

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

HÉLIA NOGUEIRA FERREIRA MOTTA

**AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS
SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2016-2019)**

**PONTA GROSSA
2022**

HÉLIA NOGUEIRA FERREIRA MOTTA

**AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E AS REPRESENTAÇÕES CONSTRUÍDAS
SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA (2016-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Linha de Pesquisa: Instituições e sujeitos: saberes e práticas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Paula Costa

**PONTA GROSSA
2022**

M921 Motta, Hélia Nogueira Ferreira
As equipes multidisciplinares e as representações construídas sobre as questões indígenas na escola (2016-2019) / Hélia Nogueira Ferreira Motta. Ponta Grossa, 2022.
126 f.
Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Paula Costa.
1. História. 2. Indígena. 3. Escola. 4. Equipe multidisciplinar. I. Costa, Maria Paula. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, cultura e identidades. III.T.

CDD: 370.981



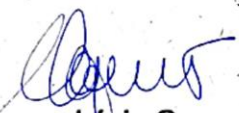
TERMO DE APROVAÇÃO

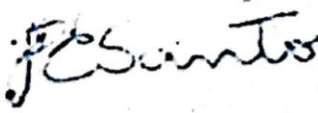
Hélia Nogueira Ferreira Motta

**As Equipes Multidisciplinares e as representações construídas
sobre as questões indígenas na escola (2016-2019)**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História- Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 29 de agosto de 2022, pela seguinte banca examinadora:


Profª. Drª. Maria Paula Costa (Orientadora)


Profª. Drª. Carmem Lúcia Gomes De Salis (Unicentro)


Profª. Drª. Janaína de Paula do Espírito Santo (UEPG)

AGRADECIMENTOS

Durante minha caminhada nestes dois anos de estudos, conheci pessoas maravilhosas, capacitadas e culturalmente desenvolvidas. Particpei de debates com colegas de profissão e aprendi muito com todos. Só tenho a agradecer a cada um.

Primeiro, quero agradecer a Deus que possibilitou desempenhar e vencer os obstáculos que enfrentei neste período, principalmente em uma fase pandêmica que exigiu de todos uma sanidade mental e um esforço sobrenatural para ver as situações adversas.

Outra pessoa fundamental em minha vida e que sempre apoia meus projetos, mesmo discordando de alguns, mas está sempre disposto a me ajudar é meu companheiro de longas datas.

Agradecimento especial a minha orientadora, professora Dr.^a Maria Paula Costa, um verdadeiro anjo em minha vida, que me incentivou e acreditou em meu potencial, e contribuiu para que, apesar de algumas limitações de minha parte, conseguíssemos concluir esta pesquisa, um grande desafio da trajetória acadêmica. Professora Paula, meus sinceros agradecimentos por tudo, e está sempre pronta a esclarecer todas as dúvidas, que não foram poucas. Contigo cresci muito como pessoa, acadêmica e profissional.

Duas pessoas importantes nesta caminhada, que participaram de minha banca de qualificação, com apontamentos relevantes, contribuindo grandemente para o sucesso da pesquisa, professora Carmem Lúcia de Salis e Janaina de Paula, gratidão especial!

Agradeço aos professores da Pós-Graduação em História, principalmente os da linha de pesquisa: a orientadora, Maria Paula Costa; Luis Fernando Cerri; Alessandra Izabel de Carvalho; Erivan Cassiano Karvat; Robson Laverdi; Evelyn Roberta Nimmo. Os conhecimentos adquiridos durante as aulas foram fundamentais para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Aprendi muito com vocês e as leituras foram fundamentais para enriquecimento desta pesquisa.

Minhas filhas, Helen e Laura, que acreditaram em minha capacidade e pelas palavras de incentivo fizeram com que chegasse à concretização da pesquisa.

O povo indígena tem um jeito de pensar, um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência, pela manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco, nem nunca colocaram a existência sequer de animais que vivem ao redor das terras indígenas quanto mais de outros seres humanos.

(Ailton Krenak)

RESUMO

A deliberação 04/2006-CEE/PR implementou, no Estado do Paraná, por meio da Secretaria da Educação, a formação de equipes multidisciplinares em todas as escolas públicas do Estado, cujo objetivo era garantir que as relações étnico-raciais seriam abordadas no processo educacional. Porém, ainda não é incomum na prática da sala de aula nos depararmos com uma visão estereotipada e muitas vezes pejorativa sobre os indígenas. Partindo desta realidade pretendemos problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que tais equipes multidisciplinares formadas nas escolas desenvolveram no período de 2016 a 2019 em duas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Para tanto, analisarei os planos de ações, os memoriais descritivos da equipe e as orientações enviadas pela Secretaria de Educação do Paraná que tinham a função de organizar a composição e o funcionamento dessas equipes. Desse modo, mostra-se relevante analisar o papel das equipes que viabilizaram medidas práticas para serem discutidas com os estudantes e/ou comunidade escolar a respeito da questão indígena. Essa pesquisa busca por meio das análises das ações instituídas no âmbito escolar investigar as representações que estão sendo construídas sobre as questões indígenas, possibilitando investigar se tais representações reforçam ou desconstróem estereótipos ainda presentes nos discursos dos estudantes no dia a dia escolar. Assim, esperamos contribuir para uma educação que problematize com seus estudantes os lugares dos sujeitos na nossa sociedade.

Palavras-chaves: História, Indígena, Escola, Equipe Multidisciplinar.

ABSTRACT

Deliberation 04/2006-CEE/PR implemented, in the State of Paraná, through the Department of Education, the formation of multidisciplinary teams in all public schools in the State, whose objective was to guarantee ethnic-racial relations would be addressed in the process. educational. However, it is still not uncommon in classroom practice to come across a stereotyped and often pejorative view of indigenous people. Starting from this reality, we intend to problematize which representations were built about the indigenous people in the actions and referrals that such multidisciplinary teams formed in schools developed from 2016 to 2019 in two schools belonging to the Regional Center for Education of Guarapuava. To this end, I will analyze the action plans, the descriptive memorials of the team, and the guidelines set by the Paraná Department of Education that had the function of organizing the composition and functioning of these teams. In this way, it is relevant to analyze the role of the teams that made practical measures possible to be discussed with students and/or the school community regarding the indigenous issue. Therefore, this research seeks, through the analysis of actions instituted in the school environment, to investigate the representations that are being built on indigenous issues, making it possible to problematize whether such representations reinforce or deconstruct stereotypes still present in the students' speeches in the school day. Thus, we hope to contribute to an education that problematizes with its students the places of subjects in our society.

Key-Words: History, Indigenous, School, Multidisciplinary Team.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Cultura Indígena – Apresentação.....	p. 97
FIGURA 2 – Cultura Indígena – Apresentação.....	p. 97
FIGURA 3 – Apresentação de trabalho – seminário Semana da Consciência Negra.....	p. 107
FIGURA 4 – Apresentação de trabalho – seminário Semana da Consciência Negra.....	p. 107
FIGURA 5 – Apresentação de trabalho – seminário Semana da Consciência Negra.....	p. 108
FIGURA 6 – Pesquisa Autodeclaração – Alunos	p. 108
FIGURA 7 – Painel – Miscigenação Brasileira	p. 110
FIGURA 8 – Trabalhos dos alunos – Lapbooks.....	p. 113
FIGURA 9 – Trabalho dos alunos – Lapbooks.....	p. 113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Cronograma/ações de apresentações	p. 95
TABELA 2 – Cronograma/ações dos trabalhos	p. 105

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CECIC – Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Cigana

CEIC – Coordenação de Educação Escolar Indígena e Cigana

CERERQ – Coordenação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola

CERDE – Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial

CF – Constituição Federal

DEDI – Departamento da Diversidade

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EM – Equipe Multidisciplinar

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBG – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEREA – Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência

NREs – Núcleos Regionais de Educação

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

QFEB – Quadro dos Funcionários da Educação Básica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA INDÍGENA.....	18
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA.....	18
1.2 A ESCRITA DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA.....	22
1.3 A INVISIBILIDADE E O PROTAGONISMO	33
1.4 DA ACEITAÇÃO A RESISTÊNCIA	42
1.5 AVANÇOS DA LEI Nº 11.645/2008 – HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA.....	47
CAPÍTULO 2 – AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES.....	53
2.1 A CRIAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES.....	53
2.2 HISTÓRICOS DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES.....	55
2.3 ORIENTAÇÕES PARA COMPOSIÇÃO, FUNCIONAMENTO E PROPOSTA PEDGÓGICA DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES – EM	59
2.4 FUNÇÕES DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES	78
CAPÍTULO 3 – AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES: DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PINHÃO.....	85
3.1 HISTÓRICOS DE DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS PERTENCENTES AO NÚCLEO DE GUARAPUAVA	87
3.2 ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO E MEMORIAIS DESCRITIVOS REFERENTES AO BIÊNIO 2016 – 2017.....	89
3.3 AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO MÁRIO EVALDO MORSKI – 2016 – 2017.....	91
3.3.1 Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Mário Evaldo Morski – 2018-2019.....	94
3.3.2 Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Mário Evaldo Morski – 2019.....	99
3.4 AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA – 2016 – 2017.....	101
3.4.1 Memorial descritivo 2017: Colégio Professor Júlio Moreira.....	107

3.5	AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA – 2018 – 2019.....	109
3.5.1	Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Professor Júlio Moreira – 2019.....	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura contribuir com o campo do ensino de História, apresentando uma temática que vem sendo debatida com mais constância a partir da década de 1970, quando os povos indígenas com suas agendas, apoiados por movimentos sociais e instituições, unem pelo reconhecimento de seus direitos, de suas línguas e culturas e formam uma diversidade de povos, ao mesmo tempo que possuem uma unidade pela defesa de suas identidades coletivas.

A diversidade de povos que habitavam o Brasil, com a chegada de Cabral, não foi respeitada pelo colonizador que os denominaram genericamente de “índios”, uma vez que pretendiam, quando partiram de Portugal, chegar às Índias. Por desconhecimento e pelos indígenas possuírem hábitos diferentes deles, estes foram definidos como incivilizados e uma pluralidade étnica e identitária foi ignorada pelo europeu.

A minha motivação em pesquisar a temática indígena surgiu em sala de aula, na prática docente. Nesse sentido, é comum me deparar com representações e estereótipos sobre os povos originários. Estudantes e professores/as, muitas vezes por desconhecimento, ainda utilizam o termo “índio”, ao se referirem a este, indicando, mesmo que, implicitamente, uma ideia de homogeneização, o que sempre me causou desconforto. Atualmente, em algumas mídias, já é possível perceber contribuições quanto à desnaturalização de alguns conceitos, o que possibilita a problematização e o debate dessa temática no interior da escola e fora dela também.

Segundo José Ribamar Bessa Freire (2002), em seu texto intitulado “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, algumas “falas” sobre esses povos ainda são naturalizadas, como, por exemplo: “O índio é genérico”; “Possuem culturas atrasadas”; “Suas culturas são congeladas”; “Os índios pertencem ao passado” e “O brasileiro não é índio”. No site, “Ensinar História”, construído por Joelza Ester Domingues, são destacadas outras concepções como: “Índio com roupa e celular não é mais índio”; “Os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar”; “Têm muita terra para pouco índio” e “Lugar de índio é no meio do mato”. (DOMINGUES, 2019).

A partir dessas questões, este trabalho tem como objetivo compreender e problematizar as representações construídas sobre os indígenas em duas escolas estaduais paranaenses por meio da análise das ações desenvolvidas entre 2016 a 2019 por equipes multidisciplinares formadas nesses estabelecimentos de ensino. Dessa forma, busco contribuir

nesse processo de desconstrução de representações estereotipadas, equivocadas e preconceituosas sobre tais povos.

Após a implementação da lei federal nº 11.645/08, o ensino da História e Cultura Indígena passa a ser obrigatório na educação básica e o Estado do Paraná, em 2010, implementa uma política pública educacional nas escolas públicas, as chamadas equipes multidisciplinares para debater esse tema.

Sabendo da pertinência deste trabalho nas escolas, despertou-me o interesse pela temática e me propus analisar duas equipes multidisciplinares. Minha escolha recaiu sobre tais equipes, pois ao meu ver são muito distintas, sendo uma a do Colégio Morski, situado no município de Pinhão/PR e a outra equipe do Colégio Prof. Júlio Moreira, localizado em Faxinal do Céu/PR, sendo que esta é caracterizada uma escola do campo, uma vez que atende estudantes da zona rural. Dessa forma, as escolas aqui citadas possuem contextos socioeconômicos diferenciados que permitiram olhares particularizados sobre o tema; ambas pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava – NRE.¹

Minha experiência com a Equipe Multidisciplinar teve início em 2010, ano que o colégio onde trabalho aderiu ao projeto. Trata-se de uma das escolas escolhidas e onde atuo desde 2002 até a presente data. Entretanto, neste momento procuro lançar um olhar de pesquisadora nessa documentação que foi construída pelas Equipes, nesses estabelecimentos de ensino.

Como recorte temporal, definimos os anos de 2016 a 2019, uma vez que no ano de 2016 já temos uma trajetória que permeiam mais de onze anos de implementação da Lei nº 11.645/08 que trata das relações étnico-racial e a História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena e seis anos da inserção e trabalho das equipes multidisciplinares nas escolas visando debater com a comunidade escolar, principalmente com os professores e estudantes. Ressalto que o marco de 2019 ocorreu por conta da disponibilidade em encontrar a documentação e

¹ Ressalto que, Pinhão faz limite com Inácio Martins, neste município encontra-se a Terra Indígena de Rio Areia, área habitada pelos povos Guarani e Guarani Mbya. Maiores informações consultar o site do ISA. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-sobre-os-guarani-do-rio-areia>. Acesso em: 30 jan. 2022. Assim como Guarapuava é outro município fronteiro com Pinhão, que abriga na Domínia Indígena Marrecas as etnias Guarani, Guarani Nandeva e Kaingang. São dados obtidos no portal do ISA. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3760>. Acesso em: 30 jan. 2022.

também porque os anos seguintes foram, e ainda são marcados por uma pandemia mundial² que, dentre outros fatores, abalaram e provocaram adaptações no sistema educacional brasileiro.

Outra questão importante é explicar que essa investigação é balizada pela historiografia. Nesse sentido, como já afirmamos anteriormente, o intuito é compreender quais representações sobre os indígenas podem ser vistas nas ações propostas por essas equipes. Com a análise pretende-se que seja possível problematizar se as narrativas encontradas nesse material procuraram provocar mudanças de atitudes ou permanências de visões. Sabemos que, por exemplo, na historiografia do século XIX, encontramos narrativas que apresentam o indígena de forma generalizada e homogênea, destacando como características a selvageria, a violência, ao mesmo tempo que os destaca como seres exóticos.³ Assim, procuro também compreender se essas imagens perduraram até a contemporaneidade ou se as equipes multidisciplinares se centraram em enfatizar a relevância e contribuição desses povos na sua pluralidade para a sociedade. Sendo assim, o primeiro capítulo centra-se em compreender a narrativa histórica sobre a questão indígena.

Esta pesquisa selecionou duas fontes históricas para serem analisadas. A primeira fonte consiste na documentação produzida pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná – SEED, denominadas de “orientações”, que tratam da constituição das equipes, assim como versam sobre a operacionalização desse trabalho; os conteúdos pedagógicos que devem ser abordados pelas equipes. Tal documentação foi pensada no segundo capítulo deste trabalho.

² A covid – 19 é uma doença infectocontagiosa causada por uma síndrome respiratória, que tem como causador o corona vírus (SARS- CoV – 2), recentemente descoberto. Foi detectada pela primeira vez em Wuhan, que fica na província de Hubei, na China, seus principais sintomas entre outros são: febre, cansaço e tosse seca. “A partir de 24 de fevereiro de 2020, mais de 80.000 casos confirmados incluindo mais de 2.700 mortes relatadas ao redor do mundo, afetando, no mínimo, 37 países. A OMS declarou esse cenário como uma emergência de saúde global no final de janeiro de 2020”. (YUEN, KIT-SAN; YE, ZI-WEI; FUNG, SIN-YEE; et al., 2020, p. 1). Artigo disponível em: <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/SARS-CoV-2-e-COVID-19-as-questoes-de-pesquisa-mais-importantes.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

³ Conforme autores que discutem essa representação citamos (ALMEIDA, 2012, BICALHO, 2010, CUNHA,1992, GOMES, 2012, GRUPIONI, 2000, GUIMARÃES, 1988, MEDEIROS,2012).

A segunda fonte, que será problematizada no terceiro capítulo, diz respeito à documentação produzida pelas Equipes Multidisciplinares das referidas escolas e que são constituídas de planos de ação e dos memoriais descritivos⁴.

O que foi proposto e conseqüentemente o que foi efetivamente concluído dentro da proposta dos planos de ação serão analisados, para isso utilizaremos o Memorial Descritivo, instrumento de pesquisa em que são registradas as memórias das ações implementadas pela Equipe Multidisciplinar. O objetivo do memorial, além dos apontamentos, consiste em comprovar a execução das atividades propostas pela equipe da escola pública, mediante registros fotográficos, publicação no site do colégio para divulgação junto à comunidade escolar. A Secretaria de Educação utiliza esse material para levantamento de dados e posterior publicação e divulgação das atividades, porém, encontra-se publicizado somente o ano de 2017, os anos anteriores e posteriores estão arquivados, pelo Departamento da Diversidade da Secretaria da Educação e do Esporte (DEDI/ SEED).

Torna-se essencial explicitar que essa documentação não aborda somente a questão indígena e sim articula-se com as relações étnico-racial e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém nosso interesse nesta dissertação é analisar apenas os materiais que trazem a questão indígena.

Para o desenvolvimento da problemática de pesquisa utilizamos o conceito de representação do historiador Roger Chartier, que apresenta as interações estruturais de grupos sociais, no qual se estabelecem relações de poder, em diferentes tempos e lugares, se “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Assim, o conceito de representação nos permite compreender qual ou quais construções estão presentes na documentação analisada nesta pesquisa, já que para esse autor é por meio das representações do mundo social “[...] que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse.” (CHARTIER, 1988, p. 19).

⁴ O Plano de Ação: Constituído por projetos vinculados à realidade de cada escola e NRE, conforme os itens a seguir: identificação do estabelecimento e integrantes da equipe multidisciplinar; objetivos a serem alcançados; justificativas das ações a serem realizadas, cronograma; avaliações e referências. (COQUEIRO, 2013, p. 6). O memorial é o registro da memória das atividades desenvolvidas em cada encontro. [...] relatos dos possíveis caminhos ou descaminhos percorridos no desenvolvimento do plano de ação, apresentando diagnóstico sobre características do contexto histórico, geográfico e socioeconômico da comunidade escolar, no qual a equipe [...] está inserida. (COQUEIRO, 2013, p. 7).

Portanto, essa pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro fazemos menção à disciplina de História e ao ensino no Brasil que teve uma trajetória de significativas mudanças e contextos sociais até o início do século XXI. E com o intuito de compreender as representações indígenas, construímos uma trajetória da historiografia do século XIX e do processo histórico sobre a temática indígena até o século XXI. As abordagens foram elaboradas da seguinte forma: o ensino de história e a historiografia indígena; os avanços da lei nº 11.645/2008 que aborda a história e cultura afro-brasileira e indígena e a escrita da história e as representações indígenas; partindo da invisibilidade ao protagonismo dos indígenas e, conseqüentemente sua aceitação e resistência.

