujeitos indígenas no Brasil e são caracterizadas como fardos históricos para esses sujeitos. Na relação estabelecida entre colonizador x colonizado foram eles os colonizados, no entanto, palavras como colonização, colonizador e colonizado, hoje podem assumir um amplo sentido nos estudos de história uma vez que no contato entre os dois mundos – o mundo europeu e o mundo indígena –, “Índios se ocidentalizaram, fagocitaram o *ser* europeu, apropriando-se e dando novo sentido a ele. ‘Brancos’ se indigenizaram, [...] – embora, em geral não o reconheçam.” (MEDEIROS, 2012, p. 120).

No âmbito historiográfico a temática Colonização do Brasil era produzida e reproduzida, sobretudo pelo viés do europeu. O que essa historiografia tradicional nos conta é que “procuramos nos conhecer conhecendo como a Europa conhece o Brasil. [...] Desse lugar vazio fazemos falar as outras vozes que nos dão uma identidade. As vozes que nos definem” (ORLANDI, 1990, p. 19). Do ponto de vista do invasor as narrativas evidenciam suas próprias façanhas na aventura *Hy Bressail*²⁵, a ilha do *Brazil*, e daquilo que se “achou” nesse lugar.

E o que se achou foi uma suposta nova humanidade. Afinal, logo depois do feito dos portugueses começaram a correr várias teorias curiosas sobre a

²⁵ “Sérgio Buarque de Holanda, em *Visão do Paraíso* (1959), lembra uma antiga tradição celta que explicaria a origem do nome do país a partir de outra interpretação: a paradisíaca. [...] O historiador defenderia, ainda, que o topônimo seria resultante de expressões irlandesas – *Hy Bressail* e *O’Brazil* – cujo significado era *ilha afortunada*” (SCHWARCZ, 2015, p. 33).

origem dos índios [...]. Pero Vaz de Caminha assim relatou o que viu: *A feição deles é de serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem fazem mais caso de cobrir nem mostrar suas vergonhas, e estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto.* (SCHWARCZ, 2015, p. 29).

É certo que a naturalidade dos nativos deixara os portugueses perplexos, afinal, o mundo dos nativos não era o mundo da lei, do rei e da fé. E o que aqui se encontrara não havia sido visto em parte alguma do planeta até então.

Inegavelmente as narrativas historiográficas que foram produzidas sobre a Colonização do Brasil são narrativas de cunho eurocêntrico.

‘Os portugueses descobriram o Brasil’. Daí se infere que nossos antepassados são os portugueses e o Brasil era apenas uma extensão de terra. ‘Havia’ selvagens arredios que faziam parte da terra e que, ‘descobertos’, foram o objeto da catequese. São, desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico transparente: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um ‘salto’. (ORLANDI, 1990, p. 56).

Seguindo essa perspectiva, de acordo com Cainelli (2017), o currículo no Brasil segue um molde de currículo escolar eurocêntrico, pois existe uma subalternidade do Brasil em relação ao currículo. Porém, no México, no Chile e em alguns outros países isso não ocorre. (informação verbal²⁶). O que se percebe nas narrativas de cunho eurocêntrico é a invisibilidade do sujeito indígena, sobretudo na historiografia seiscentista produzida pelos missionários e aventureiros, que quando não legavam a figura do índio à invisibilidade, retratavam-no de forma estereotipada. Essa invisibilidade e esses estereótipos se perpetuaram na historiografia produzida nos séculos seguintes e talvez por esse motivo o sujeito indígena tenha sido muitas vezes abordado de forma tão distorcida tanto nas escolas quanto fora dela, sendo recorrentemente retratado como índio genérico²⁷. A esse respeito, os professores indígenas Pianko (professor Asheninka) e Joaquim Maná (professor Kaxinawá) enfatizam que na historiografia brasileira “os índios não são registrados exatamente como eles são. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos” (BRASIL, 1998, p. 194).

²⁶ CAINELLI, M. R. **Práticas e Concepções de professores de História**. Mesa-Redonda do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática. Foz do Iguaçu, 2017. Informação verbal.

²⁷ Expressão cunhada pelo antropólogo, escritor e político brasileiro Darcy Ribeiro, e se refere à equivocada ideia de que todos os índios partilham dos mesmos costumes, falam a mesma língua e praticam os mesmos rituais por exemplo. (RIBEIRO, 2015).

A historiografia que é um produto da cultura histórica, também pode ser compreendida como uma política de história e uma comercialização de história, pois “a cultura histórica sempre tem um lado político e um econômico” (VON BORRIES, 2016, p. 27). De modo geral a historiografia, sobretudo a brasileira reservou “ao índio o papel de figurante mudo ou de vítima passiva dos processos coloniais que o envolviam” (MONTEIRO, 1992, p. 476), desse modo por muito tempo o que prevaleceu na cultura histórica foi uma historiografia redigida exclusivamente pelo olhar do europeu, ou seja, baseada nos valores morais, culturais e econômicos vigentes no “velho” mundo. Para os europeus, “o índio encontrava-se no limbo; como um pagão, era um ser decaído, capaz de ver a luz divina apenas por intermédio da palavra revelada” (RAMINELLI, 1996, p. 55), a visão do indígena explicitada na historiografia, principalmente a produzida durante o século XVI, pode ser justificada pelo próprio projeto de colonização, afinal “a relação entre os projetos coloniais e as representações do índio constitui a pedra angular para se compreender a iconografia européia dedicada aos ameríndios” (RAMINELLI, 1996, p. 55). Com exceção dos cronistas e artistas que transitaram pelo território brasileiro durante a colonização, a descrição do Brasil e de como viviam os seus habitantes possui uma única autoria: a do invasor.

Ele é quem nos fala de suas façanhas. É ele, também, quem relata o que sucedeu aos índios e aos negros, raramente lhes dando a palavra de registro de suas próprias falas. O que a documentação copiosíssima nos conta é a versão do dominador. (RIBEIRO, 2015, p. 26).

Concordando com Ribeiro no tocante à produção histórica narrada pelo viés do vencedor, von Borries (2016, p. 38), afirma que, “[...] conquistadores espanhóis e portugueses tentaram forçar suas histórias de vencedores sobre os americanos nativos”. Em contrapartida, von Borries (2016, p. 38), também expressa que

[...] o oficial, escrito, a chamada versão científica é defrontada e desvalorizada por variantes orais de característica pré-moderna, mítica entre os “aborígenes”, em particular quando vivem longe das grandes cidades em áreas remotas e falam suas línguas pré-hispânicas e pré-portuguesas.

Pensamento análogo também é encontrado em Marc Ferro²⁸ (1983), para esse autor uma contra-história pode existir paralelamente à história dos vencedores, pois

Como não se beneficia dos mesmos apoios, às vezes só pode sobreviver de forma oral, ou de outra maneira nos casos em que predomina a cultura escrita. Essa história sepultada, essa história dos vencidos, foi formulada vigorosamente pela primeira vez pelos povos coloniais, mas aparece ou reaparece em todos os lugares onde o grupo social, outrora autônomo, se sente dominado, explorado, despojado de sua identidade, interditado à história. Aí, ele ressuscita os seus feitos e os seus dias: é assim que agem os *chicanos*, os bretões, os quebequenses, as ligas femininas, os excluídos. Ou então, ainda, surge uma história paralela. (FERRO, 1983, p. 292).

Nessa perspectiva, recentemente as narrativas históricas sobre a Colonização do Brasil também passaram a ser narradas pelo viés da Etnohistória²⁹, ou da Nova História Indígena. A Nova História Indígena é um campo da história que busca “levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história” (WITTMANN, 2015, p. 17). A partir da aproximação da história com a antropologia no final da década de 1970 surgiu uma nova forma de olhar para a questão indígena, ao que consta, até então o indígena era visto como um personagem mudo, uma vítima passiva da história sendo sempre representado como um sujeito genérico onde os aspectos da língua, religião e cultura não eram considerados, a Nova História Indígena como passou a ser chamada viria recuperar o protagonismo desses sujeitos. Algumas das principais obras da chamada Nova História Indígena podem ser citadas, como a de John Manuel Monteiro, “Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo” (1994). Luisa Tombini Wittmann, “O vapor e o botoque: imigrantes alemães e índios Xokleng no Vale do Itajaí/SC (1850-1926)” (2007). Maria Regina Celestino de Almeida, “Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro” (2003). Ronaldo Vainfas, “A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial” (1995). Izabel Missagia de Mattos, “Civilização e Revolta: os botocudos e a

²⁸ Historiador francês, Marc Ferro é um dos mais completos historiadores contemporâneos ao apontar uma contra-história em contraposição à história dos vencedores.

²⁹ Estudo que se dedica à reconstituição da história dos povos não letrados recorrendo, para isto, a tradições orais, evidências arqueológicas e dados linguísticos, além de documentação histórica, também pode ser compreendida como a história indígena escrita pelos próprios indígenas, ou seja, uma Etnociência.

catequese na Província de Minas” (2004). E a obra de Manuela Carneiro da Cunha, “História dos Índios no Brasil” (1992).

Os indígenas são agentes da história e pelo seu ponto de vista alguns termos históricos como o termo “descobrimento do Brasil” são desconsiderados³⁰ nas narrativas históricas que se referem à Colonização do Brasil. Nessa direção, Martins (2017) propõem a seguinte reflexão: naquele momento existia o Brasil? Era esse o nome atribuído ao território? E mais, sobre a data 22 de abril de 1500 que é uma data do calendário gregoriano, naquele momento esse tipo de calendário era válido para os nativos de Pindorama? (informação verbal³¹). Sobre o calendário gregoriano, segundo Mairawê, professor Kayabi do Parque Indígena do Xingu, MT, “em vez de Antes de Cristo e Depois de Cristo, para nós deveria ser AB e DB, Antes e Depois do Branco. Foi depois que o branco chegou que tudo mudou” (BRASIL, 1998, p. 208). A chegada/invasão dos brancos marcou uma ruptura temporal para as populações indígenas, nesse sentido Rüsen (2015, p. 45) afirma que “o tempo se rompe, por assim dizer, divide-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada”.

Porém é só mais recentemente que as versões indígenas da história foram valorizadas dentro do ensino, fato que ocorreu a partir das articulações dos movimentos indígenas, dos estudos antropológicos e das próprias narrativas elaboradas pelo viés da Nova História Indígena. Esses três fatores abriram novos horizontes para a efetivação da educação escolar indígena, assim como para o ensino de História que vem sendo realizado neste contexto.

³⁰ MIRIM, Ataíde Vherá. **Projeto: Indígenas, quilombolas e napalm: uma história da Guerrilha do Vale do Ribeira**. Mesa-Redonda do II Colóquio Internacional de Educação Histórica: Temas controversos da história, memória, identidades e Educação Histórica. Curitiba, 2017. Informação verbal.

³¹ MARTINS, E. R. **Desafios da Educação Histórica**. Mesa-Redonda do XVII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática. Foz do Iguaçu, 2017. Informação verbal.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL

Esse capítulo apresenta um breve histórico dos processos de educação escolar indígena no Brasil, assim como um estudo documental a partir da Constituição Federal de 1988, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), que são documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena.

Em seguida apresenta o ensino de História para as populações indígenas no Brasil e procura estabelecer um possível diálogo entre o ensino de História e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) com a “história difícil”, visto que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é um documento que se aproxima da chamada “história difícil”.

E por fim alguns dados sobre a educação escolar indígena no Paraná, como a quantidade de espaços etnoeducacionais, a formação de professores e os materiais didáticos específicos utilizados.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O presente texto apresenta um breve histórico dos processos de escolarização indígena, que vai do período colonial aos dias atuais, pois o início do contato das populações indígenas com a educação escolar é tão antigo quanto à própria história do país. Fazendo parte do projeto de colonização, “o ensino empreendido entre os indígenas era voltado à aprendizagem da doutrina cristã e da língua portuguesa, compondo então, a religião e a língua do colonizador” (NEVES; URBAN, 2017, p. 55). Os colonizadores viam nestas práticas uma forma de pacificação dos nativos, tornando-os dóceis para o trabalho.

A história da experiência escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases, sendo que

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o do período colonial, em que o objetivo das práticas educacionais era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas

e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. (FERREIRA, 2001, p. 72).

A segunda fase foi marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. O SPI baseava-se nos ideais positivistas do começo do século XX e, se por um lado nesse período houve um menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias por outro houve um maior destaque ao trabalho agrícola e doméstico empreendido pelos indígenas nesses espaços, onde o objetivo era integrar os índios à sociedade nacional transformando-os em produtores de bens de interesse comercial. A partir de 1953 com o crescente desinteresse pela escolarização por parte das comunidades indígenas o SPI passou a “elaborar um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena” (SPI, 1953, p. 10, apud CUNHA, 1990, p. 89). Com a extinção do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, resultando em algumas modificações significativas para esta segunda fase da história da educação escolar indígena como a obrigatoriedade do ensino das línguas maternais nos espaços etnoeducacionais. No entanto, segundo Ferreira (2001, p. 79),

Vários autores (Santos, 1977; Melià, 1979; Assis, 1981; Lopes da Silva, 1981; Franchetto, 1984; Barbosa, 1984; Cunha, 1990; entre outros) consideram inadequados os programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela Funai, SIL e outras missões religiosas no país. Na região Sul, a política de ensino nas escolas Kaingang, Xokleng, Guaraní e Xetá foi avaliada por Santos (1977, p. 9) como ‘coerente com os interesses da classe dominante’.

A terceira fase que ocorreu durante o período da ditadura militar e também pós-ditadura foi marcada pelo surgimento das organizações indigenistas não-governamentais, assim como pela formação dos movimentos indígenas no final da década de 1960 e durante os anos de 1970. Neste período foram criadas duas organizações cujas atribuições eram prestar serviços à educação escolar indígena sendo elas a Operação Anchieta (OPAN), criada em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) criado em 1972. Os encontros que foram promovidos pela OPAN entre 1988 e 1990 tiveram importantes desdobramentos e um dos mais significativos foi o reconhecimento da urgência em discutir a educação formal para os indígenas. Durante o III Encontro Nacional de Educação Indígena que ocorreu às vésperas da convocação da Assembleia Nacional Constituinte, reuniu as organizações indígenas,

as universidades e outras instituições (FERREIRA, 2001), por conseguinte, “as propostas foram em grande medida incorporadas ao capítulo ‘Da Educação para as Comunidades Indígenas’, parte do Projeto de Lei da nova LDB” (FERREIRA, 2001, p. 91).

E a quarta fase abrange as iniciativas dos próprios povos indígenas que a partir da década de 1980 passaram a conduzir os processos de escolarização. Sobre esses processos pode-se dizer que os avanços normativos e jurídicos nesse campo são “resultado das formas de convivência democrática e, em especial, das demandas e iniciativas dos movimentos sociais e étnicos e da mobilização da sociedade em geral” (MONTE, 2000, p. 132). E a partir de uma reflexão sobre as quatro fases da história da educação escolar indígena nota-se que as políticas indigenistas

[...] no que se refere à educação formal, esteve pautada, desde o período colonial até o final dos anos 80 do século passado, em uma tendência: a de dominação, por meio da integração e da homogeneização cultural. Essa tendência formou a base da política indigenista desenvolvida no Brasil em diferentes etapas de sua história. A partir da Constituição de 1988, um novo papel se delineou para a educação formal indígena: os protagonistas são os professores indígenas e suas comunidades. (RAMOS; LIMBERTI, 2013, p. 140).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação escolar indígena no Brasil torna-se uma realidade, porém uma reflexão sobre o papel que a escola representa para os povos indígenas se faz necessária. Segundo Assis (1981, p. 30),

Por ser a Escola um espaço criado pela sociedade dominante, para forjar homens que aceitem a relação de dominação/submissão, mantendo os quadros situacionais em favor do ‘progresso’ e da ‘civilização’; por ajudar, muitas vezes, a ‘demolir’ suas tradições culturais, substituindo-as por outras; consideramos a Escola e todo o aparato que a compõe como tendo um caráter de ‘Frente’ de conteúdo ideológico.

Por outro lado, após muito tempo de encontros e confrontos com a sociedade nacional, hoje a escola entre os indígenas pode servir como um instrumento de luta e de resistência.

Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo.

Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta. (FERREIRA, 2001, p. 71).

Dessa forma, por mais que a escola reproduza injustiças ela “concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças. As elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las” (CORTELLA, 2009, p. 136).

Enquanto escola que se pensa ‘específica’ e ‘diferenciada’, no tocante ao direito à diferença a educação escolar indígena “ainda depara-se, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao conhecimento” (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12). Bruno Ferreira³², em seu trabalho de especialização “Políticas Públicas para uma Educação Escolar Indígena” pontua que as escolas indígenas “ainda reproduzem os conhecimentos ditos ‘universais’ e não abrem espaços para os modos de ser, ensinar e aprender indígenas” (FERREIRA, 2010, p. 7).