Em seguida, no segundo capítulo, abordamos a implementação das equipes multidisciplinares no Estado do Paraná e sua trajetória, um processo que se iniciou em 2006 por meio da Deliberação nº 04/2006 do Conselho Estadual de Educação-CEE, sendo implementado somente em 2010, por meio da Resolução nº 3399/2010-GS/SEED com organização das Equipes no Departamento da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e, posteriormente, nos estabelecimentos de Ensino da Educação Básica. Portanto, para o desenvolvimento deste capítulo, analisamos como ocorreu a criação das equipes multidisciplinares, apresentando o histórico sobre as equipes, as orientações para composição e funcionamento, bem como a proposta pedagógica que norteia sua atuação e as funções atribuídas para que desenvolvam e apliquem suas ações no estabelecimento de ensino.

No terceiro capítulo, discutimos os planos de ação e os memoriais descritivos das duas escolas que são alvo desta pesquisa, ambas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Apresentamos as ações implementadas pela EM do Colégio Mário Evaldo Morski que foram registradas em seus planos de ação e memorial descrito, bem como relato as experiências da equipe do Colégio Júlio Moreira e, por fim, fazemos uma análise das fontes produzidas durante o recorte temporal trabalhado que estão presentes nos planos e memoriais.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA E A HISTORIOGRAFIA INDÍGENA

1.1. ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História no Brasil passou por diversas mudanças quanto aos conteúdos, objetivos e práticas de ensino do século XIX até os nossos dias, com as recentes mudanças curriculares com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A política educacional brasileira tem se mostrado complexa, tratando-se de um espaço de disputas para atender as necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos. Para Bittencourt (2012),

[...] tais disputas ocorrem também no espaço escolar por comunidades de pessoas que competem e colaboram entre si, definem suas fronteiras epistemológicas, assim como conferem uma determinada identidade às suas respectivas disciplinas ou áreas de estudo. (BITTENCOURT, 2018, p. 128)

Nesse sentido, a História como disciplina no século XIX privilegiava os grandes feitos e uma formação voltada à identidade nacional. Sendo que até meados do século XX privilegiavam a memorização de fatos históricos. A partir de debates, discussões e pesquisas vários aspectos passam a ser problematizados e questionamentos relevantes e urgentes se dão, exemplo disto é a efetivação e inclusão da história dos povos indígenas, que culminou na publicação da lei nº 11.645/2008.

A História ensinada no século XIX no Brasil foi a História europeia, apresentada como a verdadeira, com o ensino de biografias de homens ilustres, privilegiando datas e acontecimentos importantes ao período e conjuntura política. A partir de 1860, esta tendência começa a mudar e no ensino primário e secundário, passam a ministrar a história nacional.

Com a República o referencial curricular permanece inalterado, como afirma Schmidt e Cainelli (2009, p. 12): “Mesmo após a Proclamação da República, a principal referência dos programas curriculares (1931, 1961) continuou sendo a história da Europa. Essa tendência foi criada por historiadores brasileiros é considerada um dos grandes problemas da disciplina”. Discutiu-se e incorporou-se que a História tinha como responsabilidade a formação de cidadãos, os programas de ensino foram formulados, construídos e utilizados nas escolas. As concepções e conteúdos sobre a História do Brasil passam a ser ensinados como objetivo de formar cidadãos comprometidos com a nacionalidade brasileira.

Outro momento importante para o ensino ocorreu em 1964, no período militar, pois a disciplina de Estudos Sociais foi contemplada na Lei nº 5.692/71 e centrava-se numa

formação tecnicista, para preparação de mão-de-obra técnica voltada ao mercado de trabalho. As disciplinas de História e Geografia foram substituídas por uma Educação Moral e Cívica fundamentadas pelos estudos históricos. Conforme destaca o PCN (1996, p.23), “os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964.”

Durante quase todo o século XX os estudos de fatos históricos e destaques a personagens pátrios e símbolos nacionalistas marcaram uma instrução voltada ao civismo e com um caráter de formação ideológica.

Brodbeck (2012) explica em sua obra *Vivenciando a História*:

Com o fim da ditadura militar, uma série de mudanças educacionais começou a acontecer com a volta do ensino da História e da Geografia nas séries iniciais. As mudanças sociais e políticas na década de 1980 que geraram maior liberdade e possibilidades de reflexão e críticas sobre acontecimentos, levaram a um questionamento e à retomada dos conteúdos de História e Geografia separadamente, preservando assim o objeto de estudo de cada disciplina. (BRODBECK, 2012, p. 8).

As discussões sobre as propostas curriculares e epistemológicas para a disciplina fizeram parte de amplos debates em simpósios e congressos, sendo o objeto o ensino da História. Demonstrava-se por meio desses encontros a dificuldade de rompimento com a visão eurocêntrica, havendo uma valorização dos conteúdos em detrimento dos temas. Ao mesmo tempo, novas vertentes historiográficas, como a Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa se fortalecia nos cursos de História aqui no Brasil e os currículos escolares começaram a sofrer reformulações.

Conforme observa Brodbeck (2012, p. 9), “Ensinar História, teoricamente, deixou de ser a memorização de datas e nomes, a disciplina passou a oferecer ao aluno a possibilidade de construir conhecimento a partir de suas próprias experiências e bagagem cultural.”

Schmidt e Cainelli (2009, p. 14) pontuam como marco das formulações a “perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico [...] Travou-se um debate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.”

A Nova História Cultural buscou aproximação da disciplina com outros campos de ensino como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e até com a Literatura, evidenciando a valorização de outros atores sociais, como os indígenas, privilegiando uma abordagem local e regional.

Assim, na década de 1990, com novos paradigmas teóricos, novas mudanças foram propostas para os currículos de História, conforme afirma, Schmidt e Cainelli (2009, p. 15), “numa tentativa de incorporação das produções historiográficas que respondessem com maior adequação aos temas mais significativos da sociedade contemporânea.” As autoras salientam também que os discursos colocam em contratempo o que é ensinado do Fundamental e Médio e até na universidade.

As pesquisas na área do ensino de História vêm mostrando que a educação básica deve estar pautada nas necessidades dos sujeitos, que são compreendidos como agentes históricos, portadores de conhecimento por meio de sua vida cotidiana e dos seus saberes prévios, distanciando, assim, do ensino dito tradicional, que privilegiava apenas a memorização dos conteúdos, com a centralidade na figura do professor,⁵ totalmente desarticulados do contexto vivenciado pelos estudantes.

Outro aspecto relevante consiste no ensino fazer o intercâmbio com outras disciplinas afins, desenvolvendo no educando uma consciência histórica, pois é

É o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...] A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções e agir conforme com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (RÜSEN, 2001 p. 59).

Este conceito deve ser reverberado com os estudantes para que possa compreender o que significa pensarmos historicamente, valorizando as problematizações do passado relacionando com o presente e o futuro. As experiências e intenções no tempo são articuladas pelo indivíduo em seu cotidiano, orienta o seu agir e o sofrer no tempo.

Cabe ao professor romper com o relativismo histórico, na história não existe uma verdade absoluta que não pode ser contestada porque o trabalho pedagógico na disciplina deve dialogar com várias vertentes tanto quanto recusar o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia. (DCE, 2008, p. 45).

Diante do exposto, o professor ao possibilitar condições de trabalho motivador que desperte e crie interesses dos educandos para a compreensão do processo histórico, as

⁵ A pedagogia tradicional é encarada por Paulo Freire como uma Educação de Consciência Bancária: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depositário do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.” (FREIRE, 1979, p. 20-21).

inovações e informações estão presentes no cotidiano dos estudantes e do professor não pode ser desconsiderada. Inovar e acompanhar as novas concepções históricas e correntes historiográficas para formar o pensamento histórico dos estudantes, pois

[...] o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. (HELLER, 1993 *apud* CERRI, 2001, p. 100).

É algo inerente ao ser humano que constitui a identidade que é o objetivo fundamental da disciplina, tudo isso só fortalece o ensino e aprendizagem de todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, o ensino de História vai muito além dos conteúdos estabelecidos no currículo escolar; visa desenvolver nos estudantes uma crítica de que são sujeitos históricos e pertencentes a uma coletividade social e podem interferir na realidade e transformá-la.

Desse modo, o sentido de aula de História se modifica, pois os estudantes são colocados diante de representações construídas no passado e são estimulados à leitura de fontes históricas para estabelecerem críticas e questionamentos sobre essas representações. Assim, o uso de fontes históricas em sala de aula tem como objetivo suspender o caráter de prova sobre um fato. Para Pereira e Seffner (2008, p. 117), “A produção da verdade em história tornou-se um engenho complexo.” E mesmo a produção documental deixou de ser algo como verdadeiro e inquestionável, porque os documentos devem ser questionados, não para provar a veracidade, mas um trabalho que vise “criar e recriar o que somos” (PEREIRA E SEFFNER, 2008, p. 116). O ensino deve fazer sentido aos estudantes, que possibilite um constante criar e recriar, nessa conexão e contextualização, para que compreendam seu papel, sua identidade e o valor do conhecimento histórico.

É importante salientar que as mudanças no interior da disciplina e no ensino de História são acompanhadas por diferentes transformações, seja no currículo ou nas diretrizes educacionais, exemplo disso foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo estabelecido a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos povos indígenas do Brasil. A inclusão da

diversidade é um tema importante a ser debatido no contexto educacional com o objetivo de levar à reflexão questões sociais e culturais tão diversas que se inter-relacionam socialmente.

1.2 A ESCRITA DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA

O historiador do século XIX perde o seu status de homem de letras e adquire no século XX o de pesquisador devido ao discurso histórico nacional que ganhou um significado de ciência. E o papel do historiador passa a ser relevante já que a historicidade perpassa momentos de mudanças dentro da academia, como atenta Guimarães (1988, p.5): “No palco europeu, onde desde o início do século esse desenvolvimento é observável, percebe-se claramente que o pensar a história articula-se num quadro mais amplo, no qual a discussão da questão nacional ocupa uma posição de destaque.”

A importância de se discutir a historiografia do século XIX se faz necessário, visto que a epistemologia colonial desse período se encontra latente até hoje, permanece viva em alguns debates e academias, e essa transformação, embora rompendo historiograficamente, não rompe com esse pensamento colonial eurocêntrico e etnocêntrico. Para Luciano (2017), “é preciso superar a base de conhecimento da cultura colonial, marcada pelo racismo, pela injustiça cognitiva e por todas as formas de desigualdade social, cultural e econômica.” Por mais que a historiografia brasileira não seja produzida na Europa, ela recebe forte influência de pensadores europeus, sendo produzida para dizer quão próximo estamos dos europeus, com discussões que não são nossas. E a História como guardiã desses debates relacionados à questão de nacional e nacionalismo, encontra um campo fértil para construção de um discurso historiográfico brasileiro. Nesse contexto, temos dois marcos importantes que são o iluminismo e o romantismo, difundidos na Europa e influenciará os letrados no Brasil,

[...]e isto certamente trará consequências cruciais para o trabalho do historiador em nosso país, ainda que deste lado do Atlântico outro será o espaço da produção historiográfica. Não o espaço sujeito à competição acadêmica própria das universidades europeias, mas o espaço da academia de escolhidos e eleitos a partir de relações sociais, nos moldes das academias ilustradas que conheceram seu auge na Europa nos fins do século XVII e no século XVIII. (GUIMARÃES, 1988, p. 5).

A produção historiográfica no Brasil ficará fortemente influenciada pelas academias europeias, mesmo havendo um lugar de produção diferente que irá perdurar por quase todo o século XIX, recebendo influxo do iluminismo, pois se trata de um desejo de D. Pedro II que

queria trazer ao Brasil o modelo de ciência europeia, pela construção de uma história e identidade nacional. Essa História será construída sob a ideologia do monarca, que deseja um projeto de nação coeso no qual pudesse controlar o Estado, a população e a construir uma identidade do povo brasileiro, os habitantes do trópico.

Proclamada a independência brasileira, o discurso político volta-se para a criação de um Estado e de um povo brasileiros, o objetivo era criar uma unidade política e ideológica, conforme salienta Almeida (2012, p. 27). “A pluralidade étnica e cultural tão valorizada em nossos dias não tinha lugar nessa época, e a ideologia do novo Estado brasileiro baseava-se nos valores europeus de modernização, progresso”. A temática indígena começa a ser discutida e debatida apenas nos últimos anos do século XIX, visto que diante de vários séculos esquecidos pelas autoridades políticas e pelo próprio Estado que não via a população indígena como cidadãos, portanto não constituíram um projeto de Estado que viabilizassem condições de direitos e moralidade a estas etnias.

Segundo o professor José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) (2017), a construção do povo brasileiro em que o indígena não faz parte é uma leitura clássica; faz-se necessário retomar algumas discussões referente ao papel dos povos originários porque está muito pertinaz apresentá-lo apenas em um capítulo do livro didático, como alguém que dialoga conosco. Partindo do pressuposto dessa visão etnocêntrica que hierarquizou os seres humanos separando em superiores e inferiores, “e no apagamento da memória e das culturas de povos não-brancos e não-ocidentais”. (LUCIANO, 2017).

O projeto de nação concebido e construído no período imperial visava à abordagem dos principais elementos que configuram a formação do Brasil em sua etnicidade: o indígena, o branco e o negro. A construção de uma historiografia e a apresentação de um modelo de nação pautado na visão eurocêntrica era o que se delineava no século XIX.

Em relação à História Mundial com o objetivo de construção da identidade brasileira, proposta da criação de uma nação brasileira, estava pautada pela política indigenista do período oitocentista⁶ focado em uma proposta de cunho assimilacionista como destaca Almeida (2012),

[...] à construção do nacionalismo, cuja proposta era criar a nação em moldes europeus, onde não havia lugar para pluralidades étnicas e

⁶ Em 1757, Marquês de Pombal, ministro de D. José I, criou o Diretório dos Índios, para regulamentar o trabalho compulsório, substituindo o poder temporal dos missionários sobre os índios, através do governo de um diretor responsável pela repartição. SUCHANEK. Márcia Gomes. **Os Povos Indígenas no Brasil: de Escravos a Tutelados. Uma Difícil Reconquista da Liberdade.** p. 246 (240-271). **Confluências**, vol. 12, n. 1 – Niterói: Editora PPGSD-UFF, outubro de 2012.

culturais. A proposta assimilacionista, já lançada, desde meados do século XVIII, pelo marquês de Pombal, seria retomada com muito mais ênfase pelos políticos do Oitocentos. (ALMEIDA, 2012, p. 22).

A política desenvolvida por Pombal era um projeto voltado para desnaturalizar o indígena ou simplesmente levar ao desaparecimento de uma identidade plural e diversa que tanto caracterizou e caracteriza o território nacional. Segundo Almeida (2010, p.18), a política assimilacionista teve início com Pombal, muito presente durante o período imperial e permaneceu na República.

A homogeneização era vista como uma solução ao entrave que eram os indígenas para o grande projeto e políticas que se configuraram durante o século XIX, e o apagamento de diferentes culturas e etnias que habitavam o Brasil. O Diretório ou chamado também de “Diretório de Pombal” perdurou “até 1798, quando foi revogada por uma carta régia sob o pretexto de que havia falhado em seus propósitos de tornar os índios vassalos livres.” (PINSKY & PINSKY, 2012, p. 428).

A historiografia produzida no período imperial apresenta o indígena vinculado à construção da identidade nacional. Nesse período predominou a necessidade de se organizar a nacionalidade brasileira, uma cultura particular relegando à escravidão.

[...] destacando uma memória e uma cultura nacional, baseada no exotismo de um país tropical. Nesse contexto, o indígena, o mais legítimo representante da cultura local, foi eleito como símbolo da nascente nação. Nesse sentido, é destaque a atuação do IHGB, que tomou para si a atribuição de inventariar as “originalidades locais”. (SCHWARCZ, 1998, *apud* BERGAMACHI & ZAMBONI, 2009, p. 4).

No século XIX, os indígenas foram representados em livros como o “selvagem”, sendo apresentado de forma genérica como índios, como seres incultos, primitivos, sem religião e que eram responsáveis pelo atraso empregado pelos colonizadores portugueses. Os relatos sobre as populações indígenas, na

[...] historiografia atual demonstra que, as representações construídas sobre as populações indígenas, ganharam novas atribuições durante o século XIX, uma vez que, o índio passou a ser ligado às origens da formação da nação brasileira. Este imaginário foi reforçado pelo romantismo, que colocava o índio na condição de herói nacional, e que ganhou bastante destaque na literatura do início e final do século XIX. (CASTRO, 2012, p. 4)

Segundo Varnhagen⁷, os povos indígenas eram cruéis e selvagens, apresentavam atitudes vingativas, possuindo um espírito de vingança.

Podemos dizer que a única crença forte e radicada que tinham era a da obrigação de se vingarem dos estranhos que ofendiam a qualquer de sua alcateia. Este espírito de vingança levado ao excesso constituía a sua verdadeira fé. — Era o ódio excessivo contra os inimigos o principal estímulo que os conduzia até a antropofagia, [...]. (VARNHAGEN, 1877, p. 39).

O caráter de desconfiança do indígena foi identificado, não considerando que a prática de sacrifícios estava relacionada à religiosidade e não um espírito de vingança de um povo sem piedade. As crenças religiosas dos povos indígenas foram desprezadas. Em sua visão, Varnhagen entendia que viviam em estágio primitivo e sem cultura, o que levou a seguinte afirmação: “Como não tinham tradições suas, admitiam com a maior credulidade tudo quanto se lhes embutia. Dessa pia fé se aproveitavam certos *pajés* ou adivinhos, [...]” (VARNHAGEN, 1877, p. 42). Essa ausência de tradição implicava, para Varnhagen, uma escassa identidade cultural, e os sentimentos de amizade e gratidão.

Em 1822, com o nascimento do Estado Brasileiro, surgiram movimentos questionadores do projeto republicano, esses movimentos que entram em luta contra o império acabam demandando recursos humanos e financeiros, conforme salienta Del Priore e Venancio (2016, p. 172), com a abdicação de D. Pedro ao trono brasileiro, o movimento separatista se fortalece no desejo separatista. A elite imperial ordenou massacre aos revoltosos, “como também procurou criar instituições que viabilizassem o projeto monárquico” (DEL PRIORE E VENANCIO, 2016, p. 172), visando combater os movimentos separatistas. A elite e os intelectuais se impõem por meios violentos e utilizam de instituições para demonstrarem que os brasileiros possuíam uma identidade coletiva. Surgia a necessidade de criar uma nação hegemônica que estava se formando, era a opinião das elites, dos intelectuais e da política brasileira, a construção de uma identidade nacional. A Europa passava pelas mesmas questões de unificação e construção da identidade Nacional. Para

⁷ Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), [...] considerado o patrono da historiografia brasileira, nasceu [...] nas cercanias de Sorocaba, [...] paralelamente à sua breve carreira militar, Varnhagen adquiriu o gosto por pesquisas históricas e, desde cedo, começou a pesquisar, nos arquivos portugueses, o itinerário do Brasil desde os descobrimentos, começando pela publicação de uma nota crítica sobre a primeira história do Brasil, [...] Por meio de sua vinculação aos estudos históricos com foco em seu país de nascimento, que então começavam a ser estimulados pelo IHGB (do qual se torna secretário desde 1841), Varnhagen obtém uma oportuna designação na carreira diplomática para fazer pesquisas sobre a história colonial do Brasil nos arquivos de Portugal e da Espanha.[...] Sua grande obra, contudo, são os dois volumes da História geral do Brasil até a independência, publicados entre 1854 e 1857. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/1156-varnhagen-1816-1878.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

criação dessa nação surge a necessidade de se buscar conhecimentos e estudos referente à população formadora, o tempo e estudo sobre o território nacional. Para concretização desse objetivo criou-se uma instituição para levantamento de dados, desenvolvimento das pesquisas históricas e suas narrativas sobre o território brasileiro.

No ano de 1838 foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), com o objetivo de preservar a história nacional brasileira e para a construção da identidade nacional. Esse projeto foi encabeçado pelo imperador D. Pedro II, que reuniu renomados intelectuais da época em torno do projeto de nação. Del Priore e Venancio (2016) apontam que

O IHGB reuniu historiadores, romancistas, poetas, administradores públicos e políticos em torno da investigação a respeito do caráter nacional brasileiro. Em certo sentido, a estrutura dessa instituição, pelo menos como projeto, reproduzia o modelo centralizador imperial. Assim, enquanto na Corte localizava-se a sede, nas províncias deveria haver os respectivos institutos regionais. Estes, por sua vez, enviariam documentos e relatos regionais para a capital, onde se trataria de escrever a “história do Brasil”. (DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R., 2016, p. 173).

Fundado o IHGB, este promoveu um concurso para o fomento de uma proposta referente à produção histórica do Brasil. O estrangeiro e naturalista Karl Von Martius ganha o concurso, com sua tese História Geral do Brasil. Guimarães (1988) comenta:

O texto de Von Martius propõe uma forma de tratar cada um dos três grupos étnicos formadores, a seu ver, da nacionalidade brasileira, e inicia valorizando os estudos relativos aos indígenas, com a perspectiva de integrar à história nacional os conhecimentos por eles veiculados. Certamente a atuação do elemento branco, através de seu papel civilizador, será particularmente sublinhada, resgatando especialmente a importância dos bandeirantes e das ordens religiosas nesta tarefa desbravadora e civilizatória. (GUIMARÃES, 1988, p. 17).

A proposta defendida por Karl Von Martius, para a escrita da história do Brasil, era a incorporação de três raças, o branco, o negro e o índio, devido à contribuição dos três grupos para a formação nacional do Brasil e fortalecimento das relações sociais. Almeida (2010, p. 138) descreve a proposta de Von Martius sobre as três raças: “o branco era o agente civilizador que deveria ajudar o índio a resgatar a sua dignidade original através da civilização, [...] o negro [...] visto como empecilho ao progresso.”

A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E de novo uma certa postura iluminista. O esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão

do esclarecimento do resto da sociedade que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro. (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Essa visão retratada pelo IHGB, na escrita da história do Brasil e o papel desempenhado por essa escrita que definirá uma homogeneização das três raças, unifica em apenas uma categoria os habitantes espalhados em todo o território nacional no período imperial. Guimarães (1988, p. 6) apresenta que a construção de uma ideia de “Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa”. Os intelectuais e o imperador não almejavam romper com o passado colonial, e os laços europeus, que estavam fortemente enraizados no pensamento da elite monárquica, permaneciam em seus propósitos de excluir negros e índios do grande projeto de Nação brasileira. A contribuição portuguesa é destacada como importante contribuição à Nação, e o conceito fica restrito ao branco. O Negro e o índio ficam em segundo plano de forma depreciativa e preconceituosa.

Del Priore & Venancio (2016, p. 174) apontam o posicionamento de Martius em relação aos indígenas: “[...]eles eram “ruínas de povos”, ou seja, descendiam de uma antiga civilização que teria migrado para o Novo Mundo e entrado em decadência, regredindo ao estado de selvageria.” Von Martius não reconheceu os indígenas como uma civilização que contribuía para a formação da nacionalidade brasileira. A academia de letrados traz em seu bojo uma marca altamente excludente em relação aos dois elementos diferentes dos portugueses.

O contexto do projeto idealizado para narrar as produções historiográficas do Brasil no século XIX foi pensado por uma intelectualidade que narram a História do Brasil, com uma construção sobre o indígena de um ser exótico, violento, bárbaro e até visto como imoral. Na visão apresentada por Varnhagen, os indígenas foram vistos apenas como coadjuvantes no processo da narrativa histórica. Segundo Varnhagen, os indígenas eram:

[...] uma gente nômade, que vivia em cabildas, morava em aldeias transitórias, pouco numerosas em relação à extensão do território. Violentos mantinham guerras de extermínio entre si; bárbaros, não nutriam os altos sentimentos de patriotismo. Sem amor à pátria, *essas gentes vagabundas*, em guerra constante, constituíam, no entanto, uma só raça, falavam dialetos de uma só língua – *a geral ou a tupi*. Era uma unidade de raça e língua que poderiam tê-lo levados à constituição de uma única nação. Mas mantiveram-se fragmentados e hostis entre si. [...] Os laços de família, primeiro elemento de nossa organização social, eram muito frouxos. Os filhos não respeitavam as mães e só temiam os pais e os tios. No amor, não havia sentimentos morais. (REIS, 2006, p. 35).

O pensamento dominante no século XIX sobre o indígena retrata a relação de poder entre o dominante e o dominado, visto como um ser sem cultura, sobrepondo-se a esse uma visão portuguesa sobre a superioridade do branco europeu. Como bem disse Bicalho (2010, p. 37), “os indígenas foram apenas coadjuvantes da História de Varnhagen, vistos como seres exóticos e sobre os quais escreveu “com interesse, mas sem afeição.” A nação defendida pelos intelectuais, incluindo Varnhagen⁸, de que a nação brasileira deveria ser herdeira de um passado brilhante, uma grande civilização vinda da Europa, com renomada cultura, monarquia e lei, não um passado de selvageria e barbárie e que o futuro do Brasil não poderia se alicerçar. Varnhagen escreveu em defesa aos portugueses relatando que os estes não puniram e não escravizavam os indígenas, pelo contrário, o desaparecimento dos índios foi decorrente da miscigenação do que da crueldade impetrada pelos colonizadores⁹.

Na atualidade, mesmo com a implementação da Lei nº 11.645/2008, o caráter racista, discriminatório, genérico e estereotipado ainda prevalece no espaço escolar. Infelizmente, é possível nos depararmos com ideias conflitantes e carregadas de estereótipos sobre os povos indígenas. Desse modo, esta pesquisa procura analisar como o trabalho desenvolvido por equipes sobre essa temática trata tais questões. Diante do exposto é que se faz necessário desconstruir representações e preconceitos em relação aos indígenas, pois, na atualidade, os povos indígenas trazem, em seus discursos e agendas, uma contra narrativa indígena, muito presente na música, na dança, no cinema e na literatura.

Bicalho apresenta a visão de Capistrano de Abreu, contemporâneo de Varnhagen, que escreve “noções diferentes da deste autor quanto ao índio.” (2010, p. 38). Capistrano discordava da visão de Varnhagen sobre a indolência dos índios e “será um dos iniciadores da corrente do pensamento histórico brasileiro que “redescobrirá o Brasil”, valorizando o seu povo, as suas lutas, os seus costumes, a miscigenação, o clima tropical e a natureza brasileira.” (REIS, 2006, p. 95). O Brasil é enaltecido por Capistrano de Abreu que se debruça à procura da identidade brasileira.

Segundo Stachuk e Oliveira (2018, p. 68), Capistrano, inova a historiografia brasileira quando “rompe com ideia que a história do Brasil teria começado com a chegada dos portugueses, destacando que os povos que aqui residiam eram seres portadores de história.” Reis (2006) apresenta a visão que Capistrano de Abreu tinha sobre a história, pois

[...] ele a vê como um conjunto complexo de fenômenos humanos. Para ele como historicista, o historiador deve recriar a vida integralmente, realizar uma compreensão total e criadora do curso

⁸ REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 37

⁹ REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 41

histórico. O conceito de “cultura” substitui o de “raça” e, [...] Ele valoriza a presença indígena e pensa um Brasil mais mameluco do que mulato, mais sertanejo do que litorâneo. (REIS, 2006, p. 95).

Em defesa dos povos indígenas, procurou-se valorizar o povo brasileiro, sua cultura, sua identidade, indo contra o conceito de inferioridade racial e cultural. Capistrano divergia de Varnhagen, que tinha um conceito totalmente contrário sobre os povos indígenas, priorizava uma História oficial, com seus heróis, preconceituosa, racista e eurocêntrica. Capistrano de Abreu apresenta uma História mais social e cultural, enaltece a conquista do Brasil, conforme afirma Reis (1998):

[...] pelo brasileiro mestiço; não relata a conquista do litoral, mas ocupação do interior; o sujeito da história do Brasil não é mais o europeu branco, cristão e súdito do Rei, mas o brasileiro mestiço, ainda cristão, mas sem uma expressão política clara; não faz uma história da constituição da identidade brasileira em moldes europeus, mas busca as identidades brasileiras no interior, no sertão e nas rebeliões. (REIS, 1998, p. 81).

As imagens retratadas referentes aos indígenas nos discursos históricos representavam o momento histórico dos tempos retratados, como no período oitocentista, ou seja, um imaginário de indígena mítico, romântico ou de o bom selvagem. Sobre as imagens projetadas e representadas nos discursos históricos do século XIX, Almeida discorre o seguinte:

É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos do século XIX: os ‘idealizados do passado’, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. [...]. Os índios dos romances de José de Alencar, por exemplo, estão muito longe da realidade. Sem qualquer atitude de Rebeldia ou confronto, surgem apenas como aliados dos portugueses aos quais dedicavam devoção e lealdade. (ALMEIDA, 2010, p. 137).

A corrente romântica, chamada de indianismo, representou o indígena em sua literatura como o verdadeiro herói nacional, pois essa corrente tinha dois importantes representantes, Gonçalves Dias e José de Alencar, que apresentavam a figura do índio como os verdadeiros donos da terra chamada Brasil. Esta corrente de poetas apresenta os povos indígenas como corajoso e virtuoso, muito diferente da visão construída pelos europeus, intelectuais que faziam parte do IHGB. Reis (1998, p. 83) projeta o futuro da independência do Brasil, que foi aspirada e não concluída, quando afirma que “o futuro do Brasil será brasileiro, descontinuando o passado português. A verdade histórica se oporá a esse passado tradicional português e servirá à construção do futuro novo, “brasileiro”, à ideia da “revolução

brasileira”. Essa afirmação de Reis é referente à visão de Capistrano de Abreu sobre o povo brasileiro, em sua diversidade e unidade, que se apresentavam atuantes na ocupação do território, por outro lado impotentes ou passivo quanto à sua independência.

Capistrano em seu tempo percebeu o preconceito contra os indígenas; foi um grande defensor de sua cultura, valorizava esse povo e via na diversidade a nacionalidade brasileira. Secreto (2006, p. 244) afirma: “Capistrano de Abreu valoriza a presença indígena e pensa um Brasil mais mameluco do que mulato; mais caboclo do que branco; mais sertanejo do que litorâneo.” A historiografia brasileira terá uma nova narrativa centrada em outros elementos e sujeitos históricos, antes dedicados somente à elite portuguesa.

A temática indígena foi discutida no final do século XIX, e o tema continua em pauta nos debates do século XX, com questões relevantes referentes aos povos indígenas, segundo Bicalho (2010, p. 69), ao pontuar questões sobre “nações indígenas, direitos indígenas, relações amistosas, violência, proteção, políticas indigenistas.”

As discussões e debates sobre as questões indígenas foram fortemente influenciadas pelo panorama socioeconômico entre o período do Império para a República. Essas questões tornam-se conflitantes e marcantes ao longo do século XX, com o alcance internacional dessa temática que ganha força com os movimentos indígenas, organizações governamentais e intelectuais que apoiaram a causa indígena, em meados desse século.

No início do século XX foi produzida uma visão dos grupos indígenas diferente das representações do século XIX; são construções em imagens, textos e iconografia apresentadas em materiais didáticos. Bittencourt (2005, p. 81) observa que na “representação das populações indígenas em diversos livros de História pode-se perceber uma variação significativa entre autores e as mudanças e permanências, ao longo da história escolar, da ação histórica desses grupos.” Segundo a autora, as mudanças e permanências percebidas sobre as populações indígenas ao longo do processo de ensino básico, bem como suas ações históricas, revelam a historiografia do período e a visão dos pesquisadores.

Dentre os objetivos da pesquisa buscamos compreender, por meio das análises de fontes produzidas pela política pública educacional, as representações indígenas construídas pelas equipes multidisciplinares de dois colégios do município de Pinhão. Refletir e debater questões tão pertinentes sobre a temática desses povos que por vários períodos foram representados conforme visões historiográficas indígenas tradicional e culturalmente construídas. Partindo dessa visão referente a esses povos, Castro (2012, p. 2) relata que nas imagens e nos textos, “produzidos pelos europeus, serviram para criar imaginários sobre as populações indígenas, que foram utilizados para assegurar e garantir o incremento do

processo colonial.” Ou seja, os povos aqui habitantes necessitavam serem cristianizados, muitas vezes vistos como bárbaros, selvagens. Essa representação perdurou todo o período colonial, perante esse exposto justificava a escravidão desses nativos, que cada vez ganhava por parte dos europeus, resultando em visões produzidas pela historiografia.

A discussão dessa temática se faz pertinente, visto que os processos e períodos marcadamente estereotipados sobre esses povos influenciaram as representações que encontramos ainda hoje na educação escolar. Consideramos necessária uma reflexão sobre as imagens divulgadas durante os processos da escrita da história divulgados por meios de textos, imagens e do próprio livro didático, utilizados pelas escolas brasileiras como um recurso necessário para apresentação dos povos originários. Por isso que políticas afirmativas são necessárias, a exemplo da Lei nº 11.645/08, para desconstrução e sobre a luta histórica dos povos indígenas que perpassou todos os períodos de nossa história, seja no colonial, imperial, republicano e na atualidade que são travadas por avanços, conquistas, conflitos e garantias de direitos, ainda não reconhecidos. Segundo Brighenti (2022, p. 10), “A efetivação da lei deve ocorrer com a mudança de comportamento, caso contrário ela se torna lei morta. [...] As escolas são espaços fundamentais para criar as bases de novas relações sociais.”

Para compreendermos tais questões, encontramos em Roger Chartier uma discussão importante, pois esse autor nos revela o objeto da História Cultural: “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler.” (1990, p. 16-17) Chartier salienta que se trata de uma tarefa que leva a vários caminhos, dentre esses se tem as classificações, as divisões e as delimitações, que estabeleceram uma compreensão do mundo social, segundo categorias indispensáveis ao entendimento de uma nova percepção do real. “As variáveis, conforme as classes sociais ou os meios intelectuais, produzem-se a partir de disposições estáveis e partilhadas de determinado grupo.” (SCHMITZ, 2022p. 124-125). Na perspectiva da autora, os esquemas intelectuais, agregados, são capazes de construir representações que proporcionam conferir sentido ao presente.

Segundo Chartier (1990), o conceito de representação pode ser entendido a partir da compreensão sobre o termo que buscou no Antigo Regime:

[...] Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um

estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns “representantes” [...] marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23).

As atribuições de sentido delegadas por vários autores em sua época sobre a construção concebida pelo colonialismo e visões do século XVI ao século XIX, que permeiam o ensino sobre a temática indígena, carecem de desconstrução, e o objetivo de implementarem as equipes multidisciplinares foi visando combater o racismo, representações estereotipadas, desconstruir preconceitos negativos construídos pela narrativa histórica. “Espera-se não somente pensar as diferenças humanas, mas o reconhecimento do direito à diferença, da necessidade mesmo do direito à coexistência.” (MAIA, 2022, p. 239). Outro papel atribuído às equipes é a capacitação e a formação continuada dos educadores para obtenção de conhecimento aprofundado referente aos saberes indígenas. “Conhecimento histórico enquanto instrumento de orientação para a vida prática é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Acreditamos que a educação é uma das armas que possuímos para esse fim.” (ANDREO; JOLY, 2022, p. 50). Como bem disse Chartier (1990, p. 17), “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam.”

Os discursos articulados não são imparciais, ao contrário, “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador.” (CHARTIER, 1990, p. 17). As sociedades indígenas passaram por diversos projetos de dominação e diversas denominações: gentios, cristãos, colono-tutelado, integrados, miscigenados. São todas categorias construídas com objetivos ideológicos e políticos do Estado. Neste processo, esses povos tiveram perdas consideráveis e muitas transformações foram sofridas por essas populações. Diante do exposto, temos que levar em conta o seu protagonismo demonstrado por meio de seus movimentos muito bem articulados e que demonstram ao longo da história indígena uma organização e são portadores de uma cultura e história legítima, conforme Monteiro (1999). Cabe, portanto, “desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar comum nas representações do passado brasileiro”. (MONTEIRO, 1999).

A nova história indígena a ser contada trará excelentes reflexões sobre uma original abordagem cultural, realizada por diversos autores que se debruçam na escrita dos povos

originários com seus legítimos representantes. Uma reformulação e interpretação por meio de textos escritos pela pluralidade e diversidade de etnias que habitam o solo brasileiro.

As apropriações sobre a leitura do tema podem ser compreendidas por meio da “apropriação como entendemos, tem como objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inseridas nas práticas específicas que as produzem”. (CHARTIER, 1990, p. 26). Conforme o autor pondera, os sujeitos interpretam e atribuem sentido conforme o que ouvem ou leem. Portanto, “é bem claro que a sua escolha tem na verdade a função de ilustrar e validar a sua própria representação das disposições culturais.” (CHARTIER, 1990, p. 150). Passando a considerar aquilo que é conhecimento e experiência.

Atualmente temos diversos/as autores/as indígenas que tratam e escrevem sobre a cultura, a identidade e discutem o papel desses povos, compete elencar alguns escritores que utilizamos como referência nesta pesquisa, sendo eles: Gersem Baniwa (Luciano, 2016) que se trata de uma entrevista referente “A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira”; Kayapó Edson (2019) que escreveu sobre “A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?”, Munduruku, Daniel (2012) em sua tese de doutorado sobre “*O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*”. Terena (2008) comenta em seu texto o tema “Se todo dia era dia de índio o que significa o 19 de abril”. Guarani, Emerson (2016) aborda a temática “Reflexão para as(os) psicólogas(os) no ‘Dia do Índio’”, Casé Angatu (2016) aborda a “História e culturas indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?”.

1.3 A INVISIBILIDADE E O PROTAGONISMO

Manuela Carneiro da Cunha, em seu texto introdutório na Revista de Antropologia em 1989, faz a seguinte inferência:

A história dos povos indígenas no Brasil está mudando de figura. Até aos anos 70, os índios, suponha-se, não tinham futuro como tampouco tinham passado. Vaticinava-se o fim dos últimos grupos indígenas, deplorava-se sua assimilação irreversível e sua extinção tida por inelutável diante do capital que se expandia nas fronteiras do país. A ausência do passado, por sua vez, era corroborada por uma dupla reticência, de historiadores e de antropólogos. A reticência dos historiadores era metodológica, a dos antropólogos, teórica. Os historiadores, afeitos a fontes escritas – e escritas por seus atores – hesitavam ainda em pisar nas movediças areias da tradição oral ou de

uma documentação sistematicamente produzida por terceiros: missionários, inquisidores, administradores, viajantes, colonos, intermediários culturais, em suma, com interesses próprios e geralmente antagônicos aos das populações descritas. Em tais condições, essas fontes vinham viciadas por distorções, por incompreensões inevitáveis que filtravam e refratavam as informações. Com uma arqueologia ainda por fazer, com ausência de quaisquer monumentos que atestassem grandes impérios, não era tangível a existência de uma história antes de 1500. (CUNHA, 1989, p. 1).