A escola no contexto escolar indígena possui uma experiência de aproximadamente três décadas, portanto trata-se de um processo que ainda encontra-se em construção, e uma vez inserida nesse contexto a escola passou a adquirir uma concepção de fronteira³³, nela, distintas culturas se encontram resultando assim num fluxo de trocas de saberes. (TASSINARI, 2001).

Localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre

³² Indígena da etnia indígena Kaingang, professor e pesquisador. Suas pesquisas se direcionam as políticas públicas para a educação escolar indígena e aos processos próprios de aprendizagem das crianças indígenas. Mestre em Educação e doutorando em Educação pela UFRGS.

³³ O termo ‘fronteira’ evoca várias noções do senso comum, como a de ‘fronteira da civilização’, as ‘terras de ninguém’ habitadas apenas por ‘selvagens’, prontas para serem ‘desbravadas’ e colonizadas. São noções importantes para a própria formação da identidade nacional dos países colonizados. [...] De alguma forma, é a imagem que está presente em noções antropológicas como a de ‘frentes de expansão’, utilizada pela antropologia brasileira nas décadas de 50 e 60: o avanço de segmentos da sociedade nacional, com claros propósitos econômicos desenvolvimentistas, sobre áreas antes habitadas somente por índios. Como vimos, pela situação atual de globalização, essa noção fica cada vez menos possível. Não existem mais espaços de terras desconhecidos a serem desbravados, onde colonizadores e índios se estranham mutuamente, mas sim territórios conhecidos a serem conquistados judicialmente, onde índios e colonos se conhecem e convivem de formas que vão da vizinhança pacífica à mais extrema violência. (TASSINARI, 2001, p. 62). Na teoria de Barth (1995), “a atenção às fronteiras sociais, à sua criação e manutenção, a partir da constatação de que culturas e sociedades não configuram unidades fechadas, autocontidas, limitadas, também permite lidar com o fluxo entre fronteiras, tanto fluxo de pessoal quanto de conhecimentos. São dois aspectos da análise de Barth fundamentais para a compreensão da escola indígena enquanto ‘fronteira’. O autor aponta para a ‘osmose’ de pessoas entre grupos, mencionando exemplos comuns de fronteiras étnicas estáveis e persistentes que são cortadas por um fluxo de pessoas. Isso faz das fronteiras ‘distinções vagas’ que, no entanto, não deixam de ser empregadas pelas pessoas para se identificarem” (TASSINARI, 2001, p. 65).

dois mundos, duas formas de saber, ou ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como ‘fronteira’, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de ‘educação diferenciada’. (TASSINARI, 2001, p. 46-47).

Pensando a escola indígena enquanto fronteira é nela que distintas identidades se encontram, entretanto, as identidades em questão, a do sujeito indígena e a do sujeito branco, são marcadas por uma relação histórica conflituosa. E para que o direito a um ensino específico seja garantido simultaneamente a um ensino formal é necessário que os próprios sujeitos indígenas além de conduzirem os processos de escolarização, de forma autônoma, também associem “verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro” (LOPES DA SILVA; GRUPIONI, 2004, p. 161).

3.1.1 Os documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena

A partir de um recorte da Constituição Federal de 1988 o presente texto busca identificar como a normatização e os subsídios do ensino para as populações indígenas estão inseridos nos documentos específicos produzidos pelo governo federal, como a própria Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), para tanto esses documentos serão aqui mencionados.

Superando toda uma perspectiva assimilacionista que marcou a legislação indigenista ao longo da história a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer o Estado brasileiro como pluriétnico, delineando então “um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas” (BRASIL, 2013, p. 378). Aos índios passou a ser reconhecido legalmente “o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes *‘sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições’*” (BRASIL, 2013, p. 378). A partir desse novo marco jurídico a educação escolar indígena ‘específica’ e ‘diferenciada’, encontra amparo legal no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, nesse artigo é assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas

maternas em ambientes escolares, bem como os processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988). O direito a uma educação específica e diferenciada também ganha respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que regulamenta as formulações contidas na Constituição Federal de 1988,

Determinando em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. (BRASIL, 2013, p. 378).

Já o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³⁴ (RCNEI), um documento publicado pelo governo federal em 1998, reforça a ideia presente na Constituição Federal de 1988 de que as escolas indígenas devem atender ao propósito de uma escola comunitária; intercultural; bilíngüe/multilíngüe; específica e diferenciada (BRASIL, 1998). O documento assume como objetivo

[...] oferecer subsídios e orientação para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa. (MENEZES; SANTOS, 2001).

Dessa forma, entende-se que o documento não tem um caráter de normatização, mas intenciona subsidiar as práticas educacionais nas escolas indígenas, dedicando inclusive a Parte II do documento intitulada “Ajudando a construir os currículos escolares” a uma sistematização das possíveis práticas que estão estruturadas nas seguintes questões: Para pensar o currículo; Sobre a Organização do Trabalho Escolar; Implicações para a formação de Professor e outros atores Institucionais (BRASIL, 1998).

E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, fruto do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no espaço educacional brasileiro, é um documento comprometido com a “defesa dos

³⁴ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas é um documento elaborado por especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas de diversas etnias, para auxiliar, principalmente, professores indígenas, gestores e técnicos das Secretarias de Educação, na implementação do projeto pedagógico e do currículo nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira” (BRASIL, 2013, p. 376). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena objetiva

a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e seqüenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; [...] e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; [...]. (BRASIL, 2013, p. 376).

Além desses itens, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena pontua que tais escolas possuam calendários escolares apropriados e que as datas consideradas tradicionais sejam respeitadas, considerando ainda que o calendário anual contenha uma duração mínima de duzentos dias letivos (BRASIL, 2013). E no tocante à produção dos materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, o documento determina que esses materiais sejam capazes de explorar o potencial intercultural que a educação escolar indígena propicia.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”

Ao pensar sobre o ensino de História no contexto escolar indígena uma reflexão sobre a própria concepção de escola e da ciência da História se faz necessária. Pois, tanto uma quanto a outra foram concebidas no mundo europeu, ou seja, no mundo ocidental, moderno, cristão, um mundo que em vários aspectos se contrapõem ao mundo indígena.

Como inserir então um ensino de história para as populações indígenas? Sobretudo, um ensino específico sobre a história do seu povo bem como a história das demais etnias que vivem no Brasil?

Buscando “integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo” (MENEZES; SANTOS, 2001) o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) dedica um capítulo para o ensino de História orientando e fornecendo alguns subsídios para as práticas dos professores, como os processos de avaliação, as metodologias e os conteúdos a serem trabalhados. Algumas dessas orientações e subsídios serão aqui mencionadas.

Sobre os processos de avaliação o RCNEI especifica que os professores considerem os conhecimentos prévios que os estudantes possuem e que ao final do ciclo os seus alunos sejam capazes de

Identificar algumas características do modo de vida do seu povo; Reconhecer alguns marcadores e medidas de tempo utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos; Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais; Refletir criticamente sobre algumas das relações – do presente e do passado – entre povos indígenas, Estado e sociedades no Brasil; Conhecer e saber utilizar alguns direitos territoriais e políticos, garantido em lei aos povos indígenas no país; Dominar alguns instrumentos para se movimentar em universos de valores alheios com autonomia e atitudes críticas; Expor ideias, argumentar com clareza, respeitar diferentes pontos de vista e compartilhar ideias e conhecimentos; Reconhecer algumas fontes de informação para estudos históricos, saber extrair deles alguns dados significativos e identificar linguagens; Organizar alguns dos conhecimentos conquistados e representá-los por meio de algumas linguagens. (BRASIL, 1998, p. 218).

Com relação às práticas pedagógicas, o RCNEI ressalta a importância do uso das narrativas orais nas aulas de História e acrescenta que o professor também pode

[...] investigar se existem textos, gravuras, fotografias, filmes, vídeos, gravações em áudio – produzidos por sua comunidade, viajantes, antropólogos, órgãos governamentais, missionários, historiadores, cineastas, fotógrafos – que registraram momentos da História de seu povo. Com o cuidado de escolher para fins didáticos apenas dois ou três materiais, o professor deve desenvolver estudos sobre as formas de registro, as informações registradas, as ideias e mensagens que contêm. Pode, também, confrontá-las, destacando quem produziu os documentos, quando, suas diferenças e semelhanças nos conteúdos e ideias. O importante é que os alunos conheçam e reflitam sobre como o seu povo

explica a sua própria história e como outros povos a explicam ou registram. (BRASIL, 1998, p. 210).

Bem como realizar um trabalho que contraponha as narrativas elaboradas pelos estudantes com base nos relatos das pessoas mais velhas da comunidade às narrativas elaboradas pelos viajantes, missionários e antropólogos. Sendo importante que os professores identifiquem nessas narrativas os territórios historicamente ocupados pelos indígenas para então elaborar mapas das aldeias antigas e dos deslocamentos que foram realizados e refletir sobre a relação estabelecida entre passado/presente a partir da ocupação/invasão dos territórios indígenas (BRASIL, 1998), dessa maneira o professor atribui sentido à história, uma vez que a relaciona com a vida prática, contribuindo assim com a orientação dos estudantes indígenas no tempo presente. Além dessas considerações o documento pontua que o estudo da História pode significar para os povos indígenas “a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas” (BRASIL, 1998, p. 198).

Uma questão fundamental a ser debatida com relação ao ensino de História para as populações indígenas é a noção que os próprios professores indígenas possuem sobre a ciência da História, acerca dessa discussão o documento afirma que

O que se entende por História, por exemplo, tem sido debatido e registrado pelos Kaxinawá, Kaingang, Tapirapé, Kayabi, Suyá, Metyktire e muitos outros povos no espaço escolar. Este saber deve ser considerado nas propostas de estudo da História e pode ser elemento para reflexões e debates entre diferentes povos. (BRASIL, 1998, p. 198).

Entretanto, o ensino de História para as populações indígenas no Brasil apresenta algumas fragilidades com relação a certos conteúdos substantivos da História, como os conteúdos que apontam para uma relação conflituosa entre indígenas e brancos. A título de exemplo podemos citar o Genocídio das populações indígenas, um tema presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil, um conteúdo que abarca a chamada “história difícil”.

Dos documentos mencionados anteriormente que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena, como a Constituição Federal de 1988, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), aquele que mais se aproxima da “história difícil” é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

(1998). O presente texto não tem como objetivo identificar a “história difícil” no RCNEI, mas mostrar algumas aproximações. No início do capítulo que é destinado ao ensino de História, o RCNEI apresenta um desenho cujo título é ‘O contato’, elaborado pelo professor Anastácio Maia que é indígena da etnia Kaxinawá, o desenho mostra uma aproximação entre o ensino de História para as populações indígenas com a “história difícil”.

FIGURA 1: ‘O CONTATO’



FONTE: (BRASIL, 1998, p. 193).

No item dois do capítulo, intitulado “Temas de estudo” o documento orienta que os professores indígenas trabalhem com a questão do contato do seu povo com os brancos, esse contato não precisa ser necessariamente o contato entre portugueses e indígenas no século XVI, mas os contatos que vem ocorrendo até hoje como a desapropriação das terras tradicionais e/ou conflitos com latifundiários, contatos que são marcados por uma história tensa, conflituosa. Dessa forma o documento pontua que

É possível, também, estudar os primeiros contatos do seu povo com os brancos e os outros momentos que marcaram sua história. É preciso, então, identificar quais foram estes momentos e se existem memórias preservadas sobre eles. Neste caso, é preciso conhecer as histórias que os mais velhos podem contar e recorrer aos textos, gravuras, fotografias e filmes produzidos por sertanistas, antropólogos, historiadores, viajantes e missionários. As diferentes fontes podem ser analisadas e confrontadas.

Entre as questões históricas que podem ser exploradas, o professor pode estudar as consequências, para seu povo e para a história brasileira, dos acontecimentos envolvendo estes contatos. (BRASIL, 1998, p. 216).

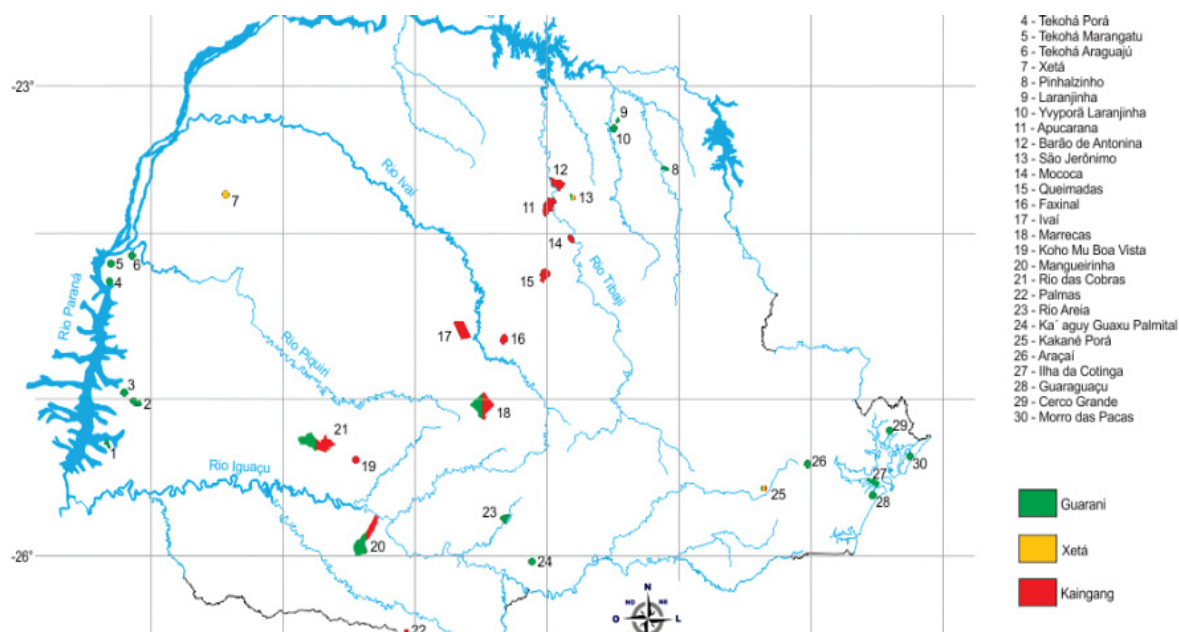
E também enfatiza que os conteúdos específicos da história indígena sejam trabalhados em sala de aula, visto que existem vários conteúdos que são significativos para as populações indígenas e que também podem ser trabalhados pelo viés dos estudos antropológicos e da Nova História Indígena, como A chegada dos europeus na América; A extração do pau-brasil; A escravidão indígena; O Genocídio das populações indígenas; As missões e reduções; A exploração das drogas no sertão; As entradas e bandeiras; A Guerra do Paraguai; Os imigrantes no Sul e os conflitos étnicos; As expedições científicas do século XIX; Curt Nimuendajú e o mapa etno-histórico do Brasil; As expedições do Marechal Rondon; Os irmãos Villas-Bôas e o Parque Indígena do Xingu, e As políticas indigenistas no Brasil (BRASIL, 1998), todos, conteúdos que em alguma medida são associados à “história difícil” para as populações indígenas.

3.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO PARANÁ

A população indígena no Paraná é estimada em 26.559 pessoas (IBGE, 2010) das quais 11.934 habitam terras indígenas, 70% dessas pessoas pertencem à etnia indígena Kaingang e 30% à etnia Guarani. A economia dessas populações baseia-se em roças de subsistência, criação de galinhas e porcos, bem como no cultivo de pomares, e para complementar a renda produzem e vendem seus artesanatos. A influência que os paranaenses receberam das populações indígenas locais é imensa e abrange aspectos como a culinária e o vocabulário. Na culinária podemos citar os alimentos preparados com a mandioca, o milho e o pinhão. E no vocabulário podemos citar o uso freqüente de palavras Guarani para designar nomes de espécies nativas, maracujá, jabuti, capivara e biguá são alguns exemplos.

Atualmente o Estado do Paraná compreende as etnias indígenas Guarani, Kaingang e os descendentes dos Xetá, a grande maioria vive nas terras indígenas.

FIGURA 2: TERRAS INDÍGENAS E ETNIAS NO ESTADO DO PARANÁ



FONTE: (Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/uploads/downloads/a-questao-indigena-no-livro-didatico_1441061201.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2017).