Podemos concluir que as mudanças verificadas sobre a História Indígena, os conceitos utilizados nos debates sobre a temática também são outros e as visões passaram por novas posturas e atitudes de profissionais da área da educação, historiadores e pesquisadores diante da nova História dos povos indígenas. No final do século XX, devido aos esforços, à luta e à organização dos movimentos indígenas, e por meio das pesquisas nas áreas de História, Antropologia e Educação, o conhecimento sobre os povos indígenas passam por transformações. O professor e historiador John Manuel Monteiro (2004) comentou anteriormente que havia uma certa ausência dos povos indígenas na historiografia brasileira com a seguinte observação:

A historiografia brasileira, ao longo das últimas duas décadas, tem buscado incorporar grupos sociais antes ignorados pela bibliografia. Ao mesmo tempo, abordagens antropológicas têm penetrado diversas áreas de investigação histórica, abrangendo estudos sobre a inquisição, a escravidão, as relações de gênero, as mentalidades, entre outros assuntos. Diante deste quadro, contudo, é de se estranhar a pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores. Com exceção de poucos estudos, parece prevalecer, ainda hoje, a sentença pronunciada pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, na década de 1850: para os índios, “não há história, há apenas etnografia” (MONTEIRO, 2004, p. 221).

A citação revela quanto tardiamente historiadores brasileiros se debruçaram para estudar esses sujeitos históricos que por muitos séculos ficaram relegados ao esquecimento, como um povo sem história. Cavalcante teceu comentários sobre o papel histórico dos povos indígenas:

[...] avalio que o desafio de recuperar o papel histórico dos povos indígenas na formação das sociedades e culturas do continente americano, ou seja, dar-lhes protagonismo e agência na análise da história, foi, em partes, atingido. O número de trabalhos em que os indígenas figuram como protagonistas cresceu exponencialmente, principalmente nos últimos vinte anos. [...] Pensar a história a partir da experiência de povos indígenas que não registram ou registram pouco

o seu passado por meio da escrita é, de fato, um desafio maior. Apesar disso, há também cada vez mais trabalhos que se utilizam da oralidade e da cultura material para produzir interpretações históricas, [...] (CAVALCANTE, 2019, p. 23).

Nas últimas duas décadas, diferentes episódios estão contribuindo para os debates sobre a História Indígena, como exemplo a Lei 11.645/2008, uma vitória dos movimentos indígenas que reivindicavam respeito e reconhecimento. Conforme Lucena e Silva (2021, p.36), esta “Lei está inserida no processo de mudanças políticas ocorridas no Brasil, ocasionadas pelas mobilizações da sociedade civil com os movimentos sociais, na história recente do país.” Segundo Silva (2015, p. 162-163), nas últimas décadas, “diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.” Esses povos passaram a ser protagonistas de sua própria historiografia devido ao acesso dos grupos indígenas ao ensino superior. A Lei em questão, que atualmente conta com treze anos de avanços e impasses, pela exigência da inclusão do ensino da História e Cultura dos povos indígenas no Brasil, é uma conquista expressiva das populações indígenas, mas conforme atenta Silva (2012),

[...] por si só pode não ser a solução para acabar com a invisibilidade das populações indígenas dentro e fora das escolas, mas representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas.” (SILVA, 2012, p. 60).

O Brasil é um país com dezenas de povos indígenas, diversos em suas culturas e não genéricos como antes retratados principalmente no século XIX. Hoje, são reconhecidos em suas diversidades socioculturais, com uma grande contribuição para o patrimônio do país.

Em meados do século XX, projetou-se a extinção de diversos povos indígenas, segundo o último censo realizado, foi apresentado que os índios não estão em processo de extinção, pelo contrário, essa população estava em crescimento. Os indígenas, na história do Brasil, apresentam-se de modo descontínuo, com altos e baixos. No período colonial, sua história é tratada com fragmentos de sua atuação, como carregadores de pau-brasil, inimigo dos portugueses, confinados em missões jesuíticas. “Quando o Brasil deixa de ser colônia, os índios deixam de existir.” (MEDEIROS, 2012, p. 54). Durante os séculos XIX e XX, a narrativa histórica indígena acontece de forma descontínua entre um vai e vem; Cunha (1992) já apontava em seus textos sobre o clamor do discurso e desaparecimento dos índios. Essa visão do desaparecimento dos indígenas circulava “[...] entre os intelectuais brasileiros, incluindo os mais dedicados defensores de seus direitos. Ainda que denunciando violências e

lutando por legislações favoráveis aos índios.” (ALMEIDA, 2010, p. 18). Diante de todos os esforços e lutas, os indigenistas acreditavam que era inevitável o desaparecimento dos povos indígenas.

No período colonial e na contemporaneidade, os povos indígenas permanecem vivos e atuantes, não se deixando dominar e resistindo bravamente a qualquer tipo de escravidão. Neste sentido Silva (2002, p. 2) salienta que existem discussões evidenciam as diferentes formas de exclusão que marcaram a história indígena, entretanto os contatos com os não indígenas muitas vezes são percebidos apenas pelas perdas, desconsiderando outras possibilidades.

Uma das características do século XIX para milhões de indígenas foi a Política Indigenista, que visava promover a assimilação dos índios, extinção de antigos aldeamentos e a continuidade da mão-de-obra indígena em lugares remotos como a Amazônia, na extração da borracha, enquanto se organizam uma alternativa para substituição da mão-de-obra indígena pela imigração nordestina, conforme relato:

Guerras violentas, criação de novos aldeamentos e extinção de antigos foram práticas que coexistiram e se sucederam ao longo do século XIX. Todas visavam a um mesmo fim: a ocupação das terras indígenas e a transformação de seus habitantes em cidadãos e eficientes trabalhadores para servir ao novo Estado. (ALMEIDA, 2012, p. 24).

Debate-se nesse período a questão de mão-de-obra em segundo plano, os interesses maiores eram nas terras, ou seja, se apoderaram das terras aldeadas. As questões debatidas entre final do século XVIII e meados do século XIX são sobre a assimilação dos povos, o extermínio de índios bravos ou civilizá-los e incluí-los na sociedade política. Na teoria, o debate tratava-se sobre a humanidade dos índios ou sua animalidade; essa era a principal questão.

Conforme relata Almeida (2012, p. 25), a política indigenista de caráter geral foi estabelecida em 1845, com a regulamentação das missões jesuíticas, o que não impediu a manutenção do caráter assimilacionista da política implementada nesse período. Diferentes procedimentos foram adotados diante da grande diversidade de povos e portadores de diferentes níveis de inserção na sociedade dominante. Para os povos aldeados, foi proposto, “a assimilação, com a distribuição de parcelas individuais de suas antigas terras coletivas que seriam extintas com as antigas aldeias. Guerras violentas, criação de novos aldeamentos e extinção de antigos foram práticas que coexistiram e se sucederam ao longo do século XIX.” (ALMEIDA, 2012, p. 25).

Todas as propostas visavam transformar os povos indígenas em trabalhadores obedientes e fiéis ao Estado Nacional, bem como a apropriação de suas terras, sendo esse o objetivo principal de interesse do Estado Imperial. As políticas indigenistas propostas por políticos e intelectuais foram voltadas, conforme explica Almeida (2012, p. 202), para “a assimilação dos índios como cidadão e a incorporação de suas terras aos “próprios nacionais”, tendência que igualmente se acrescentou na segunda metade do século”, uma vez que esta proposta propunha o fim da distinção entre índios e não índios, e teve início com as reformas pombalinas.

No período imperial, a política indigenista estava voltada para a catequização e civilização dos povos indígenas. Gomes (2012, p. 431) salienta que “a busca de um equilíbrio entre estado e cristianismo, os motores tradicionais da disputa sobre os índios”. Mesmo com a criação das funções representativas e de contato direto com os indígenas, estes não ficaram protegidos, segundo o que explica Gomes (2012, p. 431). “Suas populações continuaram a cair e suas terras foram sendo invadidas e transformadas em propriedades particulares”.

Apesar de que muitos povos e culturas desapareceram do território brasileiro, seja pela intensificação do projeto de extinção que teve seu início nos finais do século XIX, o que se observa é que esse processo de extinção se concretiza com a criação de vilas. Aldeias foram extintas é o que atesta os estudos arqueológicos. Essa representação diz respeito às violências praticadas pelos colonizadores com as “guerras justas” que visavam uma seleção entre os índios denominados de bravos ou dóceis. Essa política de recrutamento para transformá-los em mão-de-obra escrava e tirá-los de suas terras. Almeida aborda a política indigenista imperial que

Caracterizou-se, então pela descentralização, e os índios, ainda divididos nas categorias de mansos e bravos, [...] entre uma submissão branda ou violenta. Várias leis de caráter local continuariam sendo estabelecidas em prejuízo dos índios, porém no discurso oficial, prevalecia a recomendação para uso de meios brandos e persuasivos, recomendando-se a violência para os que se recusassem a colaborar. (ALMEIDA, 2010, p. 145-146).

As políticas indigenistas traçadas em prol dos povos indígenas eram contextualizadas de acordo com o período histórico e o seu contexto social, político e econômico. Os políticos do período imperial regulamentavam a catequização dos povos indígenas, a construção de missões em redutos para fixação desses que seriam inocentes, não catequizados e incapazes de administrar o seu território. Essas ações e tutelas foram se perpetuando até os dias atuais.

Com a República, os assuntos relacionados aos povos indígenas não apresentaram propostas radicais, foram inseridas pautas, que a questão era dever do Estado brasileiro. Vejamos sobre os processos a situação de direito e reconhecimentos dos povos indígenas:

Nas primeiras duas décadas republicanas parecia que os estados iriam cada qual cuidar dos índios que habitavam seus territórios, como aconteceu nas três primeiras décadas da Monarquia. Entretanto, em 1910 após uma campanha memorável a favor dos índios, o governo Nilo Peçanha cria o Serviço de proteção aos índios (SPI), e convida o então coronel Cândido Rondon para dirigi-los. Assim, a questão indígena torna-se uma questão federal. (GOMES, 2021, p. 433).

A temática vem a debate entre os defensores do extermínio desses povos e os que defendiam a inclusão deles na comunidade nacional. Wittmann (2015, p. 149) expõe que se tratava de uma proposta elaborada pelos intelectuais positivistas. “Resultado desse contexto foi a criação do SPI como órgão público federal para assistência e proteção às populações indígenas.” Entende-se que os índios passam a ser tutelados pelo Estado, que se diz protetor das populações nativas, uma tutela que confinou esses povos em reservas sob a proteção estadual, foi uma tutela que impedia a cidadania como diz Wittmann (2015, p. 149), “a tutela empregada a todos os indígenas, da qual poderiam se emancipar progressivamente na medida em que adotassem a língua portuguesa e abandonasse seus costumes.” Essa proposta caracterizou a perda de uma identidade e cultura grupal, visto que esse projeto descaracterizava povos que tinham uma identidade étnica, que não poderia ser suprimida por questões políticas e ideológicas de determinados intelectuais que desrespeitam toda uma cultura ancestral. Descaracterizar do indígena enquanto sujeito e possuidor de uma cultura, e uma prática de extermínio premeditada e cruel, no entanto seus costumes, tradições, cosmovisões e cosmogonias deveriam ser preservados e assegurados por lei.

As leis indigenistas foram sendo formuladas e implementadas ao longo do século XX até os dias atuais. As constituições de 1934¹⁰ e 1937, que garantia a posse e o usufruto da terra em que estavam estabelecidos, e a constituição de 1969, que incorporou as terras indígenas como propriedade da União. Até a Constituição de 1988, as leis estabelecidas tinham como objetivo a integração dos povos indígenas. Uma integração e aculturação forçada por leis quanto aos direitos indígenas. O ano de 1973 representou um marco importante com a publicação do Estatuto do Índio. Wittmann (2015, p. 150) aponta os temas contemplados nesse estatuto, “como Direitos Cíveis e Políticos; Assistência ou Tutela; Registro Civil;

¹⁰Constituição Brasileira de 1934: Art. 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem. Permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 04 de fev. de 2021.

Condições de Trabalho; Terras, Renda e Patrimônio; Educação, Cultura e Saúde; Normas Penais e Crimes.”

O indígena sai da invisibilidade construída pelo pensamento social do século XIX e inicia um processo de luta por seu reconhecimento em meados dos séculos XX e XXI. O silenciamento perpetrado pelo pensamento colonial em relação a esses povos vai tendo uma nova roupagem; a resistência dos povos originários sempre existiu mesmo no século XIX, há muitos focos de resistência. A invisibilidade é uma construção, haja vista que nesse período tinham poucos canais de luta, à medida que essas visões vão sendo desconstruídas no âmbito social esse espaço vai se ampliando até a atualidade, em que as organizações e movimentos indígenas passam a adquirir conquistas pautadas pelos movimentos políticos e intelectuais, e suas participações ativa em projetos atuantes de conquistas de direitos e objetivos.

A promulgada Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecimento e valorização da cultura, das tradições e línguas dos povos indígenas. De acordo com Silva Filho (2019), esse momento estabeleceu avanços significativos no que tange aos direitos dos povos indígenas, nas esferas estaduais e sociais. Ela enfatiza em seu artigo nº 231 (BRASIL, CF/88) os direitos, “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” A Constituição de 1988 em seu bojo garantia o respeito, proteção e seus direitos natos como a prática de sua cultura e costumes.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu plenamente os direitos originários e a autodeterminação das comunidades indígenas dentro do território nacional, indicando que o projeto nacional brasileiro está sofrendo uma grande transformação. Assim, já não basta mais apenas dar conta de nossa identidade nacional genérica, mas reconhecer que nosso território contém um rico patrimônio arqueológico, linguístico e cultural representativo das centenas de etnias indígenas que até hoje ajudam a compor a pluralidade reconhecida como marco jurídico da atual sociedade brasileira. (SOUZA, 2012, p. 23).

Tais conquistas também podem ser percebidas na escrita da História mesmo que de forma discreta, pois os indígenas representados no século XIX como aquele sujeito genérico vão sendo desconstruído e dando lugar à ideia de que cada etnia é única.

Com o fortalecimento das ideias e das inovações trazidas pelos teóricos da Escola dos *Annales* – Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, entre outros –, há um significativo avanço da produção historiográfica ao valorizar os temas considerados micro, a interdisciplinaridade e a utilização de variados tipos de fontes. Popularizaram-se os estudos socioculturais que passaram a observar

mais detidamente o lugar daqueles que compõem a história dos de baixo, a história dos vencidos, ou mesmo a história dos sujeitos que por muito tempo foram excluídos da História. Foi neste cenário de avanços teóricos e metodológicos da História que, a partir da década de 1970 – na terceira geração dos *Annales* –, a historiografia propôs estudos mais aprofundados sobre os índios. (BICALHO, 2010, p. 47).

A partir de 1970, a historiografia passa a privilegiar outros atores que até este momento passavam despercebidos e invisíveis pela narrativa histórica. Nesse cenário, o movimento indígena coloca em pauta as questões étnicas e de identidade. Segundo a historiadora Wittmann (2015, p. 151), “a década de 1970 foi o momento mais visível da presença do movimento indígena, como resultado de um contexto de mudanças que ocorriam desde a década anterior no Brasil e em vários outros países”. Essas mudanças já vinham sendo sinalizadas ao final da década de 1960, com a atuação dos movimentos sociais e sindicais que também reivindicavam direitos de participarem na política em defesa de seus direitos.

Diante da participação ativa e atuante dos movimentos indígenas, a historiadora Maria de Almeida (2012, p. 22) relata que “desde a década de 1990, os historiadores no Brasil têm se voltado para o estudo dos índios, valorizando-os como sujeitos dos processos históricos por eles vivenciados.” As pesquisas históricas sobre esses sujeitos, suas demandas, eventos e protagonismos estão sendo estudadas com bastante interesse pela História e Antropologia. Essa parceria vem contribuindo para ressignificar o lugar dos indígenas na história nacional brasileira, que durante muito tempo foram excluídos. Na atualidade, algumas concepções sobre os indígenas do século XIX estão sendo desconstruídas pela historiografia e antropologia. Os estudos sobre os povos originários estão pautados nas questões de cultura, políticas indigenistas, as agências, os objetivos que os povos estão discutindo e os aspectos socioeconômicos. Conforme Almeida (2012), faz-se necessário

Entender cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permite repensar a trajetória de inúmeros povos que por muito tempo foram considerados misturados e extintos. (ALMEIDA, 2012, p. 23).

No século XXI, os avanços nas políticas de ações afirmativas para a diversidade estão se concretizando com as ações dos movimentos indígenas e nos próprios materiais didáticos percebem-se mudanças com relação ao etnocentrismo marcante na representação dos indígenas durante dois séculos de visões historiográficas e produções históricas relegando os

povos indígenas a um completo silêncio. Observa-se que os indígenas ao longo da trajetória histórica possuem um histórico de luta e resistência, conforme salienta Bicalho (2010):

[...] os índios foram coadjuvantes ativos do processo de colonização, e não seres apáticos e preguiçosos, como interpretou alguns viajantes e jesuítas, e **a historiografia por muito tempo reforçou**. Essa é uma discussão importante nota-se a necessidade de se visualizar o índio como sujeito histórico atuante, participativo e fundamental no processo de formação da sociedade e do Estado brasileiro. Estas considerações sobre o lugar do índio na historiografia são fundamentais para se compreender o estágio atual do Movimento Indígena no Brasil. (BICALHO, 2010, p. 49, grifos do autor).

Na contemporaneidade, os indígenas lutam pelo reconhecimento, direitos históricos que ainda não foram concretizados, política e socialmente, e intensificam sua luta pelo respeito e garantias de direitos que estão assegurados na Constituição de 1988. Os indígenas hoje são protagonistas de sua história, são sujeitos e por intermédio das lideranças indígenas estão se articulando em defesa de seu espaço e suas terras, fazem leitura do mecanismo da sociedade não indígena. Estão no presente atuantes e participativos no processo histórico com a nova história indígena, que visa reforçar a relevância desse povo na história. Gomes (2012) observa a trilha que levará

O caminho para a consolidação da cidadania para os índios é ainda longo e áspero, mas não irreal. A garantia de suas terras, a consolidação de seu crescimento demográfico, a interação social a participação política ao Brasil, com autonomia cultural, e ainda o fortalecimento de suas economias são estágios a serem vencidos, passo a passo e concomitantemente. É caminho em que os demais brasileiros devem dar a mão aos índios, com a consciência posta de que algo de bom resultará dessa união. (GOMES, 2012, p. 441).

Nas leituras de textos percebemos que o movimento indígena marca em sua atuação a presença marcante dessas diversas etnias quanto às conquistas de alteridade, pertencimento e de identidade indígena, para Wittmann (2015, p. 167). “Essa nova identidade buscou superar os isolamentos das identidades dos grupos locais, portanto ela vai além do enfrentamento dos problemas individuais: ela rompe fronteiras marcadas por necessidades de se diferenciar.” No final do século XIX, intelectuais e autoridades procuravam negar identidades indígenas. Wittmann (2015, p. 168) observa que “os indígenas estão buscando os mais diversos canais de diálogos com a sociedade brasileira.” Para se pensar na construção de uma nova história indígena dentro da “História nacional.”

A nova proposta curricular nacional, denominada Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), coloca as populações indígenas em destaque de importância para o ensino de História para desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. Essa desconstrução deve ser concretizada para o reconhecimento e respeito desses sujeitos históricos. O ampliamiento do debate histórico indígena se faz necessário, visto que essa área ainda é muito restrita no espaço escolar, seja pela falta de materiais disponibilizados na biblioteca da escola, seja pela capacitação dos professores com foco na temática indígena, e que se desenvolva na escola um espaço de debate e reflexão sobre o protagonismo indígena e suas agendas. O movimento indígena está bem estruturado, tem apoio de setores da sociedade, ONGs, intelectuais e artistas, engajados na luta desses povos pelo reconhecimento de seus direitos.

1.4 DA ACEITAÇÃO A RESISTÊNCIA

Com a abertura política no início de 1980, ocorrida pela força dos movimentos populares e que também se transformou em um marco histórico para os movimentos sociais. O movimento indígena, nesse período, revelou-se à sociedade brasileira passando a resplandecer a existência de sua diversidade cultural e linguística, que levou ao reconhecimento pela Constituição Brasileira de 1988. Esses povos a partir da carta magna puderam mostrar ao mundo o seu poder organizacional e o movimento, passou a atuar em instâncias sociais, políticas e educacionais por meio de publicações que fomentaram um novo olhar e uma nova visão contrários aos estereótipos construídos ao longo do marco temporal histórico nacional.

O autor indígena Daniel Munduruku comenta sobre as imagens construídas e como os povos indígenas eram representados. Segundo o autor,

O índio era sempre visto como o atrasado, selvagem, canibal, pobre e, também, como empecilho ao progresso, nacional – foram sendo paulatinamente “arrancados” do imaginário brasileiro para dar lugar a outras imagens próximas da verdadeira humanidade indígena. (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Novas construções e representações foram sendo implantadas com a atuação do movimento. Assim, pequenos avanços foram se concretizando diante da nova visão de que os povos indígenas são diversos, plurais e que possuem um lugar garantido no território onde ocupavam muito antes dos europeus que aportaram nessas terras. Alguns avanços acerca dos povos indígenas estão atualmente em debate como o reconhecimento a suas organizações, movimentos e o direito mais preocupante hoje é a garantia de seus territórios. A carta magna

de 1988 que prevalece até a atualidade em seu bojo garante alguns direitos a esses povos nativos brasileiros que são direitos como: assegurar o reconhecimento a sua diversidade quanto a diversidade cultural, a sociedade e conseqüentemente a política. Em seu Artigo nº 231 traz o “reconhecimento aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos as terras tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Esse é um avanço que está em debate devido à não concretização por parte da União quanto à demarcação da terra desses povos, sendo sua sobrevivência atrelada aos seus territórios de onde tiram o seu sustento. Outra conquista importante é o direito à educação em suas próprias línguas, o direito de controlar o seu sistema educacional.

A educação escolar indígena esteve pautada do século XVI ao XX em uma educação jesuítica e integracionista, o indígena integrado à sociedade, de maneira forçada. Os povos indígenas não tiveram a chance de opinar ou serem consultados sobre esses regimes de educação implantados do período Colonial à República. Com as mudanças sofridas ao longo dos séculos, a instituição escolar passou por profundas alterações e a educação indígena também, conforme comenta Buratto.

Somente nos últimos anos, com as mudanças na política internacional, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena. (BURATTO, 2007, p. 2).

São conquistas importantes adquiridas pelos povos indígenas no tocante aos direitos de manterem o ensino em sua língua e na língua portuguesa, ou seja, uma educação bilingue, com a garantia de ter sua cultura preservada, sua língua valorizada, reafirmar a sua identidade no espaço escolar de convivência e resistência. Conquistas que foram adquiridas ao longo de um processo de resistência e luta por direitos reconhecidos e os movimentos indígenas obtiveram êxito em suas reivindicações pelo direito a uma educação escolar. Mesmo com os direitos garantidos, os povos indígenas enfrentam desafios em sua caminhada educacional, conforme cita Bonin.

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos – e torná-la adequada a culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades. (BONIN, 2012, p. 34).

São vários desafios que a autora elenca postos aos povos indígenas, no que diz respeito à adequação cultural, um currículo escolar estruturado aos saberes dos não indígenas, a estruturação das disciplinas escolares, que colocam disciplinas importantes em detrimento de outras, e a cultura indígena não tem a mesma visão curricular posta em nossas diretrizes. Outro desafio citado por Bonin (2012, p. 34): seus saberes “têm como base a oralidade, é a escrita como código a partir do qual a escola institui verdades e conhecimentos.” As culturas vistas como diferentes pelos povos europeus, foram vistas como menos complexa ou primitivas.

O capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 231, que trata da ordem social, reconhece a organização social dos indígenas, “sua língua, crenças e tradições.” São direitos garantidos pela lei maior. Em seu capítulo III, que trata da cultura, educação e desporto, no Art. 210 do § 2º, diz: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” A forma de ensino é bem distinta entre as comunidades indígenas e não indígenas, portanto diante das diferenças a educação não deve ser única, sendo que as culturas são tão diversas.

Portanto, percebemos ao descortinar a trajetória de luta, resistência e avanços desses povos com relação aos seus direitos a preservação de sua cultura, língua, tradições e crenças, que essas foram pautadas por grandes desafios, no passado e no presente. Esses enfrentamentos estão longe de um final, mas atualmente contam com apoio jurídico, lideranças engajadas na política e sociedade civil, contam com canais de luta, possuem um movimento bem organizado que leva à percepção dos povos indígenas como um todo único que vão pautar o discurso da formação.

As políticas indigenistas oficiais no início do século XX não davam relevância à diversidade cultural desses povos, considerados pelo próprio órgão, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), como uma categoria genérica e, por isso, precisavam ser integrados à sociedade brasileira, ou seja, trazê-los para a civilização.

Com a tomada de consciência entre os diversos povos indígenas empregado pelo Movimento Indígena e também pelo surgimento de entidades que foram em defesa de leis pelos direitos indígenas, e contribuíram para o entendimento de “que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas”, é o que afirma Munduruku (2012, p. 223).

E essa aceitação vai de encontro com a identificação e identidade étnica desses povos que receberam diversas determinações ao longo de séculos, o pertencimento étnico é um processo dinâmico e individual. Esses povos elegem suas identificações e seus traços como significativos ao grupo étnico.

Segundo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referente aos Povos Indígenas e Tribais, promulgada em seu artigo 1º que dispõe:

Artigo 1º 1. A presente convenção aplica-se: a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. 2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção. 3. A utilização do termo “povos” na presente Convenção não deverá ser interpretada no sentido de ter implicação alguma no que se refere aos direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional. (CONVENÇÃO 169, 2011, p. 15).

Conforme a Convenção 169 da OIT, dirigir-se aos povos nativos como povos indígenas está correto, pois esses povos se identificam e possuem uma identidade indígena e se autodeclaram como pertencente a uma etnia, se identificam e possuem clareza dessa identidade étnica. Conforme Cunha (1994, p. 121), a identidade é “simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo; em suma, uma memória.” A identidade não pode ser vista em detrimento de um modelo ou uma condição forjada, os povos indígenas passam por um processo devido às mudanças no sistema social, tomam consciência de que são sujeitos de direitos, capazes de se organizarem e reivindicarem benefícios. No Brasil, a Convenção 169 da OIT foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio Lei nº 6.001/73.

O Estatuto do Índio regido pela Lei nº 6.001/73, em seu Art. 3º, I, conceitua o indígena com a seguinte definição: “Índio ou Silvícola – É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.” Portanto, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) “utiliza os seguintes critérios: a) na autodeclaração e

consciência de sua identidade indígena, b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem.”¹¹

O Dicionário de Conceitos Históricos atenta sobre o termo “índio”, que se trata de uma construção histórica, datada com a chegada dos europeus à América, um erro ao denominar seus habitantes de “índios”. Mesmo com a percepção do equívoco a denominação aos povos originários permaneceu. Conforme as autoras observam,

[...] *índio* é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o *outro*, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão díspares quanto os tupinambás e os astecas. (SILVA; SILVA, 2009 p. 222).

As discussões sobre os conceitos atribuídos e construídos aos povos indígenas são relevantes por se tratar de um termo que é visto pelos próprios indígenas como pejorativo e que estabelece relações com visões eurocêntricas sobre essas populações, que por meio de suas lutas possuem uma concreta visão de sua identidade, conforme salienta Munduruku (2012, p. 48), “A ‘descoberta’ da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo “*índio*” acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos.” O Movimento dos Povos Indígenas foi importante no sentido de possibilitar visibilidade às reivindicações por direitos sociais. O conceito índio ganha dois significados: o primeiro, sendo instituído no texto constitucional em que institui o “índio” em status jurídico, e o outro de uso político, como destacou Daniel Munduruku (2012, p. 44), “[...] essa eclosão foi possível graças à retomada do uso político do conceito índio que as lideranças daquele movimento passaram a fazer, inaugurando uma nova relação com a sociedade brasileira.” Os povos originários concordaram com a denominação “*índio*” na Constituição Federal de 1988, para garantirem seus direitos frutos de muita luta, organização e embates políticos. O termo genérico adotado durante a historiografia brasileira e a sua persistência é um impeditivo para se conhecer a história dos povos originários, por uma perspectiva que contemple as diferenças étnicas.

Tal discussões são fundamentais para compreendermos, por um lado, as questões políticas tomadas em diferentes momentos da História do Brasil e, por outro, como a escrita da História foi construindo e desconstruindo o lugar desses povos na História. Todavia, as rupturas e permanências não são postas de forma lineares. Nesse sentido, tal pesquisa busca

¹¹ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>. Acesso em: 05 set. 2021.

compreender como essas discussões chegam à escola, por meio do trabalho das equipes multidisciplinares pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED).

1.5 AVANÇOS DA LEI Nº 11.645/2008 - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.

O reconhecimento da diversidade cultural no Brasil visa provocar uma reflexão sobre o preconceito, instituído a séculos pelos povos ocidentais que caracterizavam culturas diferentes como primitivas, provocando uma degradação histórica e cultural dos povos originários. Com o objetivo de rever essa posição enviesada sobre os povos indígenas e redimir dívidas históricas, conforme BRASIL (2008), o Congresso nacional aprovou a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a LDB, Lei nº 9.394/96, , esta, por sua vez, foi modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, incluindo no currículo oficial da rede de ensino básica pública e privada. A criação da lei e a sua obrigatoriedade no ensino básico é um marco importante, porque os povos indígenas desde o passado já reivindicavam seus direitos sobre a terra conquistada, e hoje solicitam a difusão de sua cultura e seu passado aos não indígenas.

A Lei nº 11.645/2008 sinaliza um marco importante referente às conquistas e direitos estabelecidos ao reconhecimento dos povos indígenas, que visa desfazer séculos de discriminação e estereótipos relacionados a esses povos que tanto contribuíram para a construção da História do Brasil, e que durante muito tempo foram apresentados de forma menosprezada, sendo ainda hoje alvos de críticas e discriminação.

Segundo Medeiros (2012, p. 49), a aprovação dessa lei é fruto de amplos debates dos “movimentos de luta de povos originários, com entidades não governamentais, universidades e igrejas.” A autora salienta que esse movimento se oficializa com a Constituição Federal de 1988, segundo o Art. 231, que diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988, Artigo 231).

Portanto, a legislação estabelece que a história e cultura dos povos indígenas brasileiros sejam ministrados em todo o currículo escolar, preferencialmente nas áreas de humanas, na educação artística (arte), literatura e história. Conforme o 2º parágrafo do Artigo nº 26-A da Lei nº 9.394/96, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos

povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo artigo é citado o parágrafo primeiro que resolve sobre:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, a sanção da lei de 2008 reforça a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos de ensino público e particular e ressalta a importância do reconhecimento do índio como sujeitos históricos que lutaram e lutam pelos seus ideais e reconhecimento como construtores da identidade brasileira, já que os índios são os primeiros habitantes do Brasil.

A lei nº 11.645/08 foi aprovada em um momento histórico que os povos indígenas reivindicavam o reconhecimento de sua cultura, história e identidade como sujeitos históricos da história nacional.

Conforme pontua Medeiros (2012, p. 50-51) sobre a importância de se “estudar os povos indígenas porque os não índios têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que os modos de viver e pensar não são únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes.” Existia uma noção de sociedade e civilização que excluía essas pessoas, vistos no período colonial como inferiores, sem cultura, e desejavam apagá-los da “*História do Brasil*”, essa visão está sendo colocada em prática, quando o Estado brasileiro na contemporaneidade permite a exploração dos recursos minerais em terras indígenas, a eugenia que teve início no período colonial, reaparece na atualidade com um novo formato.

A obrigatoriedade pelo ensino e estudo da história e cultura indígena se faz necessária pelo tratamento dispensados aos povos originários que foram representados como bárbaros, inocentes, bons selvagens românticos, pois são representações sofridas por essas populações que buscam por meio de ações afirmativas serem reconhecidos, respeitados e valorizados. Em determinados períodos da história do Brasil o indígena foi apagado e silenciado. Segundo Medeiros (2012, p. 51), “A ausência de grupos indígenas na história ensinada está relacionada à ideia, referendada até pouco tempo pela historiografia, de que esses grupos não possuíam história”.

A historiografia dita como oficial procurou apresentar o indígena como indolente e preguiçoso, para justificar as políticas exterminacionistas e integracionistas do período colonial e imperial brasileiro. O indígena do século XIX, aquele que vive na floresta, amigos dos animais, que mora na aldeia prevalece ainda na memória em pleno século XXI, essas são características que não se quer abrir mão, essa ideia advinda da historiografia permeia todas as relações de maneira muito intensa e acabamos não percebendo. A desconstrução desse olhar que até o tempo presente deturpou a imagem dos povos originários, se faz necessário principalmente no ambiente escolar, que é um espaço de socialização, problematização de saberes e de respeito às diferentes culturas, visto que a diversidade está presente nas diversas etnias que compõem o Estado Brasileiro. De acordo com Grupioni (2000, p. 17), “A apresentação da diversidade das manifestações socioculturais das sociedades indígenas no Brasil esbarrava na aparentemente homogeneizada e folclorizada categoria genérica de índio.”

O conceito de índio genérico foi tratado durante muito tempo pela historiografia, que não procuravam observar as suas especificidades; são diferentes etnias, gerando uma incompreensão acerca desses povos. Medeiros coloca que,

Apesar desses avanços nas pesquisas, de modo geral, o ensino de história continua tratando essa imensa diversidade de povos pelo termo “índios” como se fossem uma espécie de entidade genérica-com algumas exceções quando se fala dos povos contemporâneos e são apresentadas distintas etnias, sem necessariamente aprofundar sobre suas especificidades. (MEDEIROS, 2012, p. 55).

É necessário a desconstrução de uma sociedade homogeneizada, para se problematizar a diversidade dos povos indígenas, visto que essa diversidade está muito presente por meio de suas manifestações socioculturais. Grupioni pontua que “As sociedades indígenas compartilham de um conjunto de traços e elementos básicos, que são comuns a todas elas e as diferenciam de sociedades de outro tipo.” (GRUPIONI, 2000, p. 18).

Entre os povos indígenas a língua é primeiro critério que marca a diversidade étnica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 274 línguas faladas por 305 etnias diferentes no Brasil (IBGE, 2010)¹². Medeiros pontua que os estereótipos com relação aos indígenas têm sua origem na historiografia, que descrevia os índios bravos e os índios dóceis. Esse termo foi registrado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro -IHGB (MEDEIROS, 2012, p. 56). Já citado quando abordado a trajetória desse instituto criado com o objetivo de registrar a história nacional. Os povos

¹²Folder Indígenas, pode ser lido integralmente no site do IBGE: O Brasil indígena, censo demográfico 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

indígenas “querem ser chamados de Kaingang, Guarani, Terena, Pataxó, Munduruku. E é essa diversidade que os não indígenas têm o direito de conhecer.” (ALMEIDA, 2012, p. 55). Portanto, ficou para a escola o papel de romper com o ensino da temática indígena pautada em representações estereotipadas que ainda permeiam o imaginário popular. É um legado deixado pela historiografia do século XIX, que considera o indígena uma não pessoa; são mais de 500 anos de escrita sobre essa perspectiva e agora o olhar não muda tão rapidamente. O processo de desconstrução será lento, visto os longos séculos de negação a identidade dos povos originários.

Os avanços e pesquisas na temática indígena estão conquistando espaços, sejam por meio dos historiadores (que investigam e pesquisam os fatos), sejam por meio dos antropólogos (que estudam e pesquisam o homem e a humanidade) que estão demonstrando grande interesse pela temática.

Na escola, as mudanças também estão ocorrendo, mas os próprios docentes ainda enfatizam a necessidade de leituras, reflexões e debates sobre a questão. Diante de tais problemáticas, alterações curriculares aconteceram por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica/ 2012 e outras legislações comprometidas com a inclusão da temática em escolas públicas e particulares. O que se observa em relação às sociedades indígenas na contemporaneidade é um distanciamento e desinformação que foram provocados por não indígenas que, ao desconhecerem a história e cultura destes povos, disseminam conceitos errôneos o que leva a estereótipos. Grupioni (1995) conclui dizendo:

Enfim, a conclusão geral que podemos tirar disto tudo é que os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do *outro*, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro. (GRUPIONI, 1995, p. 491).

A reformulação dos livros didáticos pautados com relevância na História Indígena, sem uma representação do outro como uma figura do passado e genérica vem sendo debatida pelas legislações vigentes e diretrizes curriculares, haja vista, a desconstrução de representações e discursos europeizados, que infelizmente povoam a memória e olhar na atualidade, esse debate ganha força por meio de trabalhos publicados por escritores indígenas contando a sua versão da História e que possam reestruturar os futuros materiais didáticos e

pedagógicos. É importante trabalhar nas escolas públicas e privadas obras escritas por indígenas que apresentam sua história e cultura, sobre outra perspectiva e visão diferenciada, com outras propostas de ensino. Segundo Grupioni, para redução do preconceito se faz necessário “gerar ideias e atitudes novas, num processo que deve ser levado tanto a nível individual como coletivo. Isso se faz com informações corretas e contextualizadas, que levem as pessoas a refletirem sobre suas posturas e atitudes cotidianas.” (GRUPIONI, 1995, p. 492). O professor tem um papel relevante na geração de ideias e atitudes de respeito e valorização dessas culturas, para que o aluno perceba a cultura indígena como parte de nossa história. O parecer CNE/CEB nº 14/2015 referente aos povos indígenas na educação básica salienta:

O reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional exige, por sua vez, o conhecimento, por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas. Assim, esse reconhecimento também exige a compreensão da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, desde os tempos da colonização até os dias atuais, bem como da viabilidade de outros ordens sociais e arranjos societários. (BRASIL, CNE/CEB nº 14/2015, p. 8).