No Paraná a educação escolar indígena é ofertada pela rede estadual de ensino que em 2013 registrou³⁵ um total de 36 escolas nos espaços etnoeducacionais. Entre 2005 e 2011 houve um crescimento no número de contratações de professores para atuarem na educação escolar indígena e atenderem a demanda de matrículas, pois só nas escolas Guarani o número de alunos dobrou de 450 para 885 matrículas (PARANÁ, 2011). As escolas indígenas contam com materiais didáticos específicos para o ensino da língua materna que são produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) e também fazem o uso das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE/PR) (2008) e dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (2012). A SEED/PR publicou dois materiais que servem de subsídios para as práticas voltadas à educação escolar indígena no Paraná, sendo eles, “Cadernos Temáticos” (2006) e “Relato de intercâmbio entre Comunidades Guarani” (2011). Algumas considerações sobre esses materiais serão apresentadas a seguir.

“Cadernos Temáticos” é uma coletânea de textos voltada para a educação escolar indígena publicada em 2006 e assume como objetivo “propiciar a visibilidade cultural e sociolingüística das comunidades indígenas situadas no Paraná, bem

³⁵ Dados disponíveis em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2017.

como possibilitar o acesso às pesquisas desenvolvidas sobre a temática” (PARANÁ, 2006, p. 11). “Cadernos Temáticos” aborda temas como As populações indígenas no Paraná; Formação de professores indígenas no Paraná: breve histórico; Os Kaingang no Paraná: aspectos históricos e culturais, e Língua Guarani: fala e escrita. (PARANÁ, 2006). Sobre a formação de professores indígenas no estado Paraná, o Caderno Temático apresenta a concepção que os professores indígenas possuem sobre a Escola. De acordo com este material, para os professores indígenas

[...] a escola deve contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, lingüística e cultural, no contato com a economia de mercado e desenvolver em seus alunos e professores a capacidade de discussão de pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer para a comunidade indígena a possibilidade de críticas e conhecimento de problemas. (PARANÁ, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva a escola pode servir como um instrumento de luta e de resistência, como já apontado por Ferreira (2001) anteriormente. Pois a escola, inserida tanto no contexto dos territórios etnoeducacionais quanto nos contextos ditos tradicionais deve propiciar à comunidade o pensamento crítico.

O material “Relato de intercâmbio entre Comunidades Guarani”, publicado em 2011 a partir da memória dos eventos de formação de professores indígenas, pretende ampliar os horizontes de pesquisa promovendo maior visibilidade a esses profissionais (PARANÁ, 2011). E se encontra dividido nos seguintes tópicos: Professores Guarani e suas comunidades no Paraná; O diário de intercâmbio, e Formação escolar e processos próprios de ensino em comunidades Guarani – Algumas reflexões. No diário são relatadas as experiências dos professores indígenas do Paraná em intercâmbio na Terra Indígena de Dourados no Mato Grosso do Sul. A escolha da Terra Indígena de Dourados/MS efetivou-se “por apresentar um número maior de experiências com relação à formação de professores” (PARANÁ, 2011, p. 7). Segundo o professor Tonico Benites, um fato que chamou a atenção dos professores do Paraná, é que “quase todos os professores indígenas da Escola Agostinho no MS afirmam que não dominam mais a língua indígena por diversos motivos e que a sua língua materna já é a língua portuguesa” (PARANÁ, 2011, p, 27). Com base nos relatos publicados no diário, durante as conversas os professores dos dois estados perceberam que passavam

por dificuldades semelhantes como habitar em acampamentos com lonas por exemplo. A esse respeito o professor Pedro Rorevyju Alves relatou que “nós também no Paraná estamos acampados desde 2008, em uma área de 45 alqueires que pertence ao governo do estado do Paraná requerendo como terra tradicionalmente ocupada pelos Guarani” (PARANÁ, 2011, p. 27). Em outra escola visitada durante o intercâmbio, a Escola Municipal Indígena Ramão Martins, de acordo com o relato do professor local Vicente Ava Jegavyju Vogado as maiores dificuldades enfrentadas se referem à questão

[...] das drogas e da violência que toma conta da Aldeia, a falta de escolas para o grande número de crianças que necessitam, as dificuldades da alfabetização na língua portuguesa já que a maioria dos alunos é falante da língua materna, a falta de produção de material na língua indígena. (PARANÁ, 2006, p. 21).

O professor Carlos Cabreira rebate:

Também vivemos esta situação e na nossa escola a situação é mais difícil ainda pois estudam na mesma escola crianças Guarani, Kaingang e Xetá. Os professores, a direção e pedagogos da escola pensaram novas maneiras de alfabetizar, outros materiais para recuperar os alunos com dificuldades, demos aulas de reforço. (PARANÁ, 2006, p. 33).

O intercâmbio foi muito importante para a formação de professores, pois além de discutirem suas práticas pedagógicas ampliando suas possibilidades, também discutiram sobre os desafios enfrentados pela escola assim como pelas respectivas comunidades indígenas. Desta maneira, o intercâmbio propiciou discussões tanto de cunho pedagógico, quanto de cunho social e antropológico.

Outro intercâmbio voltado à formação dos professores indígenas ocorreu entre os Guarani no Estado do Paraná no período de 2004 a 2011, através do Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani da região sul e sudeste do Brasil *KuaaMbo'e* = Conhecer Ensinar (Protocolo Guarani), proporcionando intensa troca de saberes pedagógicos entre os professores dessa etnia. O professor Dionísio Rodrigues³⁶ destaca a importância que esse intercâmbio teve,

³⁶ Professor da língua materna Guarani na Escola Estadual Indígena *Pindoty*, situada na Ilha da Cotinga, no município de Paranaguá - PR.

Nesse curso, conheci outros professores indígenas, alguns experientes que me ajudaram muito, transmitindo suas experiências. Tivemos também professores não-indios que foram importantes em cada etapa do curso, como o professor José Ribamar Bessa Freire e a professora Ruth Monserrat, que nos chamaram atenção pelos conhecimentos que possuem da língua e da cultura Guarani. (PARANÁ, 2011, p. 83).

Para o professor José Ribamar Bessa Freire³⁷, as culturas orais e a cultura escrita são demasiadamente distintas, mas ambas possuem uma espécie de memória institucionalizada.

Ao combinar as fontes orais dos documentos Karai (sábios Guarani, que são livros vivos) com os documentos escritos que estão nos arquivos, os professores e pesquisadores Guarani propiciam a produção de conhecimentos interculturais, a partir da ótica Guarani. (PARANÁ, 2011, p. 84).

Trabalhos desta natureza proporcionam aos professores a experiência de professor/pesquisador, cuja produção do conhecimento está atrelada a interculturalidade, que é um conceito central dos pressupostos da educação escolar indígena, uma educação escolar que se pensa ‘específica’ e ‘diferenciada’.

³⁷ Doutor em Literatura Comparada, autor do livro **Rio Babel**: a história social das línguas na Amazônia. Trabalha com história das línguas e narrativas orais no Programa de Pós Graduação em Memória Social (UNI) e coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ, onde ministra a disciplina Educação Indígena. Participa de vários cursos de formação de professores indígenas em várias regiões do Brasil.

4 A COMUNIDADE INDÍGENA *PINDOTY*, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

Esse capítulo apresenta a etnia indígena Mbyá Guarani e a comunidade indígena *Pindoty*, situada na Ilha da Cotinga no litoral do Paraná. Em seguida apresenta a educação escolar e o ensino de História na comunidade. E faz alguns apontamentos sobre como a “história difícil” se manifesta na escola da comunidade – a Escola Estadual Indígena *Pindoty*.

4.1 OS MBYÁ GUARANI E A COMUNIDADE INDÍGENA *PINDOTY*

No Brasil, os Guarani são classificados em três grupos étnicos, sendo eles os *Kaiowá*, os *Nhandeva* e os *Mbyá*. Estes grupos distinguem-se nos dialetos, nas práticas rituais e em alguns costumes. Mbyá, grupo étnico em questão, pode ser traduzido como forasteiro, estranho, aquele que vem de longe. Porém as definições variam entre os autores, por exemplo, para Dooley (1982, p. 112), Mbyá pode ser traduzido como “muita gente num só lugar”, e segundo Cadogan (1959, p. 8), Mbyá pode ser traduzido como “os primeiros homens escolhidos que receberam os adornos de plumas”.

Presente na cosmologia Mbyá Guarani o mito da Terra sem Mal³⁸ justifica a obstinação desses grupos em suas peregrinações sempre rumo ao leste (NEVES, 2017), Curt Unckel etnólogo de origem alemã que se naturalizou em 1921 com o nome Curt Nimuendajú, um nome que lhe fora atribuído em 1906 pelos índios Apapocúva-Guarani e que significa “fazer moradia”, verificou atônito que esses grupos “partiram em meio a danças rituais e cantos mágicos, em busca da Terra sem Mal; [...] no leste, além do mar” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 9).

Outra característica marcante entre os Mbyá se refere ao falar e ouvir com atenção, tal fato foi observado durante o próprio processo da pesquisa empírica bem como nos contatos informais que tive³⁹ com a comunidade em período anterior à pesquisa. Os Mbyá ouvem com atenção quando alguém lhes dirige a palavra e quando falam utilizam as palavras de forma articulada e pausadamente, essa é uma

³⁸ Para os Mbyá Guarani “a Terra sem Mal é esse lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte” (CLASTRES, 1978, p. 30).

³⁹ Por entender que os contatos informais foram desenvolvidos a partir de uma experiência singular na comunidade indígena *Pindoty* este trecho encontra-se em primeira pessoa.

das características próprias do universo Mbyá e também uma das que mais me chamou a atenção durante os contatos com a comunidade indígena *Pindoty*. De acordo com Pissolato, (2007, p. 76-77), “o saber falar e, reciprocamente, o ouvir com atenção vinculam-se ao desenvolvimento de um conhecimento de definição ampla que se costuma traduzir como ‘sabedoria’ (*mba’ekuaa*) e que resultaria da capacidade xamânica” (PISSOLATO, 2007, p. 76-77). Os Mbyá também são conhecidos como um grupo étnico que chegou a este século preservando sua língua e religião, e persistem em manterem-se como tal, organizando-se naturalmente contra o Estado (CLASTRES, 2003). Contudo, é raro

[...] ver uma cultura indígena persistir na existência conforme as normas de seu próprio sistema de crenças, e conseguir conservar quase isento de empréstimos esse domínio particular. Do contato entre mundo branco e mundo índio resulta na maior parte das vezes um sincretismo empobrecedor onde, sob um cristianismo sempre superficial, o pensamento indígena procura somente adiar sua morte. Precisamente, isso não se verificou com os Mbyá, que até o presente, continuam a destinar ao fracasso toda tentativa missionária. (CLASTRES, 2003, p. 177).

Mesmo diante das investidas dos grupos missionários, sobretudo nos primeiros tempos da colonização e mais recentemente das investidas dos grupos evangélicos somados ao contato com a sociedade nacional, mesmo hoje se pode afirmar que os Mbyá Guarani mantiveram e ainda mantêm sua língua e religião.

A possibilidade desses Guarani de resistirem enquanto grupo étnico distinto, parece estar ligada à capacidade de manterem valores fundamentais dentro de seu sistema cultural que são em suma: a língua, a religião e a organização social. Somados a estes fatores, está a necessidade de distanciamento geográfico, que se apresenta como recurso fundamental de sobrevivência dos Mbyá. Suas formas de resistirem a quase quinhentos anos de contato, estão ligadas ao sentimento coletivo de ‘ser e permanecer índio’. (LITAIFF, 1996, p. 148).

Quanto aos dados demográficos⁴⁰, segundo o Instituto Socioambiental (ISA) e com base nos dados fornecidos pela FUNASA e pela FUNAI em 2008, a população Mbyá Guarani nesse período era composta por 7.000 pessoas, sendo distribuídas entre os estados do ES, PA, PR, RJ, RS, SC, SP e TO. Enquanto que no Paraguai o censo nacional indígena de 2002 contabilizou a população em 14.887 indivíduos. E na Argentina segundo o censo de 2008 em torno de 5.500 pessoas.

⁴⁰ Dados disponíveis em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 02 de out. 2017.

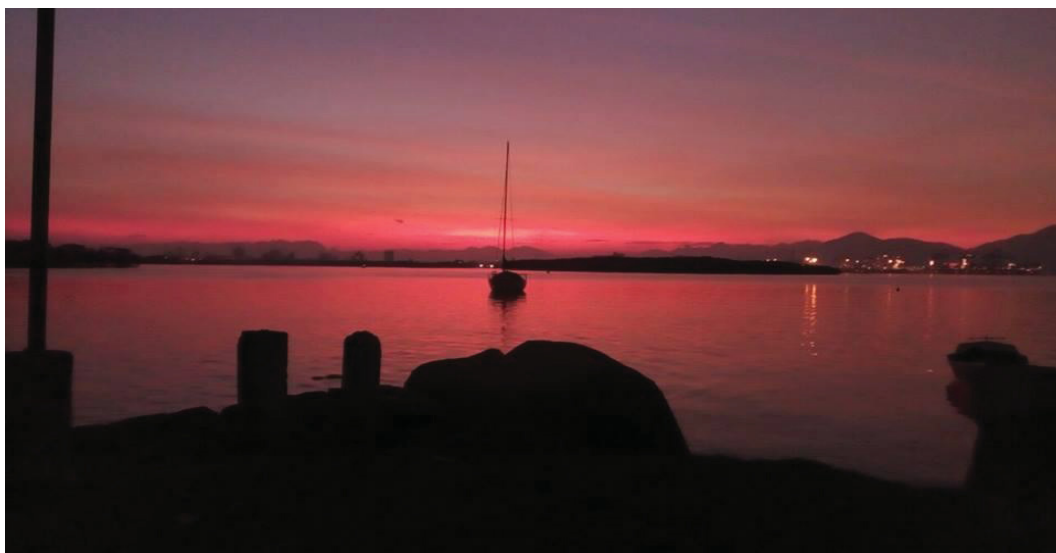
A Terra Indígena *Pindoty* (TI *Pindoty*), ou *tekoa*⁴¹ *Pindoty* como é denominada pelos Mbyá Guarani, localiza-se a leste da baía de Paranaguá na Ilha da Cotinga.

FIGURA 3: PORTAL DA TERRA INDÍGENA *PINDOTY*



FONTE: A autora, 28 de novembro de 2017.

FIGURA 4: BAÍA DE PARANAGUÁ VISTA PELA ILHA DA COTINGA



FONTE: Arquivo pessoal Marlo Bonaldi Maranhão (2017).

Pindoty, quer dizer local de muito coqueiro (BONAMIGO, 2009). Além dos indígenas, vivem na Ilha da Cotinga alguns pescadores locais, os caiçaras, e o

⁴¹ Segundo o professor Dionísio (apud BONAMIGO, 2009), a aldeia é o *teko*, nossa vida. *Tekoa* é o nosso habitat, é a nossa aldeia.

convívio entre eles ocorre de forma amistosa, inclusive, os adolescentes indígenas “jogam futebol com os filhos dos pescadores” (BONAMIGO, 2009, p. 69). E “por ocasião das festas de Natal e Ano Novo, o momento do jogo se torna um momento de reunião de quase todos os moradores da ilha, Mbyas e pescadores” (BONAMIGO, 2009, p. 70). Segundo Bonamigo⁴² (2009, p. 28-29), a população Mbyá Guarani que atualmente reside na Ilha da Cotinga,

[...] é constituída de parentes, filhos ou netos de Salvador e Zoberata da Silva, pais de João da Silva, que chegaram em 1977. O casal representava um grupo que vivia nas áreas indígenas de Xanxerê e Ibirama, em Santa Catarina. João da Silva diz não ter certeza do ano, mas acha que o grupo atual chegou mesmo em 1977. Os pescadores supõem que os Mbya-Guaranis lá estão desde 1970. Eles só comunicaram sua estadia à Funai no ano de 1984, [...].

Insatisfeitos com as áreas em que habitavam em Santa Catarina, esses indígenas procuravam por um local mais tranquilo que mantivesse algum distanciamento dos *juruas*⁴³, e “como os pais de João da Silva gostaram da ilha da Cotinga e uma parte da terra da ilha pertence à União, chamou os filhos, e muitos outros vieram depois” (BONAMIGO, 2009, p. 29). Além disso, os indígenas também perceberam vestígios dos seus ancestrais na Ilha da Cotinga e “de acordo com Nilo, esses vestígios estão nos ossos dos Mbyá Guarani, que estariam sob a igreja ali construída no início da história do Paraná” (BONAMIGO, 2009, p. 94). Tal igreja, a Igreja de Nossa Senhora das Mercês, foi construída pelos colonizadores ainda em 1677 e trata-se da igreja mais antiga do atual Estado do Paraná, porém as últimas reformas que esta igreja recebeu, ocorreram em 2000 durante as comemorações dos 500 anos do Descobrimento do Brasil (NEVES, 2017, p. 15), mas infelizmente, hoje esse patrimônio histórico e cultural encontra-se em ruínas.