A desconstrução da imagem desses povos só se efetivará por meio de um ensino contextualizado, com informações e problematizações corretas, completas e reflexivas para poder pensar sobre as atitudes e pensamentos discriminatórios. O mesmo parecer nº 14/2015 ressalta:

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas. (BRASIL, CNE/CEB nº 14/2015, p. 8).

Sendo assim, as instituições de ensino públicas, particulares e universidades, que são locais por excelência de formação para a cidadania, devem atuar para o fortalecimento das relações interétnicas positivas, para que a convivência entre as diversidades prevaleça com o diálogo e respeito, somente dessa forma se alcançará os propósitos de uma sociedade democrática e fraterna.

A orientação nº 14/2015 “exige o entendimento dos processos de construção social de desigualdade e assimetrias como produtos históricos de dinâmicas de interação sociais contemporâneas que transformam diferenças em desigualdades” (BRASIL, CNE/CEB nº 14/2015, p. 8). Portanto, os conceitos de identidade e Nação foram construídos ao longo dos séculos em bases étnicas, língua e religião que levou à invisibilidade dos povos indígenas. Diante de uma educação e ensino da história brasileira pautada historicamente eurocêntrica, os povos indígenas foram simplesmente ignorados, o que demonstra a construção desse preconceito que foi apreendido na sociedade, impedindo uma compreensão de respeito ao outro, esse processo histórico leva a compreender a formação da sociedade brasileira.

O Brasil possui uma pluralidade cultural extensa e a temática indígena vem para produzir e construir um novo olhar sobre a diversidade, portanto se faz necessário uma metodologia para o ensino dessa temática que “seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas.” (BRASIL, CNE/CEB nº 14/2015, p. 9). Essa orientação recomenda que sejam trabalhados conceitos da antropologia como diversidade, interculturalidade, identidade e etnocentrismo, pois são conceitos importantes para o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, sob diferentes metodologias e perspectivas teóricas.

A nova historiografia tem revisto a temática indígena, a história desses povos que resistiram e continuaram a existir, apesar de todos os percalços e conflitos enfrentados em prol da defesa de suas culturas, costumes e línguas. São atuantes com suas agências, e os estudos históricos foram modificando o olhar sobre esses grupos que, ao longo da história, souberam resistir com estratégias de lutas e negociações ao longo de cinco séculos. São atuantes e constantemente procuram afirmar e preservar sua identidade. Com a educação indígenas contam suas histórias, afirmam sua identidade, produzem livros, vídeos e contam suas histórias com sua própria visão ou com um novo olhar.

Dessa forma, o segundo capítulo abordará o histórico sobre a implantação das Equipes Multidisciplinares no Estado do Paraná, a organização das Equipes no departamento da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), nos Núcleos Regionais de Educação (NREs), posteriormente nos estabelecimentos de Ensino da Educação Básica, assim como analisar as orientações enviadas pela Secretaria de Educação do Paraná que tinham a função de organizar a composição e o funcionamento dessas equipes.

CAPÍTULO 2 - AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

2.1 A CRIAÇÃO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

No final do século XX, com o fim do regime militar brasileiro, diversos movimentos sociais e entidades não governamentais conquistam um espaço maior de luta, protestos e reconhecimento étnico que culminam em importantes realizações populares de grupos invisibilizados desde o Brasil Colônia. Dentre esses movimentos sociais, destacam-se os povos indígenas que lutam e debatem pelo reconhecimento de seus direitos políticos e sociais. E parte dessas reivindicações foram transformadas em políticas afirmativas sociais e educacionais.

Dessa forma, as lutas pela igualdade de direitos tanto da população afrodescendentes e quanto dos povos indígenas resultaram em um importante passo na conquista de respeito à diversidade e teve como consequência a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que foi estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2004. Tais documentos foram encaminhados com uma certa morosidade: nota-se que se passaram cinco anos para a aprovação da Lei nº 11.645/08. Nesse mesmo sentido, podemos destacar as diretrizes operacionais para concretização e implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, que foram homologadas somente em 11 de novembro de 2015, pelo Parecer CNE nº 14/15.

Os desafios perpassados à implementação da lei tiveram seu início com a demora da construção e execução das diretrizes bem como sua implantação na escola. O processo é lento e requer certo posicionamento, mudança de mentalidade e desafios acerca de estereótipos referentes aos povos indígenas, podemos assim afirmar que no espaço escolar, levará ainda um certo tempo para a efetivação dessa lei. Além disso, são cumpridas em espaços e tempos diferenciados no que tange aos estudos da história e cultura indígenas, o que depende de um amplo debate e discussões que são relevantes à temática nos currículos escolares, na aplicação da Lei nº 11.645/08. Essas mudanças requerem estudos, modificação de práticas pedagógicas de ensino e nas políticas educacionais. Por conseguinte, uma ressignificação nas práticas instrutivas.

A Lei nº 10.639/2003 foi uma conquista da população negra e dos movimentos sociais negros e simboliza uma trajetória de lutas e debates para que fossem trabalhadas as

contribuições da população negra na construção do Brasil. O Estado do Paraná, partindo do pressuposto da importância e efetivação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, estabeleceu uma política pública educacional, objetivando desenvolver ações educativas em toda rede de ensino público do Estado. Foi estabelecida pela SEED a criação de uma instância colegiada, cujo programa recebeu o nome de equipe multidisciplinar. As equipes tinham como função desenvolver ações para assegurar o respeito à diversidade étnica e combater a discriminação racial, inserindo o ensino da história e cultura desses povos no contexto educacional.

Dentre os objetivos, tínhamos combate aos estereótipos sobre os povos indígenas, assim como a garantia e permanência de seus territórios por meio da demarcação que se arrastam por longos séculos.¹³

As equipes multidisciplinares, além dos objetivos citados, são pensadas para serem comprometidas com a formação e capacitação dos docentes da rede pública de ensino do Estado do Paraná, considerando a efetivação da Lei nº 11.645/08. Dessa forma, visava levar professores, funcionários e comunidade escolar a debaterem sobre a temática indígena, na tentativa de uma conscientização desses setores educacionais sobre a relevância desse tema para a formação do povo brasileiro. Conforme descreve Silva (2020) sobre a proposta:

A Equipe Multidisciplinar se propõe a levar para as escolas e colégios da Rede Pública de Ensino do Paraná uma formação sobre ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira e, também a história e cultura dos Povos Indígenas, após a aprovação das Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Essa formação impulsionou a escola a pensar sobre qual o melhor caminho para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel, na qualidade de agente de rua, no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. (SILVA, 2020, p. 35-36).

Nesse sentido, a escola se apresenta com o papel de debater sobre as questões étnico-raciais, ao se constituir como local de formação, de diálogo, de resistência e, principalmente, de respeito à diversidade, já que vivemos em um país plural, com povos marginalizados por séculos que estão lutando com suas agendas pelo reconhecimento e contribuição com a história brasileira.

¹³Vale ressaltar uma das maiores mobilizações indígenas no Brasil que é a participação dos Acampamentos Terra Livre, que atuam desde 2004 e, em 2020, ocorreu sua 16ª edição. O acampamento neste ano completou 17 anos, que foram marcados por luta e resistência. Pelo segundo ano consecutivo, o Acampamento Livre teve seu formato on-line devido à pandemia pela covid-19.

2.2 HISTÓRICOS DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Deliberação CEE/PR 04/2006, institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Deliberação, em seu Artigo 2º, estabelece que:

O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica. (PARANÁ, 04/2006, p. 2).

O artigo enfatizava que os conteúdos deveriam ser trabalhados pelas disciplinas curriculares, durante o ano letivo e não somente na semana da “Consciência Negra”, ou esporadicamente por meio de projetos da escola. Outro aspecto que merece destaque e é objeto de investigação nesta pesquisa se refere à composição de equipes multidisciplinares de caráter permanente na Secretaria de Educação e Núcleos Regionais, conforme Artigo 6º:

A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham equipes multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação. (PARANÁ, 04/2006, p. 2).

Vale ressaltar que, embora essa deliberação tenha sido publicada em 2006, a implementação das equipes multidisciplinares foi concretizada somente em 2010, por meio da Resolução nº 3399/2010-GS/SEED.

Conforme previsto na Deliberação nº 04/2006 do Conselho Estadual de Educação-CEE, foram estabelecidas, na Resolução nº 3399/2010-GS/SEED e na instrução nº 010/2010-SUED/SEED, que serão especificadas mais à frente, as normas para o funcionamento e a composição das equipes multidisciplinares, nos estabelecimentos de ensino público e privado, nos Núcleo Regional de Ensino (NRE). Como destacou Coqueiro, tais equipes “são constituídas como instâncias de organização do trabalho escolar, com a finalidade de efetivar a educação das relações da diversidade étnico-racial.” (E.A. *et al*, 2010, p. 4).

É importante mencionar que outro artigo da Deliberação Estadual faz referência aos estabelecimentos de ensino no que tange à composição da equipe interdisciplinar:

Art. 8º - Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. (PARANÁ, 04/2006).

Assim, as equipes multidisciplinares, em conjunto com os profissionais da educação, comunidade escolar e instâncias colegiadas em suas prerrogativas, estabelecidas pela legislação que criou e implementou as equipes no Estado do Paraná com a promessa da construção de uma educação que reconhecesse e valorizasse as diferenças socioeconômicas, culturais e a diversidade presente não só no Estado, como no Brasil. Trata-se de uma política educacional pública, que tem como objetivo o fortalecimento e a implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tratam das temáticas afro-brasileira, africana e indígena, nos estabelecimentos de ensino público da rede estadual.

O Departamento da Diversidade (DEDI), que coordenava outros núcleos na SEED, em 2009, institucionalizou-se como Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA) com a função de orientar a inclusão da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como atender as comunidades remanescentes de Quilombo do Paraná e criar ações de enfrentamento às práticas de discriminação étnico-racial no ambiente escolar.

Coqueiro *et al.* (2010) destaca que, em

[...] 2007, no Departamento da Diversidade – DEDI constitui-se o primeiro espaço institucional responsável pela implementação da [...] Lei, denominado Coordenação de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, situada na Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos.” (COQUEIRO *et al.*, 2010, p. 3).

Para criar e regulamentar as equipes multidisciplinares foram realizadas reuniões técnicas com: “professores da rede estadual, técnicos pedagógicos dos Núcleos regionais de educação e representantes do Fórum Permanente de educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial [...]” (SILVA, 2020, p. 36).

A Resolução nº 3399/10, que regulamentou a composição das equipes multidisciplinares no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), nos Estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas conveniadas, afirma que:

[...] as Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituída por Instrução da SUED/SEED de acordo com

o disposto no art. 8º da Deliberação Nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo e; [...] se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade. (PARANÁ, 3399/2010).

Em 2010, quando foi constituída pela primeira vez as equipes multidisciplinares nas escolas públicas e nos Núcleos Regionais de Ensino, essas foram compostas por, no mínimo, quatro integrantes,

[...] 1 (um/a) do Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência, que será o/a Coordenador/a da Equipe, 1 (um/a) de História e Cultura Indígena, 1 (um/a) outro/a da Equipe Disciplinar e 1 (um/a) dos Movimentos Sociais afeitos às temáticas que envolvem a população negra e indígena. (PARANÁ, 3399/2010).

Nos estabelecimentos de ensino, os critérios adotados foram por aclamação seguindo o porte da escola, conforme a seguinte conformação:

Estabelecimentos de ensino de porte I ao III, por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, um/a (1) professor/a da área de humanas, um/a (1) da área de exatas e um/a (1) da área de biológicas;
II. estabelecimentos de ensino de porte IV ao VI, por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, quatro (4) professores/as das diferentes áreas: (2 de humanas, 1 de exatas e 1 de biológicas);
III. estabelecimentos de ensino de porte VII ao IX deverá ser formada por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, cinco (5) professores/as das diferentes áreas: (2 de humanas, 2 de exatas e 1 de biológicas);
IV. Estabelecimentos de ensino de porte X ao XI deverá ser formada por um/a (1) pedagogo/a, um/a (1) agente educacional, um/a (1) representante das instâncias colegiadas, seis (6) professores/as das diferentes áreas: (3 de humanas, 2 de exatas e 1 de biológicas). (PARANÁ, 3399/2010).

Assim, no ensino básico foram compostas, por áreas de conhecimentos: as disciplinas que compõem a área de humanas, as disciplinas da área de exatas e biológicas e da Educação profissional, quando necessário. Ficou atrelado a todos os participantes da educação básica a

certificação emitida pela SEED, para progressão no Plano de Carreira do Magistério Público/PR. Assim, fariam parte das Equipes Multidisciplinares, professores e funcionários no regime de QPM, QFEB, ou PSS I e II¹⁴, visto que serão aclamados em assembleia, respeitando alguns critérios pertinentes a resolução, exercício no estabelecimento de, no mínimo, três meses, apresentação de propostas para abordagem da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais ou História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Ao ser ofertado vagas para a composição da equipe, com os critérios apresentados em orientação destinada a cada exercício letivo e o número de interessados fossem iguais ou inferiores a cada área de ensino, ficariam homologados como participantes da Equipe Multidisciplinar. A escola que não tivesse representantes, seriam indicados pela equipe diretiva e pedagógica.

Os artigos 8º, 9º e 10º orientavam sobre a composição e operacionalização da equipe multidisciplinar:

Art. 8.o A Equipe Multidisciplinar será composta a cada dois anos, até um mês após o início do ano letivo e tomará posse no mesmo ano letivo em que ocorreram as indicações e nunca poderá ocorrer após o encerramento do período letivo segundo Calendário Escolar.
Art. 9.o A Equipe Multidisciplinar deverá ser composta preferencialmente com maior número de professores/as da área de humanas.

Art. 10 A Equipe Multidisciplinar nos Estabelecimentos de Ensino de Comunidades Quilombolas ou que atendem essa população deverá ter na sua composição profissionais da educação com pertencimento quilombola vinculado à escola, ou por um representante indicado(a) pela comunidade, ou representante do movimento social negro e de movimentos sociais, se houver na região. (PARANÁ, 3399/2010).

Em terras indígenas, a composição da equipe segue outro critério; a formação acontecia por uma liderança ou representante das terras indígenas, podendo ser equipe pedagógica, professores ou funcionários.

É importante destacar que essas instâncias foram pensadas como espaços de ações pedagógicas que visavam à implementação da Lei nº 11.645/2008-MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de

¹⁴ As siglas apresentadas são referentes ao vínculo do servidor com o Estado do Paraná, são utilizadas as seguintes siglas: Quadro Próprio do Magistério (QPM), Quadro dos Funcionários da Educação Básica (QFEB) I e II e Processo Seletivo Simplificado (PSS). Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_plano_cargos_DGE_anexo4.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

História e Cultura Indígena no currículo escolar da rede pública estadual do Paraná e escolas conveniadas. Dessa forma, as equipes teriam a finalidade de orientar o trabalho escolar e auxiliar no desenvolvimento e implementação das ações relacionadas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, durante o período letivo, abrangendo todas as disciplinas da Base Nacional Comum, conforme Brasil (2013, p. 41), “[...] em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.” De acordo com Resolução nº 3399/2010, essa política pública é denominada de multidisciplinar, por exigir docentes de todas as áreas de conhecimento, equipe diretiva, pedagógica, agentes I e II, alunos e pais, para formação e composição das equipes multidisciplinares.

Outro elemento importante é que uma das exigências da Resolução nº 3399/2010–GS/SEED, em seu Art. 3º, I a IV, é que esta deveria ser composta com um número maior de professores/as da área de humanas, incluindo um pedagogo e agente educacional.

O departamento da Secretaria de Estado da Educação - SEED, responsável pela Educação das Relações Étnico-Raciais em 2012, passou a publicar documentos denominados de “orientações”, que eram referentes à composição das equipes multidisciplinares, a temática abordada, o funcionamento e a formação continuada dos professores e equipe pedagógica, que deveriam ser seguidas por um biênio, considerando a Resolução nº 3399/2010 e a Instrução Normativa nº 010/2010. A cada (2) dois anos são revistas as orientações com base nos relatórios enviados pelas Equipes Multidisciplinares, e avaliados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. Tais orientações são utilizadas nesta pesquisa, como fonte histórica, pois pontuam aspectos fundamentais para entendermos a operacionalização do trabalho na escola.

2.3 ORIENTAÇÕES PARA COMPOSIÇÃO, FUNCIONAMENTO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES – EM

As equipes começaram a atuar diferentemente do formato atual, pois foram instaladas em algumas escolas como planos pilotos, já havia uma formação para professores e a participação das equipes pedagógicas e diretivas. Conforme Silva,

A partir de 2014, as equipes multidisciplinares ganham o formato padrão até atualidade, com pequenas modificações. Agora quem organiza a formação, o material a ser trabalhado, prazo, avaliações é a SEED por meio da Coordenação de Educação Étnico-raciais. Assim a formação ficou focada nos objetivos estabelecidos na Lei Nº 11.645

de 2008, ou seja, como ensinar história e cultura africana, afrodescendente e indígena no contexto escolar. (SILVA, 2020, p. 69).

Assim, em 2010, as primeiras equipes passaram a funcionar, pautadas em legislações específicas e orientações pertinentes, a cada evento anual e, posteriormente, bienal, como já citado neste capítulo. A atuação era em grupos de estudos com autonomia para nomear a temática de interesse do grupo, o que não deu certo. Antes, as equipes possuíam uma autonomia que aos poucos foram sendo pautadas pela SEED, visto que cada equipe nomeava outras temáticas para serem debatidas e acabavam deixando em segundo plano o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme estabelecido na Lei nº 11.645/08.

As orientações atuais para composição e funcionamento contém os pressupostos pedagógicos que norteiam as ações que se referem à prática pedagógica e à formação continuada das equipes. Antes de serem compostas, a equipe pedagógica e a diretiva seguem o que foi homologado para o referido biênio, como o período de inscrição, realização e carga horária.

Analisamos as orientações pertinentes aos anos de 2016, 2017 e o biênio 2018/2019, por contemplarem nosso recorte temporal. A composição das equipes multidisciplinares – EM 2016 estava sobre a responsabilidade do Departamento da Diversidade/Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial e Coordenação de Educação Escolar Indígena e Cigana, o Departamento que antes era da Diversidade passou por uma reestruturação e foi substituído pelo Departamento de Direitos Humanos, em 2018.

A Orientação nº 001/2016 - DEDI/CERDE/CEIC sofreu alterações quanto ao número de integrantes em estabelecimentos de ensino com até 500 estudantes, de 9 em 2015 para 15 no ano de 2016, de 501 a 1000 estudantes foi estabelecido de 15 para 20 integrantes de 1000 a 1500, que contava com 20 participantes passou para 30. O colégio com mais de 1501 discentes poderia montar uma equipe com 30 e outra com até 15 componentes. Somente 2 representantes dos professores de cada área do conhecimento (ciências humanas, matemática, ciências da natureza e linguagens). No ano de 2015, poderia participar apenas 1 professor das seguintes áreas: humanas, exatas e biológicas. Com as mudanças curriculares por área de conhecimento, foi reestruturado as orientações e ampliado o número de participantes por equipe.