FIGURA 5: IGREJA DE NOSSA SENHORA DAS MERCÊS

⁴² Zélia Maria Bonamigo é Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2006) e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Atua como antropóloga, jornalista autônoma e ministra palestras com temas indígenas. Produziu uma etnografia sobre os Mbyá Guarani da TI *Pindoty*, intitulada **A economia dos Mbya Guarani**: trocas entre homens e entre deuses e homens na ilha da Cotinga, em Paranaguá-PR/ Zélia Maria Bonamigo. – Curitiba: Imprensa Oficial, 2009.

⁴³ Denominação dada pelos Guarani ao “branco”, ao não indígena.



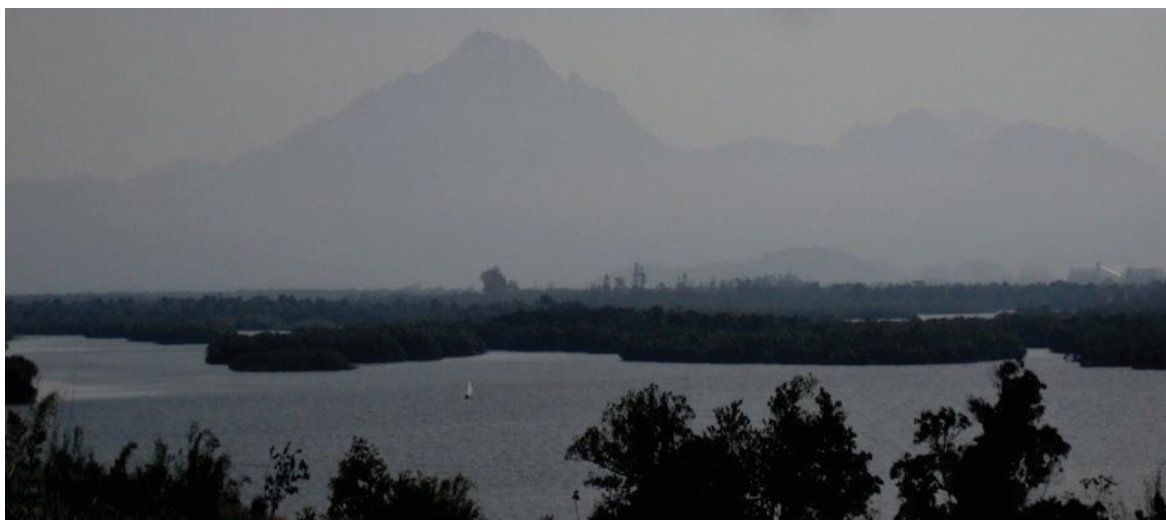
FONTE: Arquivo Fujita (1972) / Iroze Benck Picanço (2016).

Os locais habitados pelos Mbyá Guarani são predominantemente o litoral, para esses indígenas “viver nas ilhas tem um significado extremamente religioso, entretanto dificilmente explicitado” (LADEIRA, 2007, p. 155). Dessa maneira, o mar é um elemento que compõe a cultura Mbyá Guarani, pois segundo os indígenas Dionísio e Celina da TI *Pindoty*, o mar somado ao sol, “representam nosso sonho de chegar até a vida eterna” (BONAMIGO, 2009, p. 185). Nessa direção, o litoral representa ainda um ideal de vida Mbyá Guarani, ademais

O complexo Mata Atlântica, a Serra do Mar, e o próprio Mar representam o ideal de vida como transição. A Mata Atlântica, em termos de ecologia e de economia, possui ainda os resquícios das primeiras criações. As montanhas representam a construção do mundo com as formas definitivas e o mar, o desafio da possibilidade. (LADEIRA, 2007, p. 153).

E não por acaso a TI *Pindoty* se concentra na parte mais alta da ilha, local de onde é possível ter uma visão ampla de grande parte da baía e da cidade de Paranaguá, pois “a maioria das aldeias mbyá do litoral estão situadas em montes que permitem a visão do mar, [...]” (LADEIRA, 2007, p. 152).

**FIGURA 6: BAÍA DE PARANAGUÁ VISTA DO OUTEIRO DA TERRA INDÍGENA
*PINDOTY***



FONTE: Arquivo pessoal da autora, 30 de outubro de 2014.

As informações mencionadas no decorrer do texto acerca do modo de vida Mbyá Guarani, como a cosmologia, a preservação da língua e da religião, e os locais habitados, são alguns dos elementos que compõem a identidade do povo Mbyá Guarani.

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA NA COMUNIDADE INDÍGENA *PINDOTY*

A ideia de uma escola na TI *Pindoty* surgiu em 1986 quando João da Silva (o cacique naquela ocasião) alegou que “os alunos precisavam estudar longe e que a escola ensinava somente em português. Ele queria que houvesse uma escola na ilha e seu filho ensinaria para as crianças a língua Guarani (Mbya-Guarani) escrita” (BONAMIGO, 2009, p. 99).

Naquele momento, o cenário nacional estava voltado ao processo de trâmite e aprovação da Constituição Federal de 1988, que entre outras coisas, também passaria a ‘assegurar’ uma educação escolar ‘específica’ e ‘diferenciada’ às populações indígenas. Esse momento também foi marcado pela articulação dos movimentos indígenas, que ocorreram em diversas regiões do país com a realização de diversos “encontros, congressos e assembleias que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações

indígenas, [...]” (FERREIRA, 2001, p. 95) que demandavam uma reestruturação da política indigenista do Estado. É neste cenário nacional que a educação escolar torna-se realidade na comunidade indígena *Pindoty*.

Como já mencionado na introdução, o principal objetivo da comunidade em relação à escola naquele momento estava voltado à aprendizagem da língua Guarani escrita, que ocorreria através de um ensino bilíngüe. Inicialmente, a escola só ofertava o Ensino Fundamental I, mas a partir de meados de 2017 também passou a contar com a Educação Infantil bem como com o Ensino Fundamental II, tendo como demanda para o Ensino Fundamental II naquela ocasião somente o 6º e o 8º ano. E a composição da equipe pedagógica da escola se dá tanto por funcionários indígenas da própria comunidade, quanto por funcionários não indígenas disponibilizados pela SEED-PR.

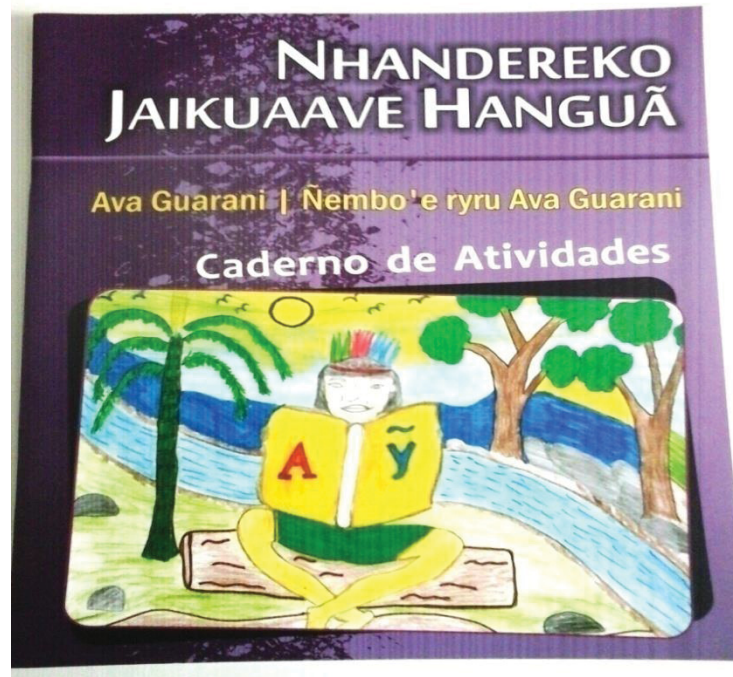
FIGURA 7: VISTAS PARCIAIS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PINDOTY



FONTE: A autora, 24 de novembro de 2017.

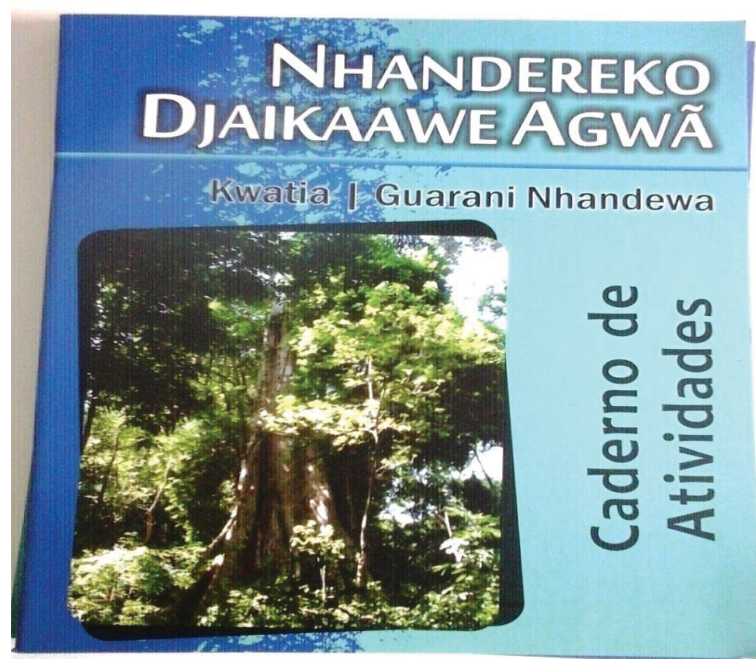
Com relação ao ensino da língua materna Guarani, de acordo com a pedagoga da escola os materiais didáticos específicos para esse ensino são produzidos por professores indígenas Guarani, publicados e disponibilizados pela SEED-PR, a título de exemplo podemos citar o “Caderno de Atividades” e o “Livro Texto”.

FIGURA 8: MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO GUARANI I



FONTE: (PARANÁ, 2011)

FIGURA 9: MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO GUARANI II



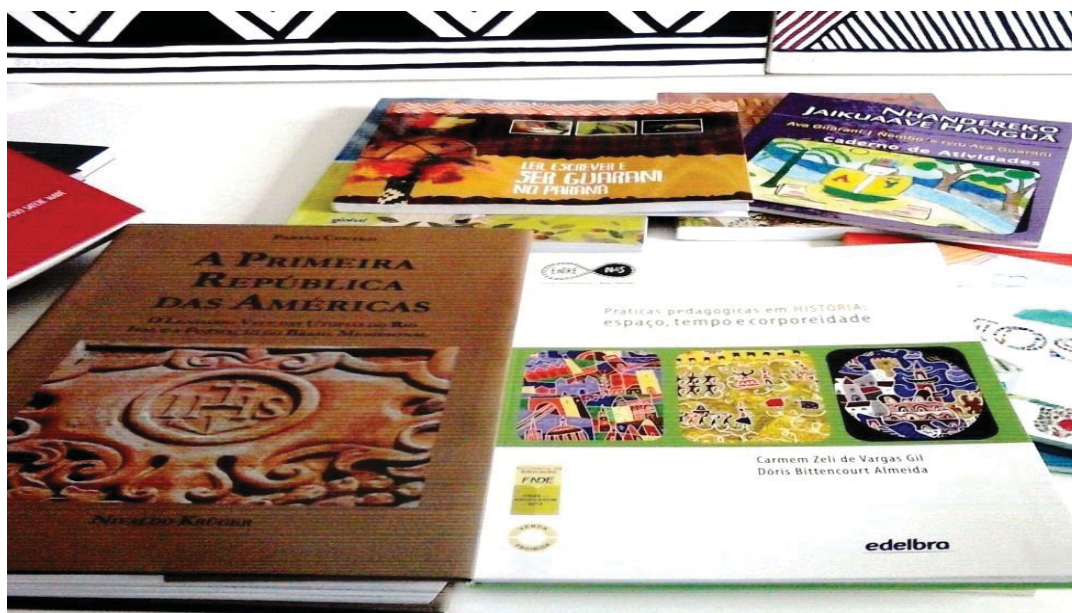
FONTE: (PARANÁ, 2011).

Para assegurar que a educação escolar indígena seja intercultural, 'específica' e 'diferenciada', tais cadernos de atividades foram escritos, revisados e

ilustrados por professores indígenas, e visam legitimar a história e a produção dos conhecimentos indígenas, além de “corrigir distorções pedagógicas históricas e desconstruir representações estereotipadas a respeito desses povos (PARANÁ, 2011, p. 7). De acordo com o Departamento da Diversidade da SEED-PR, o objetivo da publicação destes cadernos tem como pauta subsidiar os professores e professoras da rede estadual, bem como “ampliar os horizontes de pesquisa na temática indígena e promover maior visibilidade a esses povos, partícipes do processo de constituição histórica e cultural deste Estado” (PARANÁ, 2011, p. 8).

Na etapa de observação e/ou conhecimento do espaço escolar, identificou-se na biblioteca da escola a presença de alguns livros que são destinados ao ensino da língua materna fornecidos pela SEED-PR, bem como a presença de alguns manuais didáticos das diversas disciplinas que compõe o currículo escolar e ainda alguns exemplares sobre a história e a cultura indígena em específico. Entretanto, por meio de conversa com a equipe pedagógica e observando a dinâmica da escola, pode-se perceber que o manual didático ainda que por vezes utilizado, não compõe a rotina da Escola Estadual Indígena *Pindoty*.

FIGURA 10: ALGUNS LIVROS DO ACERVO DA BIBLIOTECA

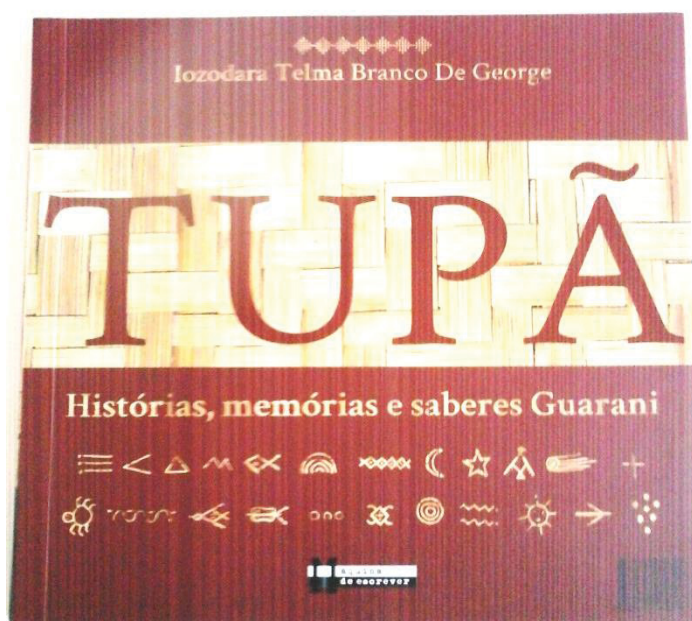


FONTE: A autora, 24 de novembro de 2017.

De acordo com a figura 10, alguns livros que compõe o acervo da biblioteca da escola, como “Ler, escrever e ser Guarani no Paraná” (PARANÁ, 2010), “Paraná

Central: A primeira República das Américas” (KRÜGER, 2011), “Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade” (GIL, 2012) e “*Nhandereko jaikuaave hanguaã – Ava Guarani*” (PARANÁ, 2011). Tais livros se referem ao Ensino da Língua Materna Guarani, à história e a cultura indígena. Além dos livros apresentados na figura 10, outras obras retratando a história e a cultura indígena também foram encontradas, como “Experiências pedagógicas de professores Guarani e Kaingang” (PARANÁ, 2010), “*Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé*” (YAMÃ, 2007), “Os Ava-guarani no oeste do Paraná: (re) existência em *Tekoha Guasu Guavira*” (MAMED; CALEIRO; BERGOLD, 2016), “Rondon: a construção do Brasil e a causa indígena” (FREIRE, 2009), “Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju” (IBGE, 1987) e “*Jaguareté: o encontro*” (MAE-UFPR, 2013). E ainda um livro para e sobre os indígenas “*Tupã: Histórias, memórias e saberes Guarani*” (DE GEORGE, 2015).

FIGURA 11: LIVRO *TUPÃ: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E SABERES GUARANI*



FONTE: (DE GEORGE, 2015).

O livro “*Tupã: Histórias, memórias e saberes Guarani*” de Iozodara Telma Branco De George e publicado em 2015 enfoca as seguintes temáticas: A infância; Construção das moradias; Nomenclatura Guarani; Sistema de numeração; Calendário; Medidas de Tempo; Ciclos menstruais; Instrumentos de caça; Armadilhas; Medidas

e Culinária; Medicamentos; Plantio; Pinturas corporais; Símbolos para a Pintura Corporal; Artesanato; Os quatro pilares; Orientação; Organização Social, *Opy* e Nos dias atuais.

Visando identificar como ocorre o ensino de História na Escola Estadual Indígena *Pindoty* foram verificados os elementos que compõe o currículo da escola bem como os manuais didáticos de história em vigência nesse espaço etnoeducacional. Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com a pedagoga dessa instituição o documento encontra-se em construção, no entanto, a escola segue como referência as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE-PR), bem como o Caderno de Expectativas de Aprendizagem.

De acordo com as DCE-PR (2008), para o ensino de História da Educação Básica “busca-se despertar reflexões a respeito de aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, e das relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico” (PARANÁ, 2008, p. 38). Esse documento compreende que a aprendizagem deve ocorrer a partir da perspectiva da formação da consciência histórica, contemplando os procedimentos metodológicos do pensamento histórico: tempo e espaço. Nos fundamentos teórico-metodológicos, o documento apresenta as contribuições provenientes da Nova História, da Nova História Cultural e da Nova Esquerda Inglesa, tendo como referência a matriz disciplinar da História proposta por Jörn Rüsen, e aponta que

Os critérios de validade do conhecimento histórico na academia e nos currículos escolares, tem sido problematizados e organizados por alguns intelectuais, dentre os quais, destaca-se o historiador alemão Jörn Rüsen, o qual propõe uma matriz disciplinar da História para que se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes. (PARANÁ, 2008, p. 45-46).

Uma vez que o conceito de consciência histórica foi apropriado pelas DCE-PR (2008), busca-se então,

Analisar as implicações das opções teórico-metodológicas para o ensino da História na formação dos sujeitos. Isso pode ser observado nas diferentes abordagens curriculares que historicamente marcam o ensino desta disciplina, além de apontar indicativos para o tipo de consciência histórica que se pretende diagnosticar nos sujeitos. (PARANÁ, 2008, p. 58-59).

Quanto aos conteúdos estruturantes a serem abordados no ensino de História, o documento pontua que eles deverão se constituir nas relações de trabalho, nas relações de poder, bem como nas relações culturais (PARANÁ, 2008). A partir destes conteúdos estruturantes o professor pode

[...] discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da História local, História e Cultura Afro-Brasileira, da História do Paraná e da História da cultura indígena, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino. (PARANÁ, 2008, p. 64).

Nessa perspectiva, pouco ou quase nada do que se refere à “história difícil” do país são retratados nos manuais didáticos de história, ademais “ainda predominam lacunas sobre aspectos relacionados à problemática da história dos povos indígenas e afro-brasileiros, nomeadamente no que se refere às propostas curriculares e manuais didáticos” (SCHMIDT, 2015, p. 24). E no tocante ao processo avaliativo, o documento enfatiza que a avaliação “deve estar a serviço de todos os alunos, permeando o conjunto das ações pedagógicas, e não como elemento externo a este processo” (PARANÁ, 2008, p. 78).

Já o “Caderno de Expectativas de Aprendizagem” (2012), um documento que foi criado pela necessidade em dar continuidade ao processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, tem como objetivo atender o direito à educação com qualidade e equidade (PARANÁ, 2012). Nessa perspectiva, o documento serve como um “subsídio ao trabalho docente, podendo ser utilizado como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento pedagógico” (PARANÁ, 2012, p. 5). Para o 6º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que os conteúdos estruturantes são constituídos tendo como referência os critérios utilizados nas DCE-PR (2008), ou seja, considerando as “relações de poder; as relações de trabalho e as relações culturais” (PARANÁ, 2012, p. 62). Nos conteúdos básicos, considera-se a “experiência humana no tempo; os sujeitos e suas relações sociais no tempo, e a cultura local e comum” (PARANÁ, 2012, p. 62). E nos conteúdos específicos, é considerado que os estudantes compreendam como “[...] o conhecimento histórico é construído, no sentido de identificar elementos das fontes históricas, bem como a multiplicidade de olhares da historiografia sobre o passado” (PARANÁ, 2012, p. 62).

E para o 8º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que os conteúdos estruturantes são idênticos aos dirigidos para o 6º ano. Já os conteúdos básicos consideram as relações da humanidade com o trabalho; o trabalho e a vida em sociedade; o trabalho e as condições da modernidade e nas conquistas de direito (PARANÁ, 2012).

Como o Ensino Fundamental II foi inaugurado recentemente na Escola Estadual Indígena *Pindoty*, especificamente no segundo semestre do ano letivo de 2017, e com demandas para o 6º e o 8º ano, até o momento desta etapa da pesquisa a escola ainda não havia recebido manuais didáticos de história para estes respectivos anos (séries). E com relação ao planejamento das aulas de História e do uso dos materiais, em conversa informal com o professor da disciplina destes respectivos anos (séries), foi expresso que as aulas de História são planejadas a partir das orientações presentes nas DCE-PR (2008) e também a partir dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (2012).

4.3 TRABALHANDO COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL” NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA *PINDOTY*

O presente texto busca identificar como a “história difícil” se manifesta na Escola Estadual Indígena *Pindoty*. Tendo como critério de tema difícil/controverso o Genocídio das populações indígenas, que por sua vez é um tema presente no currículo escolar a partir da temática Colonização do Brasil.

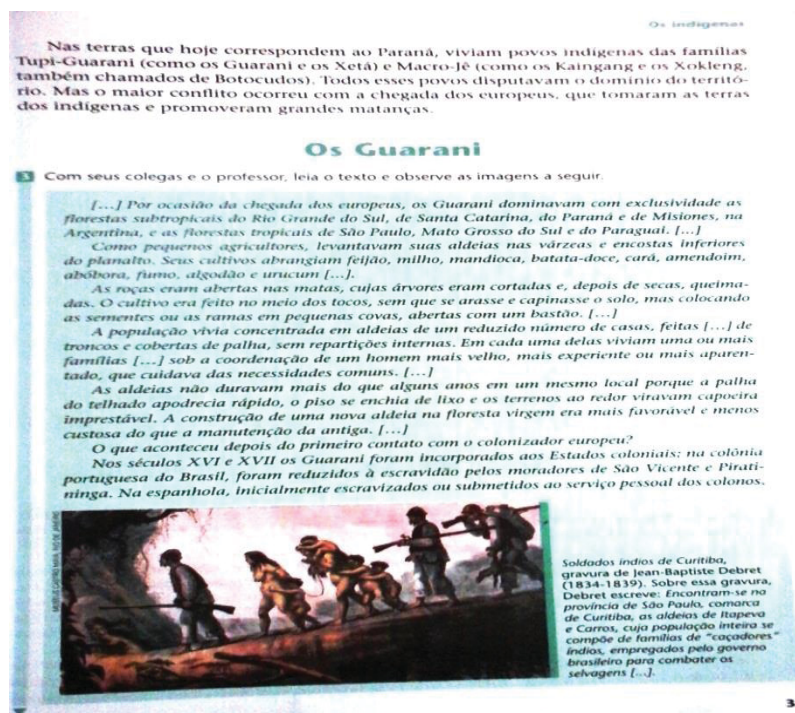
O Genocídio das populações indígenas é um conceito substantivo da história. Enquanto substância da história, os conceitos substantivos “envolvem uma complicação não freqüente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço” (LEE, 2005, p. 2). De acordo com Lee (2005, p. 9), “qualquer quadro do passado ao qual os alunos são apresentados dentro da escola, provavelmente encontrará fatos rivais ou opostos num mundo mais amplo lá fora.” Partindo dessa probabilidade apresentada por Lee (2005), vale refletir se para as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani o quadro do passado que lhes é apresentado sobre o Genocídio das populações indígenas nas aulas de história estabelece alguma relação com o mundo e com a realidade por eles conferida?

Como parte inicial da pesquisa empírica e visando identificar como a Escola Estadual Indígena *Pindoty* se relaciona com a “história difícil”, foi investigado junto aos manuais didáticos de história em vigência neste espaço etnoeducacional quais são as narrativas históricas predominantes sobre o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil. No entanto, foi constatado que a escola não possui uma cultura de uso constante dos manuais didáticos, porém, foram encontrados na biblioteca alguns manuais didáticos de história contendo o conteúdo curricular Colonização do Brasil. Esses manuais se dirigem ao 5º ano do Ensino Fundamental I, sendo eles “História do Paraná” (ROLLEMBERG, 2008), e “Girassol: saberes e fazeres do campo” (MARES; ALMEIDA, 2012). Por mais que esses manuais estejam disponíveis na biblioteca da escola não se pode afirmar que eles são utilizados atualmente pelos professores em suas aulas de história, pois se tratam de manuais do PNLD 2010, 2011 e 2012 e do PNLD 2013, 2014 e 2015 respectivamente. De qualquer forma são materiais que estão disponíveis para consulta na biblioteca, tanto por alunos quanto por professores.

No manual didático “História do Paraná” (ROLLEMBERG, 2008), os temas que se aproximam da ideia de “história difícil” pelo viés do Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil são os seguintes: A ocupação do território paranaense; Os colonizadores europeus; O Paraná espanhol; O Paraná português; A visão dos europeus; Povos indígenas no Paraná: os Guarani, os Kaingang, os Xetá e os Xokleng; Territórios indígenas hoje e Os africanos: trabalho escravo no Paraná. A partir de uma análise desse manual, foi possível identificar algumas perspectivas historiográficas sobre o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil, como a predominância das narrativas tidas como clássicas sobre o tema, ou seja, das narrativas tradicionais que se fazem presentes nos manuais didáticos de história. E por se tratar de um manual didático de história do Paraná, a abordagem do Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil direciona-se a uma colonização que foi empreendida tanto por portugueses quanto por espanhóis em seu início.

Nas páginas destinadas à história indígena são apresentadas as etnias indígenas que habitavam e ainda habitam o território paranaense, como a Guarani, Xokleng, Xetá e Kaingang, e também quais são os atuais territórios indígenas no Paraná e como vivem as populações indígenas em nosso Estado.

FIGURA 12: OS GUARANI



FONTE: (ROLLEMBERG, 2008, p. 33).

A figura 12 apresenta uma página sendo destinada à história da etnia indígena Guarani, e apresenta uma gravura do artista Jean-Baptiste Debret⁴⁴ intitulada “Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens” (1834), por sua vez, uma imagem bastante difundida na cultura escolar. A imagem retrata a “história difícil” e a relação estabelecida entre colonizador x colonizado ao deflagrar o aprisionamento dos Guarani.

Debret tornou-se célebre por retratar a história e a cultura brasileira de um ponto de vista crítico, pois “trouxe os escravos para o centro de suas aquarelas brasileiras. Diferentemente dos portugueses, que só se dedicavam a pinturas religiosas” (SCHWARCZ, 2015, p. 261). Assim como as gravuras de Debret, as gravuras do artista Johann Moritz Rugendas⁴⁵ também são bastante difundidas neste

⁴⁴ (1768 – 1848) Desenhista, pintor, gravador e professor francês. Integrou a Missão Artística Francesa ao Brasil. Durante os quinze anos que permaneceu no Brasil pesquisou muito acerca do país e de volta a França organizou o primeiro volume de sua obra ilustrada “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”.

⁴⁵ (1802 – 1858) Pintor e desenhista alemão. Foi integrante da Missão do barão Georg Heinrich Von Langsdorff, a qual o trouxe para o Brasil em 1821. E em 1835 com apoio do naturalista Alexander Von Humboldt publicou o álbum “Viagem Pitoresca através do Brasil”.

manual didático. Tanto Debret quanto Rugendas representaram a história e a cultura do Brasil em suas obras, e além de um legado artístico, esses artistas também deixaram um legado histórico e cultural sobre o país.

No manual didático “Girassol: saberes e fazeres do campo” (MARES; ALMEIDA, 2012) os temas que se aproximam da ideia de “história difícil” pelo viés do Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil são os seguintes: O povo brasileiro; Mistura étnica e cultural; Brasil: riqueza e exploração e Divisão e administração do território. E assim como no manual didático “História do Paraná” de Rollemberg (2008), nesse manual também foi verificado a predominância das narrativas tradicionais.

Pontuando aspectos como a vida social, econômica e política, o manual estabelece uma relação entre passado e presente das populações indígenas a partir de um quadro representando o marco temporal Antes e Depois do Branco e demonstra a relação que fora estabelecida entre o colonizador europeu e o colonizado indígena. A partir de alguns aspectos como o social, o econômico e o político, o quadro apresentado pelo manual pontua que antes as populações indígenas viviam de forma comunitária em busca do bem comum e da sobrevivência do grupo, e a partir do contato estabelecido com o colonizador passaram a viver sob a imposição da sua cultura bem como sob o seu julgo.

5 COMO AS CRIANÇAS E JOVENS ESTUDANTES DA ETNIA INDÍGENA MBYÁ GUARANI SE RELACIONAM COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”

Este capítulo apresenta o segmento empírico da pesquisa, constituído por um estudo exploratório e um estudo principal, ambos realizados na Escola Estadual Indígena *Pindoty*.

Tais estudos buscaram apresentar o perfil dos estudantes, as ideias históricas e os argumentos que esses estudantes possuem sobre a “história difícil”, utilizando como critério de tema difícil/controverso o Genocídio das populações indígenas.

5.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Como parte do processo da pesquisa empírica, o estudo exploratório consiste em “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). A partir dessa perspectiva apresentada por Gil (2008), o estudo exploratório teve como objetivo investigar as ideias históricas e os argumentos que as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani possuem sobre o Genocídio das populações indígenas, um tema que compõe a “história difícil” e está presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil, pontuando ainda, que o Genocídio das populações indígenas é um tema que faz parte da cultura histórica dos estudantes indígenas.

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual Indígena *Pindoty*, Ilha da Cotinga (Paranaguá-PR), em 24 de agosto de 2017.

Agosto, tarde de quinta-feira. Do bairro da Costeira zarpamos no barco Fluir rumo à Ilha da Cotinga, eu e meu pai Carlos, pescador local. Para nossa sorte fazia sol e a navegação foi tranqüila. Chegamos a Ilha da Cotinga por volta das 14 horas e enquanto meu pai amarrava o barco no entorno do trapiche da comunidade, me dirigi à Escola Estadual Indígena *Pindoty* localizada alguns metros à frente. Ciente de minha visita à escola, a pedagoga da instituição já me aguardava. Conversamos sobre as intenções da

pesquisa (embora eu já tivesse apresentado a proposta do estudo exploratório previamente) e de forma extremamente receptiva a pedagoga me encaminhou para a sala de aula, apresentou-me aos estudantes explicando-lhes a finalidade de minha visita, para que então eu pudesse realizar o estudo exploratório (Paranaguá, litoral do Paraná, Diário de Campo⁴⁶, 24/08/2017).

Participaram deste estudo os estudantes do 6º e do 8º ano do Ensino Fundamental II, porém, no período em que o estudo foi realizado, encontravam-se no espaço escolar alguns estudantes do 5º ano (que funciona no período da manhã) e que também optaram por participar da atividade proposta. O instrumento de pesquisa assumido durante esta etapa da investigação empírica foi constituído a partir de um questionário aberto⁴⁷, e sem intervenção da pesquisadora foi solicitado aos estudantes que registrassem suas ideias históricas e seus argumentos sobre o tema Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil. Logo que a atividade foi apresentada, foi esclarecido aos participantes que as respostas poderiam ir além dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar durante as aulas de história, ou seja, tais ideias históricas e argumentos poderiam partir dos conhecimentos prévios que possuíam sobre o tema, ou mesmo dos conhecimentos adquiridos pelos mais velhos da comunidade.

Partindo da conjectura de que é pela Competência Narrativa que de fato ocorre a Aprendizagem Histórica (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), ao elaborar uma narrativa os estudantes demonstram o conhecimento que possuem para explicar um determinado conteúdo histórico. O que implica em ir além do processo de memorizar os conteúdos históricos, pois “pressupõe uma explicação mais complexa, mas que represente não uma modificação de conteúdo, mas principalmente outra relação com a experiência dos sujeitos envolvidos” (URBAN, 2011, p. 102).

5.1.1 Perfil dos estudantes

⁴⁶ Enquanto um instrumento de registro de atividades da pesquisa, o diário de campo é uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos. (TRIVIÑOS, 1987).

⁴⁷ Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. [...] Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta (GIL, 2008, p. 122).

Participaram do estudo exploratório dez estudantes dentro da faixa etária entre 09 e 24 anos de idade. Esses participantes são crianças e jovens da etnia indígena Mbyá Guarani, regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I e no 6º e 8º ano do Ensino Fundamental II.