As equipes multidisciplinares foram passando por mudanças em seu formato de composição e funcionamento desde 2010. Quando iniciou, eram apenas algumas escolas, mas contavam com a formação para os professores e da equipe gestora; sem o apoio do gestor, é

difícil a realização do trabalho. Existem contradições, pois nem todos gestores e equipes pedagógicas compreendem o objetivo do trabalho da EM visto, muitas vezes, como mais um programa a ser cumprido por força de uma lei federal. As temáticas são pensadas como para além dos conteúdos curriculares, como se fosse mais uma das burocracias a serem cumpridas ou ampliação do trabalho do professor. Essas questões foram observadas em leituras documentais e trabalhos publicados por outros pesquisadores. Em 2017, a Secretaria de Educação realizou cursos de gestão educacional. Segundo estes, para que houvesse apoio da direção quanto aos desafios da equipe, para implementação de suas propostas, após essa capacitação os gestores passaram a apoiar e participar das propostas da EM.

Conforme as orientações eram expedidas, evidenciaram o papel de multiplicadora de conhecimentos sobre a temática indígena e afro. O pesquisador Luiz Henrique Vieira Silva (2020) realizou entrevista com o Técnico pedagógico responsável pelas equipes multidisciplinares no Estado do Paraná, Prof. G., em dezembro de 2019 a 2020 e, segundo Silva, o funcionário fez algumas considerações sobre a atuação das Equipes Multidisciplinares:

[...] ele observou que há uma certa confusão entre *Bulling* e Racismo. Essa confusão ficou nítida nos casos de algumas escolas em que a Equipe Multidisciplinar foi acionada pela direção e equipe pedagógica para resolver conflitos. A Coordenação das Equipes Multidisciplinares da SEED concluiu que as Equipes Multidisciplinares das escolas não sabiam diferenciar *Bulling* de Racismo. (SILVA, 2020, p. 69).

É importante seguir os objetivos da Lei nº 11.645/08 no que tange à temática indígena, já que em pesquisas documentais, percebeu-se desconhecimentos por parte de equipes sobre essa temática referente à diversidade de povos, pois é trabalhado ainda o conceito de “índio” e os povos indígenas como genéricos. Sabemos que a diversidade, a pluralidade étnica e questões indígenas devem ser problematizadas hoje com foco a combater as desinformações via redes sociais, principalmente quanto a

[...] questão indígena também se mostra no campo da invisibilidade, ou seja, os povos indígenas são vistos como uma coisa, ou seja, tudo que é índio é igual. A maioria dos participantes desconhecem as diferenças culturais, linguísticas, sociais e religiosas entre os diversos e diferentes povos indígenas. Por isso, a Equipe Multidisciplinar deve focalizar a Lei n.º 11.645 de 2008 e trazer a formação sobre povos e cultura indígena muito forte como também a história e cultura africana e afrodescendente. Esta formação da Equipe Multidisciplinar tem que acabar com a invisibilidade dos povos indígenas, que são várias culturas e etnias singulares e que devem ser reconhecidas em sua singularidade. (SILVA, 2020, p. 69).

É fundamental que os professores que compõem a equipe participem da formação continuada, possam conhecer a história e cultura desses povos e problematizá-la com o intuito de desconstruir o termo “índio” e outros preconceitos. Segundo Silva (2020), em entrevista com técnico pedagógico da SEED, Prof. G., infere o seguinte:

[...] apesar das formações anteriormente realizadas, do caderno temático e demais materiais disponibilizados às instituições de ensino, percebeu-se (com espanto) em alguns relatos colhidos pelos NRE, um Paraná sem negros e índios, como se o indígena e o africano tivessem surgidos depois dos europeus. Essas questões mostram o esforço de se trabalhar a educação decolonial nas escolas, pois muitos educadores alimentam o imaginário de uma sociedade paranaense sem negros e sem indígenas. (SILVA, 2020, p. 69).

O ensino escolar apresenta em seu currículo a colonialidade presente nas aulas de História, e fica uma lacuna não trabalhada sobre a História e Cultura Indígenas acarretando desconhecimento por parte de professores e estudantes, pois alguns temas se repetem ano após ano e outros não são abordados ou são vistos com pouca importância. O professor Edson Kayapó complementa o pensamento, exemplificando sobre conhecer a diversidade dos povos indígenas e afirma:

[...] é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram. (KAYAPÓ, 2019, p. 70).

Diante destes importantes desafios mostra-se relevante as orientações pedagógicas sobre a atuação das Equipes deixam bem claro em todas as esferas, estabelecimentos de ensino, Núcleos Regionais de Educação e Secretaria de Estado da Educação, sobre as principais atuações, que são de

Apoiar e subsidiar as ações do Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar do NRE e da escola para fortalecer a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena e das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08; Possibilitar condições para a execução do cronograma de assessoramento e monitoramento das EM dos estabelecimentos de ensino, elaborado pela/o técnica/o do NRE. (PARANÁ, 2016, p. 4).

O chefe do Núcleo Regional de Educação deve apoiar e subsidiar a realização dos encontros das equipes bem como a sua implementação em cada estabelecimento de ensino. É função do NRE possibilitar o pleno desenvolvimento do cronograma estipulado pela SEED/ Departamento da Diversidade.

O técnico pedagógico do Núcleo Regional de Educação, conforme orientação, tem a função de analisar, orientar e aprovar os Planos de Ação dos estabelecimentos de ensino. São aprovados apenas os Planos que estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, e alinhados às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

As orientações para a realização das atividades das equipes são elaboradas pela equipe técnica pedagógica do DEDI/CERDI/CEIC. Este departamento elabora as orientações sobre a composição e prática pedagógica da EM dos estabelecimentos de ensino, do NRE e da SEED, e também subsidia e disponibiliza material didático para os encontros, valida e torna público os Planos de Ação e a produção Final que é o Memorial Descritivo, um relato de experiência de cada estabelecimento. Os Planos de Ação e os Memoriais Descritivos, segundo o que rege a orientação para cada exercício das equipes, devem ser validados e tornados públicos. Até o momento estão publicados no portal da SEED apenas os Planos de Ação e Memoriais Descritivos relativos ao ano de 2017.

Os estabelecimentos de ensino e Equipes são orientados a elaborar os Planos de Ação, apresentando os seguintes dados:

Práticas didático-pedagógicas que relacionem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena nas disciplinas curriculares; Ação Mobilizadora de Reconhecimento e Valorização Étnico-Racial e de Promoção de Igualdade Racial garantindo a participação e atuação dos Agentes Educacionais e Estudantes integrantes da EM; Seminário na Semana da Consciência Negra. O Plano de Ação terá vigência de dois anos, passando por reavaliação e/ou readequação anual. (PARANÁ, 2016, p. 6).

E como produção final para o encerramento e conclusão das atividades são elaborados os memoriais Descritivos – Relato de Experiência, conforme critérios estabelecidos e segundo a Orientação nº 002/2016 – DEDI/CERDE/CEIC//SEED, que trata sobre o “Relato das práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, da Ação Mobilizadora e das ações de Promoção de Igualdade Racial desenvolvidas no ambiente escolar.” Nesse relato, o colégio faz uma avaliação das atividades realizadas durante o ano letivo.

A formação continuada para as equipes multidisciplinares – 2016 teve como tema: Currículo: Reconhecimento e Valorização Étnico-Racial, que visava à auto atribuição/autodeclaração da origem étnica. O objetivo diante do exposto era apresentar o descompasso entre os registros oficiais e a identificação nas escolas não especializadas para atendimentos dessas populações. E todas as escolas foram instruídas para, no ato da matrícula, solicitar a autodeclaração do estudante. E, nesse sentido, as equipes teriam como papel funcionar como multiplicadoras e incentivadoras desse processo, que parece simples, visando incentivar estudantes, professores, agentes educacionais a declararem o seu pertencimento étnico-racial. A proposta pedagógica encaminhada pela SEED, e que tinha como objetivo ser estudada e aplicada pelos membros das equipes, é dividido em módulos e cada módulo com um conteúdo especificado, orientado para a capacitação.

Os encontros formativos ocorriam na escola, com carga horária determinada pela SEED, frequência para certificação após conclusão do curso. Os eventos ocorriam por meio de seminários, em que os docentes eram envolvidos com a temática e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. O trabalho se concretiza durante a Semana da Consciência Negra. Os seminários e apresentações eram realizados para exposição dos trabalhos desenvolvidos a toda comunidade escolar, com atividades diversas e participação de convidados ligados às temáticas.

A comemoração da História Indígena no Brasil ficou definida a semana do dia 19 de abril, sendo que foi instituída essa data na América e no Mundo, quando realizado o I Primeiro Congresso Indigenista Internacional, na cidade de Patzcuaro, México, no ano de 1940, o “Dia do Índio”. No Brasil, foi acatado somente em 1943, no Governo de Getúlio Vargas, por intermédio do Decreto-lei nº 5.540¹⁵ de 02 de junho desse ano (BONIN, 2008, p. 3).¹⁶

O Dia do Índio representa para nós a alegria de viver e viver bem. O Dia do Índio significa o respeito às crianças. O Dia do Índio significa o respeito aos mais velhos. O Dia do Índio significa o respeito as águas, o respeito aos animais, aos peixes e aos pássaros. O Dia do Índio significa o respeito à terra, viver com a terra e o meio ambiente. O Dia do Índio significa que morreram mais de mil povos. O Dia do Índio significa que depois dos portugueses, os africanos, vieram os árabes, os judeus, os asiáticos e todos que descobriram porque nós os

¹⁵ Também disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 jan. 2022.

¹⁶ O artigo pode ser acessado no site da EcoAgência, disponível em: <http://www.ecoagencia.eco.br/?open=noticias&id=VZISXRVVONIHZFRX1GeWJFbKVVVB1TP>. Acesso em: 05 jan. 2022.

índios, amamos o Brasil, porque aqui existe uma força que vem da terra e das matas, que vem com o vento: a força do Grande Espírito. A força que podemos ver quando os velhos perdem a força, mas são respeitados. A força que vem das crianças, que não tem ainda a força, mas são respeitados. Um mundo indígena que a tecnologia, a modernidade nunca quis praticar, e que por isso mesmo, está construindo uma civilização que não pode dar certo. (TERENA, 2003, s/p.).

No calendário escolar, a comemoração se dá especificamente no mês abril, que comemoramos também o dia de Tiradentes e o Descobrimento do Brasil. Esta data é oportuna para se pensar sobre os “Povos Indígenas, na diversidade brasileira, nas culturas de vários povos, na sua religião, sua arte, sua linguagem, seu conhecimento ancestral, sua organização social e política, sua literatura, conhecimento milenar e, sobretudo, seu bem viver.” (GUARANI, 2016, p. 102). Para os povos indígenas, a data é uma conquista para comemorar o “Dia da Consciência Indígena”, depende de todos que desejam construir uma sociedade mais justa e solidária.

A escola é uma agência que não está conseguindo respostas relativa à questão de uma sociedade pautada na justiça, no respeito e no encantamento, visto que as relações sociais estão fragilizadas, esses valores acabam sendo reproduzidos nesse espaço, um repensar as práticas e as discussões perpassam pela Lei nº 11.645/08. As mudanças nos estabelecimentos educacionais estão aos poucos se encaminhando com mudança de postura de alguns docentes e discentes, e o diálogo com os saberes indígenas para se pensar uma nova sociedade mais solidária e que respeite a pluralidade, a diversidade e a especificidade cultural. Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a temática da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica,

Desde a aprovação da Lei nº 11.645/2008, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas, em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal.

Desse modo, a Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira,

bem como de suas culturas e patrimônios. (BRASIL, Parecer nº 14/2015, p. 2).

Somente a Lei não basta para que a inclusão da temática nos estabelecimentos de ensino se concretize, perpassa pela formação continuada de professores, produção de materiais didático-pedagógicos e projetos permanentes em relação aos povos indígenas, que atribuam valores à história e cultura desses povos para um efetivo reconhecimento da diversidade étnica, cultural e que se perceba a contribuição desses povos para a criação do Estado Nacional. Percebe-se que a inclusão da temática no currículo do ensino básico tem provocado mudanças epistemológicas, reflexões e debates no que concerne ao enfrentamento do racismo, pois os povos indígenas percebem o quão é importante esse diálogo com a academia e a educação básica, podemos observar nas palavras do professor Carlos José F. dos Santos (Casé Angatu),

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lcionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008. (CASÉ ANGATU, 2015, p. 184).

Portanto, todas as ponderações são necessárias para auxiliar no enfrentamento dos desafios enfrentados pela escola no que se refere à implementação da Lei. Embora com os avanços na qualidade das informações e materiais produzidos por não indígenas e indígenas, ainda existe desconhecimento e preconceitos em relação a esses povos tanto em termos de aprendizado acadêmico e a difusão pelos meios de comunicação social em diferentes mídias. Desse modo, exige um grande esforço sobre as questões indígenas para combater as desinformações principalmente via redes sociais e veiculação de conteúdos falsos. Por esse motivo, seguindo as orientações da SEED-PR, a

[...] Equipe Multidisciplinar constitui-se como uma ação afirmativa pela sua atribuição e competência em executar ações pedagógicas e práticas educativas (produção de material didático, organização do acervo bibliográfico específico e incentivo à autodeclaração) que contribuem para a promoção do ensino e da aprendizagem de conhecimentos que positivam a identidade da população negra e dos povos indígenas, assegurando, assim, a igualdade de oportunidades, a permanência e o sucesso desses grupos étnicos, bem como contribuindo para o rompimento das barreiras impostas pelo racismo na sociedade. (PARANÁ, 2018, p. 16).

A Orientação nº 001/2016 determinava que a partir daquele ano, passaria ser obrigatório, além dos professores e convidados, que o estudante deveria compor obrigatoriamente a equipe. Foram reestruturações e adequações que se fizeram necessárias para incluir e ouvir os discentes

Outro item da (Orientação nº 002/2016, p. 7-9)¹⁷ que merece ser destacado, referente ao cronograma da formação continuada, é o primeiro encontro, entre 09 e 14 de maio, que debateu sobre “Reconhecimento e Valorização Étnico-Racial”. E o segundo encontro, no mês de junho, de 13 a 18. Percebeu-se que não foi debatido e discutido a semana indígena, e o conteúdo proposto a ser estudado no mês de junho foi sobre: Metodologia de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. A multiplicação de práticas pedagógicas e disseminação de conhecimentos para os segmentos da comunidade escolar e a elaboração do plano de ação. Por que não se repensar um debate mais reflexivo com representantes do Movimento Indígena sobre o estudo da história e cultura dos indígenas e a pertinência da temática? Onde estão os indígenas?

Percebeu-se em análise do Roteiro de Estudo/2016/2 que os encaminhamentos metodológicos para o ensino de história afro-brasileira e indígena apresentavam-se mais direcionados ao cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003. O material analisado estava especificado como sugestão o conteúdo adequado a cada disciplina da grade curricular do ensino básico: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e Suas Tecnologias, Matemática e Educação Escolar Quilombola. Dentre os conteúdos do terceiro encontro no período de 15 a 20 de agosto foi estabelecido “Reflexões sobre o dia 09 de agosto – Dia Internacional dos Povos Indígenas”. Ficou para as equipes multidisciplinares, nesse mês trabalharem e debaterem as contribuições dos povos indígenas.

Uma ação mobilizadora sugerida pelo Roteiro de Estudo/2016/3¹⁸ é a Autodeclaração de pertencimento étnico-racial, que acontece espontaneamente e instruída no ato da matrícula, o ponto de partida perpassa a sala de aula e fora dela, pela Secretaria de Educação (PARANÁ/SEED, 2016, p. 3). Essa ação é de acordo com a realidade escolar e as possibilidades e estratégias são muitas, segundo a percepção de cada rede de ensino. Observa-se que no último Censo Demográfico de 2010 do IBGE, a população autodeclarada indígena

¹⁷Também disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/201912/orientacao0012016_dedi.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.

¹⁸Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/equipe_multidisciplinar_3encontro_2016_texto.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.

creceu, chegando em torno de 817 mil declarantes (IBGE 2012), esse aumento significativo comparado a outros censos, não diz respeito somente ao crescimento vegetativo, mas na autoidentificação étnica. O professor Casé Angatu nos leva a fazer uma análise sobre o aumento da população indígena, considerando

[...] que a alteração no quadro populacional indígena brasileiro decorreu de um universo de reelaborações e (re) existências dos Povos Originários diante das imposições de longa duração feitas pelo Estado brasileiro. Essa trajetória em si aponta para a necessidade de apresentarmos na aplicação da Lei 11.645/2008 os Povos Indígenas como também protagonistas da própria história, além de vítimas de massacres físicos (genocídio) e étnicos (etnocídio). (CASÉ ANGATU, 2015, p. 190).

As populações indígenas ao longo de sua história criaram mecanismos de adaptação e resistência, para o seu bem viver, enfrentando os diversos tipos de imposições e esse processo acabou forçando uma revisão das histórias desses povos. Esse revisionismo de se repensar as histórias indígenas é colocado por Maria Celestino de Almeida como “os desafios metodológicos que envolvem a tarefa de repensar as histórias indígenas numa ótica interdisciplinar” (*apud* CASÉ ANGATU, 2016, p. 192). São apresentadas novas abordagens para trabalhar o processo de reformulação dos diversos grupos étnicos.

Ressaltamos, novamente, no nosso entender, que essa é uma percepção fundamental para lecionar as Histórias e Culturas Indígenas, enfrentando os desafios para a aplicação da Lei 11.645/2008, isto é, pensando nos povos originários tendo como foco as suas experiências na (re)estruturação de suas diversidades culturais, (re)criando identidades étnicas por meio da (re)existência étnica, possibilitando necessárias revisões historiográficas. Então indagamos: por que não começar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários abordando o atual momento de (re)existência étnica e territorial indígena? Talvez descubramos entre os próprios alunos e educadores descendências e reminiscências ancestrais relativas aos primeiros habitantes da Terra Brasilis. (CASÉ ANGATU, 2015, p. 193).

Assim sendo, fica a análise do professor Casé Angatu de se ressaltar o protagonismo desses povos que possuem incontáveis histórias que ainda estão sendo contadas. E a Lei nº 11.645/2003 possibilita estabelecer essa interculturalidade e esses povos possam ser ouvidos contando suas histórias, seus saberes e suas culturas. O protagonismo indígena se destaca na música, na literatura e nas pesquisas científicas.

Uma das propostas para as EM/2016 foi de organizar reuniões na hora-atividade com professores de diversas disciplinas, cujo objetivo era efetivar o ensino de História e Cultura

Indígena, cada área de conhecimento deveria inserir em seu Plano de Trabalho Docente – PTD conteúdo sobre a temática. O como fazer e organizar estava presente no material disponibilizado para os encontros pela SEED. A proposta de multiplicar é interessante, visto que professores de outras áreas não se sentem muito confortáveis em trabalhar com temáticas não pertinentes ao seu conteúdo de ensino, pois isso requer estudo, diálogo e debate, para desenvolver o trabalho proposto pela Equipe. Quanto à hora-atividade para problematizar essas questões, não corresponde com a realidade da escola, nem todos os professores trabalham na mesma escola, no mesmo dia e com hora-atividade em comum. Para os anos seguintes, as reuniões para discussões, debates e estudo foi normatizado encontros no contraturno dos professores.

A professora Graça Graúna (2016, p. 4) coloca o seguinte questionamento aos professores que vão trabalhar com a temática cultural: “pergunta se as/os professoras/es do ensino fundamental, médio e universitário estão dispostas a perceber o direito à liberdade, justiça e respeito dos diferentes povos indígenas.” No próprio documento tem sugestões de conteúdo e metodologia de Daniel Munduruku e Professor José Ribamar Bessa Freire referente ao tema em análise. Ambos concordam que a escola deveria fazer uma leitura crítica sobre os conceitos que foram introjetados nos brasileiros como “índio”, “tribo”. Desmistificando o que cada um representa, o que demandará algum tempo para ser desconstruído.