5.1.2 Primeiras análises das ideias elaboradas pelas crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani sobre a “história difícil”

Durante o processo de transcrição das narrativas⁴⁸ a identidade dos estudantes indígenas foi preservada, constando apenas as iniciais de seus respectivos nomes em Guarani, bem como a série (ano) em que cursavam e suas respectivas idades. Com base nas ideias históricas e nos argumentos elaborados pelos estudantes sobre o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil algumas considerações serão apresentadas.

Elaborada pela estudante J. P a narrativa 01 possui alguns elementos da memória coletiva, pois se trata de uma narrativa que apresenta argumentos do conhecimento histórico partilhado entre as pessoas mais velhas da comunidade.

Eu aprendi com meus pais o significado do Brasil e da colonização. Eu sei que os índios existiam antes dos portugueses chegarem ao Brasil.

Narrativa 01 (J. P., 6º ano, 11 anos. Grifo da pesquisadora).

O Brasil pertencia aos indígenas e esse direito foi retirado de nós. Os brancos trouxeram doenças e desmataram as florestas.

Narrativa 02 (Y. M., 5º ano, 12 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 02 elaborada pela estudante Y. M é destacado o fato de que os indígenas são os povos originários da América e que, entretanto, hoje o direito a terra foi retirado das populações indígenas. A estudante também demonstra a concepção do impacto negativo que o colonizador causou na natureza ao afirmar que “os brancos trouxeram doenças e desmataram as florestas”.

Esta é a nossa terra, nós vivemos aqui, o lixo está matando os peixinhos, nossa comida, e com a chegada dos portugueses acabaram com a nossa natureza.

⁴⁸ Visando um melhor esclarecimento das narrativas, houve uma correção ortográfica dos trechos selecionados, entretanto, sem alterar as ideias apresentadas pelos estudantes.

Narrativa 03 (A. P., 5º ano, 10 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 03 a estudante A. P também demonstra uma concepção negativa sobre o contato com o colonizador, pontuando que foi a partir da chegada/invasão dos portugueses que ocorreu um impacto negativo na natureza.

Antigamente tinha muitos índios em 1500. Os portugueses vieram e roubaram a terra dos índios, roubaram tudo e deixaram os índios sem nada, agora eles são muito ricos e os índios ficaram pobres.

Narrativa 04 (A., 6º ano, 16 anos. Grifo da pesquisadora).

Antigamente existiam muitos índios, mas com a chegada dos portugueses mudou tudo. Os índios sofreram e ainda sofrem, passam dificuldades. Mas eu sei que um dia isso vai acabar tenho esperança que um dia vai mudar para melhor. Para todas as etnias.

Narrativa 05 (K. R., 6º ano, 24 anos. Grifo da pesquisadora).

Nas narrativas 04 e 05, as estudantes A e K. R, respectivamente, relatam que antigamente os indígenas eram muitos e que a partir da chegada/invasão do europeu tudo mudou. Tal acontecimento é tido como um marco/ruptura temporal para as populações indígenas, neste sentido, é importante destacar a concepção do Antes e Depois do Branco apresentada anteriormente pelo professor indígena Mairawê do Parque Indígena do Xingu (BRASIL, 1998), pois foi a partir deste episódio histórico que tudo mudou para as populações indígenas. Com relação ao marco/ruptura temporal,

O tempo se rompe, por assim dizer, divide-se em um antes e um depois, em meio aos quais se situa a mudança experimentada. O caráter desafiador de tal experiência reside na carência cultural do homem, de orientar sua vida prática mediante uma representação do processo do tempo que faça surgir uma significação transversal no encadeamento dos eventos mutantes. A perturbação do tempo pode ser, assim, superada. (RÜSEN, 2015, p. 45).

A autora da narrativa 05, pontua ainda que a partir deste episódio histórico “os índios sofreram e ainda sofrem, passam dificuldades”, denotando assim que a “história difícil” acerca do Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil foi marcada por uma relação conflituosa entre colonizador x colonizado, e que ainda hoje os indígenas carregam o fardo desta “história difícil”.

Rüsen (2015, p. 81), entende que “uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”, dessa

forma, ainda de acordo com a narrativa 05, além de demonstrar uma concepção de marco/ruptura temporal a partir da chegada/invasão europeu e da relação estabelecida entre os episódios ocorridos no passado com a realidade do presente, “sofreram e ainda sofrem, passam dificuldades”, a estudante demonstrou uma orientação temporal ao afirmar que “um dia vai mudar para melhor. Para todas as etnias”.

Os portugueses chegaram ao território brasileiro em 1500, acabaram com a nossa natureza.

Narrativa 06 (K. M., 5º ano, 10 anos. Grifo da pesquisadora).

Aqui novamente consta a concepção do impacto negativo que o europeu causou na natureza.

Antigamente quando o Brasil não era um país, quando ainda não existiam casas modernas, carros, asfalto etc, povos indígenas já existiam aqui no Brasil. Eram várias etnias e hoje algumas das etnias não existem mais. Depois da chegada dos portugueses o povo indígena foi diminuindo aos poucos e acabando por causa deles. Foram tantas mortes por causa das doenças que aqui antigamente não existiam, por causa dos confrontos com os portugueses, etc. Os portugueses vieram em busca da riqueza e depois quiseram algo mais. E por causa disso hoje no presente os povos indígenas são poucos no Brasil.

Narrativa 07 (V. M., 8º ano, 14 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 07 o estudante V. M demonstra uma compreensão mais ampliada dos fatos históricos bem como das transformações ocorridas no curso do tempo, pois apresenta elementos de uma consciência histórica mais crítica ao pontuar que “os portugueses vieram em busca da riqueza e depois quiseram algo mais”. E também aponta para uma “história difícil” a partir da chegada/invasão do colonizador europeu, pois entende que na relação estabelecida entre colonizador x colonizado as populações indígenas foram sendo reduzidas, “depois da chegada dos portugueses o povo indígena foi diminuindo aos poucos e acabando por causa deles. Foram tantas mortes por causa das doenças que aqui antigamente não existiam, por causa dos confrontos com os portugueses, etc.” O estudante ainda cria um vínculo entre o passado e a realidade presente ao elaborar o seguinte trecho “e por causa disso hoje no presente os povos indígenas são poucos no Brasil”.

As narrativas históricas elaboradas pelas crianças e jovens estudantes indígenas da etnia Mbyá Guaraní vêm de encontro à concepção de passado proposta por Rüsen, para quem

O passado é como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido. (RÜSEN, 2001, p. 62).

Com base no tema Genocídio das populações indígenas/ Colonização do Brasil e a partir das ideias históricas e dos argumentos apresentados pelos estudantes indígenas neste estudo exploratório foi possível qualificar as seguintes categorias, “*marco/ruptura temporal*”, “*impacto negativo na natureza*”, “*expropriação da terra*”. Além disso, foi verificado que houve a presença de elementos da memória coletiva nas narrativas elaboradas pelos estudantes, assim como elementos que apontam para uma “história difícil” a partir da chegada/invasão do colonizador europeu.

A categoria “*marco/ruptura temporal*” se fez presente na narrativa 05 elaborada pela estudante K. R, onde prevalece a ideia do Antes e Depois do Branco, “*antigamente existiam muitos índios, mas com a chegada dos portugueses mudou tudo*”, concomitantemente, a narrativa apresenta elementos que apontam para uma “história difícil” sobre o Genocídio das populações indígenas no seguinte trecho “*antigamente existiam muitos índios [...]*.” A narrativa 07 elaborada pelo estudante V. M também segue nesta perspectiva, “*depois da chegada dos portugueses o povo indígena foi diminuindo aos poucos acabando por causa deles. Foram tantas mortes por causa das doenças que aqui antigamente não existiam, por causa dos confrontos com os portugueses [...]*.” E na narrativa 01 a estudante J. P apresenta argumentos vinculados ao conhecimento da memória coletiva, ou seja, dos conhecimentos partilhados pelos mais velhos da comunidade, pois a estudante inicia sua narrativa da seguinte forma “*eu aprendi com meus pais o significado do Brasil e da colonização*”.

Com relação à categoria “*impacto negativo na natureza*”, na narrativa 03 elaborada pela estudante A. P, foi relatado o seguinte “[...] *o lixo está matando os peixinhos, nossa comida, e com a chegada dos portugueses acabaram com a nossa natureza*”. Para os indígenas foi a partir da chegada/invasão do europeu que a natureza passou a ser prejudicada, seja com o desmatamento, com a poluição, ou com o envenenamento dos rios, como também demonstra o estudante K. M, em trecho da narrativa 06 “[...] *acabaram com a nossa natureza*”.

E quanto à categoria “*expropriação da terra*”, a narrativa 02 elaborada pela estudante Y. M. apontou indícios de uma narrativa que é própria do discurso indígena como a questão do direito da terra, uma vez que os indígenas são os povos originários da América, nela a estudante afirma que “*o Brasil pertencia aos indígenas e esse direito foi retirado de nós*”. Argumento similar também foi verificado na narrativa 04 elaborada pela estudante A, “*os portugueses vieram e roubaram a terra dos índios [...]*”.

A partir dos dados obtidos junto ao estudo exploratório surgiram algumas questões que nortearam o estudo principal, como:

- Qual a relação estabelecida entre o passado marcado por uma “história difícil” (o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil) e o presente (a vida prática dos sujeitos indígenas) a partir das narrativas históricas elaboradas pelos estudantes?
- A experiência do tempo (passado e presente) vivenciada pelos sujeitos indígenas apresenta quais indicativos de orientação no tempo em relação ao futuro?

5.2 ESTUDO PRINCIPAL

Esta etapa da pesquisa empírica buscou identificar como a “história difícil” se manifesta na consciência histórica das crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani, bem como refletir sobre a consciência histórica destes sujeitos em relação à “história difícil”. O presente estudo foi aplicado na Escola Estadual Indígena *Pindoty* em 28 de novembro de 2017.

Novembro, tarde de terça-feira, dia ensolarado. Novamente, eu e meu pai zarpamos no barco Fluir saindo do bairro da Costeira em direção ao lócus da pesquisa, a Escola Estadual Indígena *Pindoty* na Ilha da Cotinga. Devido à oscilação da maré que naquela ocasião estava muito baixa, tivemos que aguardar alguns instantes para prosseguir com a navegação e chegamos a Ilha da Cotinga por volta das 15 horas. Desta vez, um pouco mais familiarizada com a escola, pois essa era a minha quarta visita ao local. Logo que cheguei, a pedagoga da instituição apresentou as intenções do estudo principal para o cacique, que assim como no estudo exploratório havia sido previamente

informado. Com a anuência do cacique (que também é professor da língua Guaraní na escola) a pedagoga encaminhou-me até a sala de aula para a realização do estudo principal. (Paranaguá, litoral do Paraná, Diário de Campo, 28/11/2017).

Para este fim foi desenvolvido um instrumento de pesquisa⁴⁹ composto de duas etapas, a primeira contendo oito imagens que remetem ao Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil direcionado a escolha de uma ou mais imagens pelos estudantes indígenas e a segunda contendo um questionário aberto direcionado a elaboração de uma narrativa histórica referente às imagens previamente apresentadas.

Na primeira etapa do instrumento de pesquisa, a seleção das imagens teve como critério de escolha a diversificação das imagens, visando assim não influenciar na escolha das imagens pelos estudantes. Foram selecionadas tanto imagens clássicas, ou seja, aquelas que são recorrentes nos manuais didáticos de história, quanto aquelas pouco difundidas nos manuais didáticos de história e na cultura escolar. Para tanto, foram selecionadas duas gravuras, duas pinturas, um mapa, duas charges e uma fotografia. Sendo elas, *Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, litografia sobre papel de Jean-Baptiste Debret, 1834 (gravura). *A Primeira missa no Brasil*, óleo sobre tela de Victor Meirelles, 1860 (pintura). *Derrubada de uma floresta*, litografia sobre papel de Johann Moritz Rugendas, 1835 (gravura). *Nau de Pedro Álvares Cabral*, óleo sobre tela de Oscar Pereira da Silva, 1867 (pintura). *O Brasil*, xilogravura de Giacomo Gastaldi, 1556 (mapa). *Pronto, chegou a civilização!*, charge de J. Domingues & L. Fiusa, 1996 (charge). *A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff, 2008 (charge). *Os Mbyá Guaraní do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a construção da usina de Tijuco Alto e pedem demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho – ISA, 2007 (fotografia). É importante destacar que as imagens selecionadas para esta etapa da pesquisa foram escolhidas não por sua tipologia, mas sim pelo conteúdo em comum presente em todas as imagens.

Como seguimento da primeira etapa do instrumento de pesquisa, a segunda etapa foi constituída por um questionário aberto contendo a seguinte questão: *Imagine que você enquanto sujeito indígena irá montar um mural e que a*

⁴⁹ Apêndice 1 e 2.

temática desse mural é sobre a relação entre o colonizador europeu (os portugueses) e os indígenas de Pindorama/Brasil. Que imagens você escolheria? (pode escolher uma imagem ou mais). E conte por que você escolheu tais imagens.

5.2.1 Perfil dos estudantes

Participaram do estudo principal sete estudantes dentro da faixa etária entre 11 e 26 anos. Dos quais seis estavam cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II e um cursando o 5º ano do Ensino Fundamental I.

5.2.2 Sistematização para análise e interpretação dos dados

Nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, o conjunto do material que é extraído no campo “não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados” (LESSARD-HÉBERT; GOYOETTE; BOUTIN, 1990, p. 107). Nessa perspectiva “os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona” (LESSARD-HÉBERT; GOYOETTE; BOUTIN, 1990, p. 107).

A interpretação dos dados de uma pesquisa qualitativa é compreendida como um processo que se manifesta após a sua análise. No entanto esses dois processos estão intimamente relacionados, visto que na pesquisa qualitativa não há como separá-los.

Primeira etapa do instrumento de pesquisa

A seguir as imagens que foram selecionadas para este instrumento de pesquisa:

Imagem 01: *Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, litografia em papel de Jean-Baptiste Debret, 1834.



FONTE: (ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná, 4º ou 5º ano**. São Paulo: Ática, 2008, p. 33).

Imagem 02: *A Primeira missa no Brasil*, óleo sobre tela de Victor Meirelles, 1860.



FONTE: (SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia** / Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling -1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015, Índice remissivo, imagem 72).

Imagem 03: *Derrubada de uma floresta*, litografia sobre papel de Johann Moritz Rugendas, 1835.



FONTE: (Derrubada de uma floresta. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra16320/derrubada-de-uma-floresta> >. Acesso em: 11 de set. 2017).

Imagem 04: *Nau de Pedro Álvares Cabral*, óleo sobre tela de Oscar Pereira da Silva, 1867.



FONTE: (GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 59).

Imagem 05: *O Brasil*, xilogravura de Giacomo Gastaldi, 1556.



FONTE: (MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza ... [et al.]. **Língua portuguesa, geografia e história, 5º ano.** – São Paulo: Global, 2014, p. 154. – (Coleção Campo Aberto).

Imagem 06: *Pronto, chegou a civilização!*, charge de J. Domingues & L. Fiusa, 1996.



FONTE: (DOMINGUES, Joelza Ester; FIUSA, Layla Paranhos Leite. **História: o Brasil em foco.** São Paulo: FTD, 1996. p. 36).

Imagem 07: *A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff, 2008.



FONTE: (Disponível em:

<<http://agentesdahistoriasomosnos.blogspot.com.br/search?q=hist%C3%B3ria+dos+vencedores>>.

Acesso em: 13 de set. 2017).

Imagem 08: *Os Mbyá Guarani do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a construção da usina de Tijuco Alto e pedem a demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho – ISA, 2007.



FONTE: (Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/terra-guarani-e-identificada-pela-funai>>. Acesso em: 17 de set. 2017).

Das oito imagens que foram apresentadas as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani, duas imagens não foram escolhidas por nenhum dos sete participantes desta etapa da pesquisa, sendo elas, a imagem 05 (*O Brasil*, mapa de Giacomo Gastaldi) e a imagem 06 (*Pronto, chegou a civilização!*, charge de J. Domingues & L. Fiusa). Algumas hipóteses que justificam tal fato podem ser porque são imagens desconhecidas por parte dos estudantes. Ou ainda, como no caso da imagem 05 (*O Brasil*, mapa de Giacomo Gastaldi), por se tratar de um mapa histórico que data de 1556 e que não corresponde com as características de um mapa contendo as configurações atuais como os estudantes estão habituados a visualizar nos manuais didáticos de geografia, pois não há divisão dos Estados ou o contorno dos rios, apenas um desenho contendo pessoas trabalhando, o que pode ter acarretado em estranhamento por parte dos estudantes. Com relação à imagem 06 (*Pronto, chegou a civilização!*, charge de J. Domingues & L. Fiusa), as hipóteses pela não escolha desta imagem podem se dar tanto pelo fato de que os estudantes talvez possuam pouca ou nenhuma familiaridade com as charges, quanto pelo fato de que a charge pode não ter sido compreendida por constar um trocadilho histórico, que para sua compreensão, subentenderia o domínio de tal conteúdo, ou ainda porque os estudantes simplesmente não simpatizaram com a imagem, visto que das oito imagens apresentadas esta foi a única imagem em preto e branco.

Em contrapartida, as imagens mais escolhidas pelos estudantes indígenas foram às imagens 03 e 08. Imagem 03 (*Derrubada de uma floresta*, gravura de Johann Moritz Rugendas) e imagem 08 (*Os Mbyá Guarani do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a destruição da usina de Tijuco Alto e pedem a demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho). As hipóteses pela predominância da escolha destas imagens podem estar relacionadas ao fato de que tais imagens conterem um maior número de elementos que abarcam a realidade e o cotidiano dos povos indígenas, como no caso da imagem 03 que está intimamente ligada à questão da escassez da terra para o plantio e a caça, o que dificulta na manutenção das formas tradicionais de subsistência destes povos. E da imagem 08 ligada às lutas cotidianas em defesa dos territórios tradicionais. As duas imagens apresentam elementos da constituição histórica de sentido, pois vinculadas ao passado, em alguma medida estão presentes na realidade atual (no agir) das populações indígenas.

É importante ressaltar que a partir do padrão das respostas que foram obtidas no estudo exploratório com a elaboração de uma narrativa histórica sobre o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil, muitos estudantes pontuaram as categorias “*impacto negativo na natureza*” e “*expropriação da terra*”. Essas duas categorias também se fizeram presentes no estudo principal, pois as imagens mais escolhidas pelos estudantes indígenas abordam tanto o “*impacto negativo na natureza*” quanto à “*expropriação da terra*”. Como as imagens dialogam com o passado e o presente dos estudantes, trata-se de imagens carregadas de grande potencial de sentido em seus contextos. Rüsen (2015, p. 91-92), afirma que

Os contextos comunicativos e as circunstâncias condicionantes do pensamento histórico são, por si mesmos, plenos de sentido. A constituição histórica de sentido sequer pode ser pensada sem a sua conexão – mesmo que seja crítica – com tais elementos prévios. Os *sentidos prévios do passado, no presente*, - dos quais provavelmente a *linguagem* é o mais poderoso – não devem ser pensados como se neles já estivesse decidido o sentido histórico do passado neles sedimentados. Pelo contrário: a possibilidade de haver experiências do tempo irritantes se baseia no fato de que os potenciais de sentido incluídos no âmbito das orientações culturais não bastam para poder interpretar, nesse mesmo âmbito e de forma constante, as experiências das mudanças temporais, que não cessam de ocorrer, de modo a viabilizar a vida.

Segunda etapa do instrumento de pesquisa

Assim como no estudo exploratório, nesta etapa da pesquisa a identidade dos estudantes também foi preservada durante o processo de transcrição das narrativas, constando apenas as iniciais de seus nomes em Guarani, bem como a série (ano) em que cursavam e suas respectivas idades.

As narrativas⁵⁰ que foram elaboradas pelas crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani permitiram apontar algumas considerações sobre como a “história difícil” se manifesta na consciência histórica desses estudantes, bem como fazer alguns apontamentos e reflexões sobre a consciência histórica desses sujeitos em relação à “história difícil”.

O instrumento de pesquisa utilizado foi constituído por um questionário aberto contendo a seguinte questão: *Imagine que você enquanto sujeito indígena irá montar um mural e que a temática desse mural é sobre a relação entre o*

⁵⁰ Assim como no estudo exploratório, nesta segunda etapa do estudo principal também houve uma correção ortográfica dos trechos selecionados, visando um melhor esclarecimento das narrativas, entretanto, sem alterar as ideias apresentadas pelos estudantes.

colonizador europeu (os portugueses) e os indígenas de Pindorama/Brasil. Que imagens você escolheria? (pode escolher uma imagem ou mais). E conte por que você escolheu tais imagens.

A partir deste questionário, algumas considerações podem ser apresentadas, como:

Na narrativa 01 a estudante P escolheu a imagem 07 (*A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff), imagem que por sua vez é uma das que mais se aproximam da ideia de “história difícil”. Pois de forma metafórica afirma que a história sobre a Colonização do Brasil foi escrita com sangue.

Eu não gostei porque tem gente matando as pessoas.
Narrativa 01 (P., 6º ano, 26 anos. Grifo da pesquisadora).

Com a frase “*eu não gostei*”, a estudante demonstra a sua negação em relação ao tema. Também é possível perceber que o tema causa sentimentos de desconforto, trauma, vergonha e luto na estudante, quando a mesma justifica que não gostou da imagem porque “*tem gente matando as pessoas*”.

Na narrativa 02 a estudante Y. P também escolheu a imagem 07 (*A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff). Assim como a imagem 01 (*Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, gravura de Jean-Baptiste Debret), exatamente as duas imagens que mais se aproximam da ideia de “história difícil”, uma por retratar metaforicamente que a história da colonização foi escrita com sangue e a outra por retratar que no processo de colonização os indígenas foram capturados e escravizados.

Sobre estas imagens a estudante declara:

7) Eu escolhi porque é mais sangrenta. 1) Escolhi porque é mais verdadeira.
Narrativa 02 (Y. P., 6º ano, 14 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 03 a estudante J. P escolheu a imagem 01 (*Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, gravura de Jean-Baptiste Debret), a imagem 02 (*A Primeira missa no Brasil*, pintura de Victor Meirelles) e a imagem 04 (*Nau de Pedro Álvares Cabral*, pintura de Oscar Pereira da Silva), justificando suas escolhas da seguinte maneira:

1) Eu escolhi a número um porque ela representa mais a colonização do Brasil e também a escravidão. 2) Eu escolhi a Primeira missa porque ela é a mais verdadeira para representar o Brasil. 4) Eu achei a Nau de Pedro Álvares Cabral muito interessante para eu escrever uma história da colonização do Brasil.

Narrativa 03 (J. P., 6º ano, 12 anos. Grifo da pesquisadora).

Nas narrativas 04 e 05 os estudantes K, e K. P escolheram apenas a imagem 03 (*Derrubada de uma floresta*, gravura de Johann Moritz Rugendas) e utilizaram o mesmo argumento para justificar a escolha da imagem. Para os dois estudantes essa é a imagem mais verdadeira em relação ao tema Colonização do Brasil. Com tais escolhas, estes estudantes demonstraram uma consciência histórica que aponta para a ideia da categoria “*impacto negativo na natureza*”.

É mais verdadeira [...].

Narrativa 04 (K., 5º ano, 11 anos. Grifo da pesquisadora).

[...] é muito verdadeiro.

Narrativa 05 (K. P., 6º ano, 15 anos. Grifo da pesquisadora).

Na narrativa 06 a estudante A. M escolheu a imagem 08 (*Os Mbyá Guarani do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a construção da usina de Tijuco Alto e pedem a demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho).

Eu escolhi esta imagem porque é a que mais gostei e porque *os indígenas ainda lutam por seus territórios*.

Narrativa 06 (A. M., 6º ano, 16 anos. Grifo da pesquisadora).

Ao argumentar que “*os indígenas ainda lutam por seus territórios*” a estudante demonstra uma relação entre passado/presente, pois a luta pela defesa dos territórios tradicionais é fruto de um processo que perdurou por séculos, resultando assim, em profundas modificações no presente dos sujeitos indígenas. O argumento utilizado pela estudante também demonstra uma relação estabelecida entre presente/futuro, pois diante do cenário político atual os povos indígenas

protestam de várias formas contra os retrocessos⁵¹ do chamado “marco temporal” visando à garantia dos seus territórios no presente e no futuro. Nessa direção, é importante destacar a premissa ruseniana de que “é só por causa do futuro que o passado está presente ou é mantido mentalmente presente” (Rüsen, 2014, p. 99).

Na narrativa 07 a estudante Y. P. selecionou as imagens 08 (*Os Mbyá Guarani do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a construção da usina de Tijuco Alto e pedem a demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho) e a imagem 03 (*Derrubada de uma floresta*, gravura de Johann Moritz Rugendas), a primeira retratando a questão atual da luta e preservação dos territórios tradicionais “*expropriação da terra*” e a segunda, a questão ecológica “*impacto negativo na natureza*”, ambas repercutindo nas tensões e conflitos que o processo de colonização representa para a vida prática das populações indígenas.

Eu escolhi a imagem 08 porque essa imagem representa que estamos defendendo a mata e o território Guarani.[...]

Eu escolhi a imagem 03 porque não pode derrubar as árvores.

Narrativa 07 (Y. P., 6º ano, 20 anos. Grifo da pesquisadora).

Com base nos dados obtidos a partir das ideias históricas e dos argumentos apresentados pelas crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani neste estudo principal, foi possível identificar que a “história difícil” acerca do Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil se manifesta na consciência histórica desses estudantes como já mencionado no estudo exploratório através de três categorias, sendo elas, a categoria “*marco/ruptura temporal*”, “*impacto negativo na natureza*” e “*expropriação da terra*”. Como também pela ideia de negação do tema específico genocídio, devido ao luto/fardo que o tema representa para as populações indígenas. Este luto foi claramente verificado nos argumentos apresentados nas narrativas dos estudantes que escolheram as imagens 01 (*Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, gravura de Jean-Baptiste Debret) e a imagem 07 (*A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff), sobretudo a imagem 07, que retrata o tema de forma mais “crua”. Das ideias apresentadas pelos estudantes indígenas sobre esta

⁵¹ Disponível em: <<http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/mais-democracia-mais-sustentabilidade/decisoes-do-governo-temer-sobre-terras-indigenas-afrontam-a-constituicao-affirma-santilli/>> Acesso em: 23 de Nov. 2017.

“história difícil” podemos destacar que o ponto em comum entre essas ideias é que todas elas estão relacionadas à constituição histórica de sentido, portanto, presentes na orientação temporal e no agir das populações indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo da presente pesquisa de mestrado houve uma preocupação ética com a temática investigada, assim como com o lócus da pesquisa e com os sujeitos da investigação. Com a temática, por tratar de um tema delicado/difícil/controverso. Com o lócus da pesquisa, que por sua vez ocorreu num espaço ‘específico’ e ‘diferenciado’ da educação brasileira, desse modo foi respeitado os processos próprios de aprendizagem e a rotina escolar. E, sobretudo, com os sujeitos da investigação, as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani. Também houve uma preocupação ética com a história e com a memória desses sujeitos.

Investigar o pensamento histórico dos sujeitos indígenas surgiu a partir de minhas inquietações e reflexões sobre a questão indígena, como o mosaico étnico que é o Brasil, único dentre tantas nações, e pelas reflexões acerca da herança histórica e cultural transmitida pelos indígenas, pois da culinária aos costumes, do sangue à língua, esses elementos se fazem presentes em vários aspectos da cultura brasileira. Bem como pela minha própria identidade étnica, que assim como a de todo sujeito brasileiro (em certa medida) possui a presença do sangue indígena. E pelas histórias narradas por minha avó materna a respeito de suas raízes indígenas, histórias que foram marcadas pelo trauma e pela relação conflituosa com os não indígenas.

Enquanto professora do ensino de História, sempre estive atenta, sobretudo, com as questões voltadas ao mosaico étnico brasileiro, com a História dos povos indígenas e com a educação escolar indígena.

Durante o mestrado em Educação e a partir das discussões do grupo de pesquisa em Educação Histórica e do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR), tive contato com a chamada “história difícil” ou a “burdening history”. Nesse grupo de pesquisa também tive contato com o pensamento ruseniano e com as pesquisas desenvolvidas no domínio científico da Educação Histórica. O contato com a “história difícil” propiciou a delimitação do principal referencial teórico metodológico utilizado na presente pesquisa, que em princípio buscava estabelecer um diálogo entre a educação escolar indígena e o ensino de história. As leituras que foram realizadas ao longo desse percurso

trouxeram-me novas inquietações para a pesquisa, algumas delas podem ser citadas, como o conceito de consciência histórica, de identidade histórica e de memória coletiva, e as questões relacionadas ao conceito e a aprendizagem da “história difícil”.

Tais conceitos foram discutidos no segundo capítulo do presente estudo, intitulado *Educação Histórica e as perspectivas da “história difícil”*, capítulo que contribuiu com o aporte teórico da pesquisa, no qual busquei os subsídios teóricos e metodológicos para identificar o campo de pesquisa denominado Educação Histórica, assim como as perspectivas conceituais da “história difícil”, alguns conceitos presentes na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, e as narrativas históricas sobre a “história difícil”, tendo como critério de tema difícil o Genocídio das populações indígenas.

No terceiro capítulo, intitulado *Educação escolar e ensino de História para as populações indígenas no Brasil* busquei apresentar um breve histórico dos processos de escolarização indígena no Brasil. Que contribuíram para a pesquisa no sentido de esclarecer tal processo entre os indígenas, assim como compreender a política que envolve a educação escolar indígena, das suas origens ainda no período da colonização até os processos formais de escolarização como conhecemos hoje. Também realizei um estudo documental a partir da Constituição Federal de 1988, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013), apresentando ainda o ensino de História para as populações indígenas no Brasil e procurando estabelecer um possível diálogo entre o ensino de História e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) com a “história difícil”, visto que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) é um documento que se aproxima da chamada “história difícil”.

Nesse documento foi possível verificar aproximações deste ensino com a “história difícil”, pois o documento aponta para uma relação entre passado e presente a partir do conceito de ‘contato’ entre indígenas e brancos, demonstrando que o contato iniciado nas praias da “*terra brasilis*” em 1500 não acabou com o fim da colonização, mas que o contato ocorre até os dias atuais. Como exemplo, podemos citar a relação conflituosa envolvendo a desapropriação das terras tradicionais e os conflitos com latifundiários. É importante mencionar que a ideia de

colonizador hoje pode representar o Estado, ou ainda, o próprio latifúndio, o agronegócio e as multinacionais, todos, em alguma medida, em conflito constante com os direitos indígenas.

O estudo documental contribuiu ainda com a constituição da principal questão de investigação, assim articulada: De que maneira a educação escolar indígena se relaciona com a “história difícil”?

Com base na própria pesquisa empírica pode-se perceber que os temas controversos da história nacional envolvendo os sujeitos indígenas, como o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil, ainda são trabalhados com muita cautela no espaço etnoeducacional. Pois são temas muito delicados, afinal, trata-se de temas marcados pelo luto e pelo fardo histórico, instigando assim, a seguinte reflexão sobre a questão: Como é para as populações indígenas carregar esse fardo histórico?

Com base nos temas históricos apresentados pelo RCNEI (1998), aqueles que mais se aproximam da chamada “história difícil” são os seguintes: A chegada dos europeus na América; A extração do pau-brasil; A escravidão indígena; O Genocídio indígena; As missões e reduções; A exploração das drogas no sertão; As entradas e bandeiras; A Guerra do Paraguai; Os imigrantes no Sul e os conflitos étnicos; As expedições científicas do século XIX; Curt Nimuendajú e o mapa etno-histórico do Brasil; As expedições do Marechal Rondon; Os irmãos Villas-Bôas e o Parque Indígena do Xingu, e As políticas indigenistas no Brasil (RCNEI, 1998), todos, temas envolvendo a “história difícil” para as populações indígenas. E trabalhados no ensino de História dos espaços etnoeducacionais, espaços cujos estudantes são os próprios sujeitos indígenas.

No quarto capítulo, intitulado *A comunidade indígena Pindoty, a educação escolar e o ensino de História*, busquei apresentar alguns dados acerca da etnia indígena em questão (a etnia Mbyá Guarani), da comunidade indígena *Pindoty*, da educação escolar e do ensino de História realizado na escola desta comunidade, a Escola Estadual Indígena *Pindoty*. Os dados levantados nessa etapa contribuíram para a formulação da seguinte questão: Como a “história difícil” se manifesta na Escola Estadual Indígena *Pindoty*? Para este fim, busquei investigar junto aos manuais didáticos de história em vigência nesse espaço escolar quais eram as

narrativas históricas predominantes sobre o Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil.

Esse processo de investigação contribuiu com a pesquisa no sentido de apontar algumas perspectivas historiográficas sobre o conteúdo substantivo Genocídio das populações indígenas/Colonização do Brasil presentes nos manuais didáticos utilizados no referido espaço escolar. Os resultados apontaram para perspectivas historiográficas onde predominam as narrativas tidas como clássicas sobre o tema.

E no quinto capítulo, intitulado *Como as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani se relacionam com a “história difícil”* apresento os dados empíricos da pesquisa. Com base nos princípios investigativos da pesquisa qualitativa de natureza empírica e interpretativa, busquei investigar as ideias históricas e os argumentos que as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani possuem sobre o Genocídio das populações indígenas, bem como refletir sobre a consciência histórica desses estudantes em relação à “história difícil”. Para este fim, foram realizados dois estudos, um estudo exploratório e um estudo principal.

A partir do padrão de respostas apresentadas pelos estudantes, tanto no estudo exploratório quanto no estudo principal, foi possível qualificar algumas ideias históricas que se repetiram em muitas das narrativas elaboradas. Essas ideias padrão foram definidas como categorias, sendo elas, a categoria “*marco/ruptura temporal*”, “*impacto negativo na natureza*”, e “*expropriação da terra*”. Tais categorias demonstram um ponto em comum presente na consciência histórica dos estudantes indígenas, pois estão relacionadas à constituição histórica de sentido. Em suma, trata-se de categorias que relacionam a história (o passado) à vida prática (o presente) desses estudantes, e apresentam perspectivas de orientação temporal (o futuro).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?** Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília, 1981.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011, p. 21-48.

BARTH, Fredrik. Other knowledge and other ways of knowing. **Journal of Anthropological Research**, v. 51, 1995.

BONAMIGO, Zélia Maria. **A economia dos Mbya-Guaranis: trocas entre homens e entre deuses e homens na ilha da Cotinga, em Paranaguá – PR** / Zélia Maria Bonamigo. – Curitiba: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZIL – an inconvenient history / BRASIL – uma história inconveniente. Direção: Phil Grabsky. Inglaterra: BBC / History Channel, 2000. Documentário (46 min), legendado, color.

CADOGAN, Léon. **Ayvu Rapyta** – Textos míticos dos Mbyá-Guarani do Guairá. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959. Título original: Ayvu Rapyta – Textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem Mal** – o profetismo tupi-guarani. Tradução: Renato Janine Ribeiro. Editora Brasiliense: 1978. Título original: La Terre sans Mal.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado** – pesquisas de antropologia política. Prefácio de Tânia Stolze Lima e Marcio Goldman / Tradução de Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2003. Título original: La Société contre l'Etat – recherches d'anthropologie politique.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania** / Manuela Carneiro da Cunha. 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DE GEORGE, Iozodara Telma Branco. **Tupã: histórias, memórias e saberes Guarani**. Curitiba: Máquina de Escrever, 2015.

DOOLEY, Robert A. **Vocabulário do Guaraní**. Brasília: Summer Institute Linguistics, 1982.

EPSTEIN, T.; PECK, C. **Research on Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts**. New York: Hunter College / City University of New York, 2015.

FERREIRA, Bruno. **Políticas Públicas para uma Educação Escolar Indígena Diferenciada**. 39 f. Trabalho de Especialização (Educação, Diversidade e Cultura Indígena) – Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação** / Marc Ferro; tradução de Wladimir Araújo. – São Paulo: IBRASA, 1983. Título original: Comment on Raconte L`histoire aux Enfants à Travers le Monde Entier.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GEVAERD, R. T. F. Narrativas históricas: o uso em aulas de história. In: VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Ensino de História, Cidadania e Consciência Histórica, 2009, Uberlândia – Minas Gerais. **Anais ...** Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, 2009. v. 1. p. 1-9.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. – 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL (ISA). **Quadro Geral dos Povos**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 02 de out. 2017.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: território mbya à beira do oceano** / Maria Inês Ladeira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff. Traduzido por Bernardo Leitão... [et al.]. - 7ª ed. revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013. Título original: Storia e memoria.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M.S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYOETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução: Maria João Reis. Instituto Piaget, 2ª ed. – Lisboa, 1990. Título original: Recherche Qualitative: Fondements et Pratiques.

LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos guarani – Mbyá** / Aldo Litaiff. – Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

_____; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4ª ed. – São Paulo: Global, 2004.

MARES, Tânia Maria; ALMEIDA, Suely. **Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 5º ano**. São Paulo: FTD, 2012.

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ASSIS, Arthur Alfaix. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância – Introdução à edição brasileira. In: **Teoria da história: uma teoria da história como ciência** / Rüsen, Jörn. Traduzido por Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Editora da UFPR, 2015, p. 11-18. Título original: HistorikTheorie der Geschichtswissenschaft.

MARTUCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Traducido: José Federico Delos. 1ª ed. – Buenos Aires: Losada, 2007. Título original: Grammaires de l'individu.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete RCN para Escolas Indígenas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/rcn-para-escolas-indigenas/>>. Acesso em: 27 de set. 2017.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. n° 15, p. 118-133, set/out/nov/dez 2000, Revista Brasileira de Educação.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI - XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil** / organização Manuela Carneiro da Cunha. – São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

NEVES, Juliane. **O Ensino de História na Educação Escolar Indígena e a Consciência Histórica entre os Mbyá Guarani**. 59 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2017.

_____.; URBAN, A. C. *Burdening History* e as Narrativas de Colonização do Brasil: diálogos entre a Educação Histórica e o Ensino de História em contexto escolar indígena. **Revista de Educação Histórica – REDUH - LAPEDUH**. Curitiba, n. 14, p. 52-66, jan. / jun. 2017. Dossiê: Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Histórica: o professor como produtor de conhecimento histórico.

NIMUENDAJÚ, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani** / Curt Nimuendajú Unkel. Traduzido por Charlotte Emmerich & Eduardo B. Viveiros de Castro. – São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

O POVO brasileiro. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 2000. 2 DVDs (208 min), color & preto e branco.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista!**: discurso do confronto: velho e novo mundo / Eni Pulcinelli Orlandi. – São Paulo: Cortez; / Campinas, SP / : Editorada da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Informações Educacionais. **Boletim – Resultados do Censo Escolar**. Curitiba, n. 8, out. 2014, p. 1 – 6. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf>. Acesso. Acesso em: 01 de out. 2017.

_____. Departamento de Educação Básica. **Cadernos de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: SEED – PR, 2012.

_____. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de História**. Curitiba: SEED – PR, 2008.

_____, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Curitiba: SEED – PR, 2006. – 88 p. – (Cadernos Temáticos).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Nhandereko Djaikaawe Agwã** – Guarani Mbya. Curitiba: SEED – PR, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Nhandereko Jaikuaave Agwã** – Guarani Mbya. Curitiba: SEED – PR, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Nhandereko Jaikuaave Hanguã** – Guarani Mbya. Curitiba: SEED – PR, 2011.

_____, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Relato de intercâmbio entre comunidades Guarani**. Curitiba: SEED – PR, 2011.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa:** mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani) / Elizabeth Pissolato. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização:** a representação do índio de Caminha a Vieira / Ronald Raminelli. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RAMOS, Maria Aparecida da Silva; LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. Trajetória da educação escolar para indígenas: o percurso de construção de sentido. In: LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco; GUERRA, Vânia Maria Lescano; NOLASCO, Edgar César (Orgs.) / **Olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo: cultura e diversidade**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013, p. 120-142.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil / Darcy Ribeiro. 3ª ed. – São Paulo: Global, 2015.

ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná, 4º ou 5º ano**. São Paulo: Ática, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido:** orientações entre o ontem e o amanhã / Jörn Rüsen. Traduzido por Nélcio Schneider. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Título original: Kultur macht Sinn: Orientierung zwischen Gestern und Morgen.

_____. **História viva:** Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Título original: Lebendige Geschichte: Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) / **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 93-108.

_____. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica / Jörn Rüsen. Traduzido por Estevão de Rezende Martins. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Título original: Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.

_____. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência / Rüsen, Jörn. Traduzido por Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Editora da UFPR, 2015. Título original: Historik Theorie der Geschichtswissenschaft.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios** / Márcio Santilli. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000. – (Série Ponto Futuro; 1).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”**: desafios para a educação histórica. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan. / jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Revista de humanidades.

_____. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literacia Histórica? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2016, p. 21-33.

_____. A Educação Histórica e o Ensino da História Difícil. In: GERMINARI, Geyso Dongley; GILLES, Ana Maria Rufino (Orgs.). **Ensino de história e debates contemporâneos**. Guarapuava: Unicentro, 2017, p. 13-27.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____; FRONZA, Marcelo (Orgs.). **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: W & A Editores, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia** / Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling -1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____; STARLING, Heloisa M. **As sete maiores vergonhas do Brasil**. Revista TRIP. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/trip/as-sete-maiores-vergonhas-do-brasil-por-lilia-schwarcz-e-heloisa-starling>>. Acesso em: 19 de abr. 2017.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cultura Histórica e Aprendizagem Histórica**: Relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir de filmes históricos. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 27 a 31 de julho de 2015, Florianópolis, SC.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) / **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBAN, A. C. **Didática da história**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VON BORRIES, Bodo. Coping with burdening history. In: BJERG, H.; LENZ, C.; THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

_____. **Jovens e consciência histórica** / Bodo von Borries. Organizado e traduzido por Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi – Curitiba: W & A Editores, 2016.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. – (Coleção Práticas Docentes)

APÊNDICE 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Liderança da Terra Indígena *Pindoty*, Ilha da Cotinga, Paranaguá – PR

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: COMO AS CRIANÇAS E JOVENS ESTUDANTES DA ETNIA MBYÁ GUARANI SE RELACIONAM COM A “HISTÓRIA DIFÍCIL”

Pesquisadora: Mestranda Juliane Nascimento das Neves – UFPR

Orientação: Professora Doutora Ana Claudia Urban – DTPEN/UFPR

Contatos: Diretamente com a pesquisadora no telefone (041) 99844-0812.

Objetivo Geral da pesquisa: Identificar como a “história difícil” se manifesta na consciência histórica das crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani.

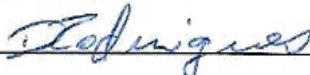
Objetivos Específicos da pesquisa: Conceituar o que é “história difícil” ou a “burdening history”; Apontar as possibilidades de diálogos entre os documentos que normatizam e subsidiam a educação escolar indígena com a “história difícil”; Identificar como a “história difícil” se manifesta na Escola Estadual Indígena *Pindoty*; Investigar as ideias históricas e os argumentos que as crianças e jovens estudantes da etnia indígena Mbyá Guarani possuem sobre o Genocídio das populações indígenas, um tema que abarca a chamada “história difícil” e está presente na cultura escolar a partir do conteúdo Colonização do Brasil.

Procedimentos de pesquisa: Visitas à Escola Estadual Indígena *Pindoty* para análise de alguns materiais didáticos de História disponíveis no acervo da biblioteca; conversa com a pedagoga da instituição e aplicação de dois questionários com as crianças e jovens estudantes. Os dados fornecidos poderão contribuir para os objetivos da pesquisa acima mencionada que resultará em uma dissertação de mestrado. A participação não acarreta em riscos à dignidade e à liberdade das pessoas. A Escola Estadual Indígena *Pindoty* terá acesso à produção da pesquisa recebendo uma cópia da versão final.

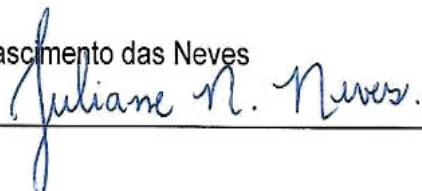
Consentimento da Liderança

Autorizo o estudo acima descrito, assim como autorizo a divulgação do nome da Escola Estadual Indígena *Pindoty*, fotos do espaço escolar e os dados obtidos com a pesquisa empírica para a publicação da pesquisa da mestranda Juliane Nascimento das Neves.

Nome da Liderança: Dionísio Rodrigues

Assinatura da Liderança: 

Nome da pesquisadora: Juliane Nascimento das Neves

Assinatura da pesquisadora: 

Paranaguá, 17 de Agosto de 2017.

APÊNDICE 2

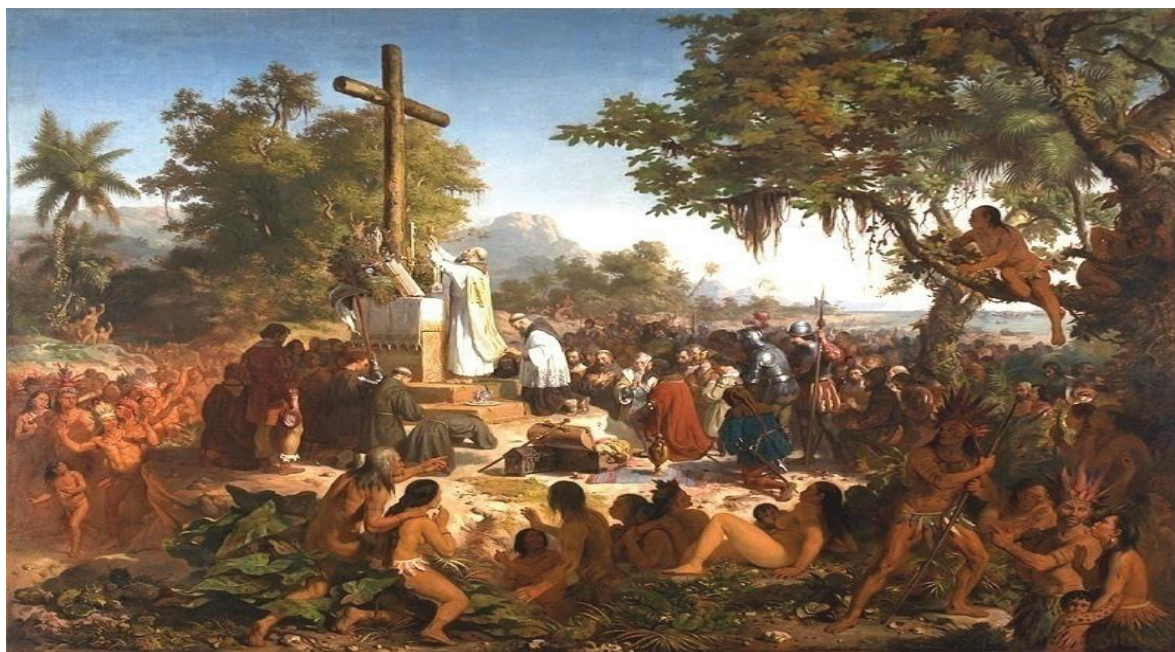
IMAGENS SELECIONADAS PARA O ESTUDO PRINCIPAL

Imagem 01: *Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens*, litografia em papel de Jean-Baptiste Debret, 1834.



FONTE: (ROLLEMBERG, Graziella. **História do Paraná, 4º ou 5º ano**. São Paulo: Ática, 2008, p. 33).

Imagem 02: *A Primeira missa no Brasil*, óleo sobre tela de Victor Meirelles, 1860.



FONTE: (SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia** / Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling -1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015, Índice remissivo, imagem 72).

Imagem 03: *Derrubada de uma floresta*, litografia sobre papel de Johann Moritz Rugendas, 1835.



FONTE: (Derrubada de uma floresta. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra16320/derrubada-de-uma-floresta> >. Acesso em: 11 de set. 2017).

Imagem 04: *Nau de Pedro Álvares Cabral*, óleo sobre tela de Oscar Pereira da Silva, 1867.



FONTE: (GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 59).

Imagem 05: *O Brasil*, xilogravura de Giacomo Gastaldi, 1556.



FONTE: (MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza ... [et al.]. **Língua portuguesa, geografia e história, 5º ano.** – São Paulo: Global, 2014, p. 154. – (Coleção Campo Aberto).

Imagem 06: *Pronto, chegou a civilização!*, charge de J. Domingues & L. Fiusa, 1996.



FONTE: (DOMINGUES, Joelza Ester; FIUSA, Layla Paranhos Leite. **História: o Brasil em foco.** São Paulo: FTD, 1996. p. 36).

Imagem 07: *A Colonização ocorreu de forma sangrenta*, charge de Carlos Latuff, 2008.



FONTE: (Disponível em:

<http://agentesdahistoriasomosnos.blogspot.com.br/search?q=hist%C3%B3ria+dos+vencedores>).

Acesso em: 13 de set. 2017).

Imagem 08: *Os Mbyá Guarani do Vale do Ribeira participam dos protestos contra a construção da usina de Tijuco Alto e pedem a demarcação de seus territórios*, fotografia de Maurício Carvalho – ISA, 2007.



FONTE: (Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/terra-guarani-e-identificada-pela-funai>). Acesso em: 17 de set. 2017).

APÊNDICE 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Nome: _____

Idade: _____

Série (Ano): _____

1 – Imagine que você enquanto sujeito indígena irá montar um mural e que a temática desse mural é sobre a relação entre o colonizador europeu (os portugueses) e os indígenas de Pindorama/Brasil. Que imagens você escolheria? (pode escolher uma imagem ou mais). E conte por que você escolheu tais imagens.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.