Conforme Daniel Munduruku (2016), a expressão “índio” pode ser substituída por indígena e “tribo” por povo: muda-se a visão construída no senso comum de que esses grupos são minoria, dependente, e que não são capazes de viver sem a tutela do Estado. Segundo Munduruku (2016, p. 2), “É, portanto, um tratamento jocoso para tão gloriosos povos que deveriam ser tratados com status de nações uma vez que têm autonomia suficiente para viver de forma independente do estado brasileiro.” E afirma sobre a importância de se refletir sobre o protagonismo dessas populações hoje, os problemas que enfrentam para manter o seu modo de viver, suas agências são colocadas em pauta pelo Movimento dos Povos Indígenas, como esses interagem com o mundo contemporâneo. Casé Angatu (2015) afirma que

[...] um dos principais motivos das dificuldades da aplicação da Lei 11.645/2008 é porque ainda existe um descompasso entre os avanços das discussões conceituais e metodológicas envolvendo os Povos Indígenas e a sua aplicação no ensino, considerando também os saberes indígenas e as experiências do Movimento dos Povos Originários. (CASÉ ANGATU, 2015, p. 56).

Nesse sentido, a escola é um importante espaço privilegiado de conhecimento e debate que pode desenvolver estratégias, com ações voltadas à desmistificação de estereótipos e apresentar a História Indígena contada por seus representantes que possuem propriedade sobre a narrativa da temática em questão.

Conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB, Lei nº 9.394/1996, Art. 26-A, que foi alterado pela Lei nº 11.645/08, que se refere ao estudo da História Indígena em seus diversos aspectos da história e cultura e “suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, o Parecer nº 14/2015 faz referência aos conteúdos, competências e saberes que deveriam ser desenvolvidos junto aos estudantes do Ensino Básico:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmos da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (BRASIL, Parecer nº 14/2015, p. 9).

Observando os materiais pedagógicos para formação das equipes, percebemos que alguns desses pontos são debatidos, outros não são contemplados, como o item nº 2, não

apresentado para discussão, visto que se trata de um tema bastante caro para os povos indígenas que estão em confronto constante pelos seus direitos e reconhecimento identitário. Ainda persiste uma representação falha de que existe muita terra para pouco “índio”, porque não se discute esse tema para superação e quebra de preconceitos, o desconhecimento promove essa visão distorcida. Além de ouvir narrativas contadas pelos próprios indígenas, trazer as vozes dos sujeitos indígenas é uma alternativa para a problematização.

Segundo as orientações e proposta pedagógica para as Equipes Multidisciplinares analisadas até o ano de 2016, percebemos que, em parte dos saberes apresentados acima no que se refere à questão indígena para serem trabalhados na educação básica, estão contemplados no material disponibilizado pela SEED, mas, vislumbrou-se a existência de um volume maior sobre a temática História e Cultura Africana Afro-Brasileira, relativo a textos, referências, vídeos, personalidades e estudo de caso. Essa questão poderá ser respondida, questionada e analisada na entrevista do professor Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) à professora Maria Aparecida Bergamaschi, quando questionado sobre os materiais didáticos em cumprimento à lei em escolas não indígenas. Ele aponta a falta de consenso sobre os conteúdos para fundamentação e aplicação da Lei Federal nº 11.645/08.

Temos grandes desafios: primeiro, não temos materiais didáticos educativos! E me parece que é difícil produzir material didático para atender essa orientação normativa, pela própria complexidade que é. Veja: nós estamos falando de informações, de conhecimentos sobre os índios, para não índios. Então, o primeiro desafio é como os povos indígenas vão se apropriar dessa ferramenta para divulgar seus conhecimentos, seus valores, suas culturas e tradições. Ainda não vejo o movimento indígena mobilizado para isso. Essa é a principal dificuldade. A primeira pergunta é: “O que os povos indígenas querem que os não índios saibam deles?”. Isso já é um enorme problema, porque teremos muitas dificuldades para os próprios índios definirem isso, diante da grande diversidade de povos, realidades locais e contextos históricos. São os índios que devem definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. “Que tipo de conhecimento querem divulgar?” Aos povos indígenas, muitos conhecimentos seus não interessam que os brancos fiquem sabendo, pois nem internamente são de domínio público, como são os conhecimentos dos pajés. Teremos muitas dificuldades para classificar quais são os conhecimentos que podem ser levados ao conhecimento dos não índios. O segundo desafio é a produção de material de divulgação. Nesse nível, a experiência dos últimos anos no campo da produção de material didático foi muita na área do letramento, da alfabetização. Temos hoje mais de duzentos títulos, sendo oficiais e reconhecidos pelo Ministério da Educação como material didático sobre indígenas para escolas indígenas, mas tudo na área do letramento. Ocorre que para a orientação da Lei 11.645 terão que ser

materiais didáticos bem mais trabalhados, porque fundamentalmente são para atender a educação básica e fortemente o ensino médio, onde a juventude tem mais interesse no tema. É muito difícil produzir isso. Acho que o Ministério da Educação, os estados, por pressão do Ministério Público, estão se virando para ver se conseguem esse material didático. (LUCIANO, 2012, p. 142-143).

A trajetória das Leis 10.639/03 e 11.645/08 é marcada por recortes multiculturais diferenciados e por contextos de lutas diferenciados. A mobilização indígena apresenta-se pouco expressiva quanto à apresentação de conteúdo a serem trabalhados com os não indígenas. As agendas e eventos são distintos com questões diversas. É compreensível perceber as trajetórias de enfrentamentos dos povos indígenas pela afirmação de uma educação multicultural e diferenciada. Na leitura da autora Sá (2021), percebemos a falta de celebração das lideranças indígenas na proposta da Lei, comparada ao movimento negro.

Longe de desmerecer o papel desempenhado pela militância indígena no campo político, tais dados e argumentos fornecem indícios sobre as diferenças estabelecidas entre os caminhos percorridos pela lei de 2003 e pela lei de 2008 no tocante ao engajamento dos movimentos negro e indígena em cada um desses processos. Enquanto é comum encontrarmos, por exemplo, documentos e relatos que celebrem a lei 10.639 como uma conquista do movimento negro, tendo em vista, inclusive, a evidente participação de parlamentares negros e militantes em seu processo burocrático e legal, não houve até o momento uma identificação equivalente de atores sociais do movimento indígena em relação à aprovação da lei 11.645. (SÁ, 2021, p. 11).

O movimento indígena estava empenhado na produção de materiais didáticos e cartilhas que atendesse às escolas indígenas, no prélio por direitos legais, valorização de sua identidade, visto que são diferentes etnias e cada uma com cultura e modos de vida diversos, cada material é específico para atender à demanda de cada grupo, as escolas não indígenas no momento dessa trajetória não era expressivo. Esses povos procuraram concentrar esforços voltados ao campo de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, específica e o direito às terras. A luta por prerrogativas e reconhecimento ganha força a partir da década de 1980. Ao longo de sua trajetória tem ganhado apoio de outras entidades, de civis, de parlamentares e da Igreja em apoio à causa dos povos originários. Desde então é notório o engajamento e protagonismo assumidos ao longo dos anos. Portanto, como bem disse Nobre (2017),

A Lei 11.645/08 não foi uma dádiva concedida a um grupo inerte, pois seu histórico de lutas e mobilizações lhes deu a visibilidade que propiciou a atenção a suas demandas, ainda que a partir da iniciativa

de não-indígenas. Nesse sentido, a Lei não deixa de ser, também, uma conquista de sua mobilização. (NOBRE, 2017, p. 42-43).

Nas palavras de José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa), a Lei Federal é uma conquista para o movimento uma vez que “vai ajudar ou já está ajudando a oferecer mais informações e conhecimentos sobre os povos indígenas de forma mais correta”. No campo da educação, em termos de material didático, isso é fundamental e deve ser muito trabalhado.” (LUCIANO, 2012, p. 142). Segundo o autor, mesmo diante das dificuldades a respeito dos materiais pedagógicos, reconhece na prática que, somente com bons instrutivos para aplicação no ensino básico nas escolas não indígenas e professores com formação para desenvolver a temática indígena com qualidade, os resultados positivos serão a resposta. Saliencia uma formação continuada aos professores para que a Lei nº 11.645/2008 se efetive, somente produções de qualidade não resolvem os desafios, e precisa ser trabalhado diante do problema histórico que o Brasil enfrenta na formação de professores. Talvez, pensando nesse cenário, a SEED, por meio da capacitação continuada via Equipes Multidisciplinares, pretende uma educação antirracista em todos os estabelecimentos de ensino público. Conforme sinaliza José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa), “o primeiro passo é pensar os processos de formação de professores com a organização curricular voltada para atender à perspectiva da Lei 11.645, ou seja, incluir a história indígena, os conhecimentos e as realidades indígenas.” (LUCIANO, 2012, p. 144).

Retornando a análise e entendimento das orientações para o ano de 2017, estas seguiram obrigatoriamente o contido na Orientação nº 001/2016 - DEDI/CERDE/CEIC que foram homologadas para o biênio 2016-2017. O evento foi intitulado: “A Beleza, A Riqueza e a Resistência dos Povos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas”. Outro destaque para esse exercício foi a novidade de uma parte do curso de formação presencial e outra parte em EaD. As atividades desse seminário iniciaram no mês julho, novamente não foi contemplado o mês de abril, evidentemente, é possível se repensar o início do evento em março para contemplar o mês de abril dedicado aos povos indígenas, assim como se observa o mês de novembro com a semana da Consciência Negra. Para as matrículas 2017 manteve-se o incentivo à autodeclaração na escola, para tabulação dos dados efetivos no percentual de alunos que se autodeclararam indígena, para a importância ao respeito à origem étnica de cada indivíduo.

Os professores que aceitaram integrar a equipe multidisciplinar assumiram o compromisso de ir além do que rege a legislação, e responsabilizar em promover uma educação antirracista e de repassar aos seus pares e demais profissionais da educação os conhecimentos adquiridos na capacitação presencial ou a distância.

Conforme a orientação nº 001/2018/2019 – SEED/DEDI/CERERQ/CECIC, homologada para o biênio citado, consta no item 3.2. sobre a responsabilidade da chefia do Núcleo Regional de Educação (NRE): “A Equipe Multidisciplinar é uma política pública, portanto deve ser monitorada durante o ano letivo, a fim de garantir a qualidade e a efetividade das ações.” (PARANÁ, Orientação nº 001/2018/2019, p. 8). Conforme observa Silva (2020),

A estrutura de supervisão e apoio que parte da SEED, passa obrigatoriamente pelos Núcleos Regionais de Educação e finalmente chega aos estabelecimentos de ensino. Monta-se uma burocracia obrigatória e fiscalizadora que impõe aos estabelecimentos de ensino esta política pública [...] (SILVA, 2020, p. 40).

O autor usa como expressão “Top → Down”, que se trata de uma imposição vertical sem levar em consideração o posicionamento dos professores, equipe diretiva e pedagógica. Segundo Silva (2020, p. 40), o departamento técnico-pensante, estrutura, pensa as demandas e essas são colocadas em práticas na escola. Na visão do departamento da SEED, que estabelece normas para o cumprimento de ações que atendam as demandas étnico-raciais, é garantido o cumprimento da lei federal nº 11.645/08 e nº 10639/03. Silva (2020, p. 41) faz as seguintes reflexões: “A Equipe Multidisciplinar chegou às escolas como uma imposição para se cumprir o que estava determinado na legislação [...] como mais um curso obrigatório para pontuar na carreira.” Alguns professores se viram obrigados a participar e outros desejosos de mudanças ao tratamento das temáticas Africanas, Afrodescendentes e Indígenas, foi o que a análise de Silva por meio de suas observações e entrevistas.

A formação continuada aos integrantes das equipes multidisciplinares-EM também chegava pronta e era apresentada no material pedagógico do primeiro encontro uma retrospectiva das proposições temáticas desenvolvidas, estudadas e debatidas desde o ano de 2010, quando foram instituídas as primeiras equipes, até o ano de 2017. O seu fortalecimento se efetivou com as reestruturações em 2014, revisando anualmente a publicação de materiais na página da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Os membros das equipes passaram a ter contato com o material produzido pelas equipes dos departamentos da diversidade responsáveis produção desse conteúdo para estudo, debate e reflexões. Em 2014, o material divulgado apresentou como tema “Diálogo dos textos legais e históricos nos contextos da realidade da escola”, visava ao cumprimento da legislação e salientava para conhecimento de todos a necessidade de cumprimento da Lei Federal no ensino básico. A proposta foi impulsionada em 2015 com o tema central para dar continuidade à proposta. Em 2015, ampliou-se o tema para “Diálogos e reflexões para práticas

pedagógicas efetivas na educação das relações étnico-raciais”. O intento era propor às equipes que desenvolvessem atividades pedagógicas articulando a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena com os conteúdos disciplinares, já que não temos uma disciplina sobre questões indígenas.

Para o ano de 2016, a temática para as práticas pedagógicas foi “Currículo: reconhecimento e valorização étnico-racial”, que visava contribuir para visibilização e contribuições dos povos indígenas e da população negra, com seus saberes na formação de nossa sociedade. Visando desmistificar as ambiguidades em relação aos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos, positivar suas culturas, religiosidade, organização social e bem viver. As equipes pedagógicas dos departamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo Indígena e Cigana desenvolveram materiais visando trazer para debate “A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas”. A proposta com elaboração do material foi de tentar combater as representações no ambiente escolar os povos indígenas como sem cultura, que vivem da caça e da pesca, andam nus, são aculturados e com muitas terras, essas visões distorcidas não positivam a presença, o protagonismo e as resistências desses povos. Diante de todo o esforço para se combater essas visões, as ações das equipes Multidisciplinares (EM) focam no combate ao racismo, seja explícito ou disfarçado nos ambientes de ensino, na sociedade e via mídias, conforme foi elucidado no material pedagógico da Equipe Multidisciplinar 2018, que apresenta a seguinte afirmativa:

Apesar disso, a mídia, na maioria das vezes, refere-se à cultura indígena como algo folclórico, irreal, ultrapassada, sem valor. Isso porque a organização social insiste em retratar esses grupos como pertencentes ao passado ou que pararam no tempo. O resultado disso é desastroso para a sociedade como um todo, pois acaba negando a participação efetiva dos povos indígenas na composição da identidade nacional. (PARANÁ, 2018, p. 2).

A proposta de trabalho para o ano de 2018 visou desmistificar a visão distorcida sobre a cultura indígena e demonstrar que esses povos fazem parte do cotidiano nacional e paranaense, tencionando uma aproximação com os cursistas das equipes sobre a cultura da comunidade indígena, identificada na fala do diretor Jeferson Guarani Domingues¹⁹, afirmando que a “Cultura Indígena é resistência ao nosso modo de vida.” A temática apresentada como proposta de trabalho para o ano de 2018 foi “Currículo, mídia e relações

¹⁹ Jeferson Guarani Domingues é diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Ensino Fundamental-está localizada no Município de Tomazina, na Terra Indígena Pinhalzinho, há aproximadamente trinta e seis (36) km de Tomazina e sete (7) Km da cidade de Guapirama.

étnico-raciais: desnaturalizar representações naturalizadas.” Objetivando contar como auxílio da mídia que, por meio desta, os debates, polêmicas e reflexões poderiam impulsionar ações das Equipes Multidisciplinares em sala de aula e comunidade escolar já que seu papel é ser multiplicador.

A inserção do tema no currículo escolar faz-se necessário perante a urgência de se positivar e desconstruir discursos e representações cristalizadas por meio da mídia em relação à presença indígena. O Departamento da Diversidade objetivou o fortalecimento da equipe multidisciplinar (EM) como uma política pública educacional. Esse Departamento foi ao longo dos anos e atuações adequando as normativas para a concretização da educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena de forma a contestar e eliminar o racismo e positivar a autoestima dos estudantes negros e indígenas em todo o ensino básico do sistema público e particular do Estado do Paraná. Entretanto, torna-se fundamental questionar se essas práticas são suficientes para a desconstrução de estereótipos tão arraigados, além de chegarem ao espaço escolar normatizados, sem se constituir como uma construção coletiva que considere seus sujeitos.

A Orientação nº 001/2018/2019 – SEED/DEDI/CERERQ/CECIC, para a composição das equipes multidisciplinares referente aos anos de 2018/2019, estabeleceu a composição da equipe conforme o porte da escola. Em escolas com até 500 estudantes, a equipe seria constituída por 15 integrantes, sendo 11 da rede estadual de ensino e respeitando a representatividade de cada segmento, sendo obrigatório 2 representantes dos estudantes.

Em estabelecimentos com 501 a 1000 alunos a equipe seria composta por 22 integrantes, sendo 18 da rede estadual de ensino. E naqueles estabelecimentos de ensino da rede estadual com mais de 1001 estudantes as equipes seriam compostas por 30 integrantes, sendo 26 da rede estadual de ensino. Para composição das equipes levava-se em consideração o porte da escola, conforme o número de alunos, eram determinados o número de profissionais que comporiam as equipes.

Nos estabelecimentos de ensino quilombolas, indígenas e que atendessem alunos quilombolas, as equipes seriam constituídas conforme orientação da resolução nº 3399/10:

Art. 10 - A Equipe Multidisciplinar nos Estabelecimentos de Ensino de Comunidades Quilombolas ou que atendem essa população deverá ter na sua composição, profissionais da educação com pertencimento quilombola vinculados à escola, ou por um representante indicado pela comunidade, ou representante do movimento social negro e de movimentos sociais, se houver na região. Art. 11 - A Equipe Multidisciplinar nos estabelecimentos de ensino em terras indígenas

será composta por uma liderança ou representante das terras indígena, pedagoga, professores e funcionários. (PARANÁ, 3399/SEED, 2010).

Para o ano de 2019 a composição das equipes permaneceu conforme homologação em 2018. Alterações somente nos casos de substituição de integrantes, se houvesse necessidade. Assim, a equipe multidisciplinar teria como objetivo a aplicação das Leis nº 10.639/2003-MEC e nº 11.645/2008-MEC nos Estabelecimentos de Ensino da Rede de Educação, Instituições Especializadas e Escolas Parceiras, com a proposta de levar para os estabelecimentos de ensino uma formação continuada aos participantes sobre o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, após aprovação das legislações supracitadas. A formação objetivava aflorar o debate sobre as questões indígenas visando ressignificar a cultura desses povos. Todos os membros da equipe teriam um papel fundamental no combate do racismo, do preconceito e do estereótipo em relação a essas comunidades, e estes tinham uma ferramenta importante para desenvolver seu trabalho de conscientização, reconhecimento, valorização e positividade que é a sala de aula.

O biênio 2018/2019 teve, como já dissemos, os temas centrais “Currículo, mídia e relações étnico-raciais: desnaturalizar representações naturalizadas” e “Abordagem e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra do Paraná”. A equipe formada em 2019 teve como foco de estudo a formação da sociedade paranaense e a contribuição dos povos africanos e indígenas para a cultura do Estado. Fez-se necessário trabalhar essas questões com os educadores face ao desconhecimento por parte de alguns discentes que, segundo Silva (2020, p. 69), “muitos educadores alimentam o imaginário de uma sociedade paranaense sem negros e sem indígenas.” Essa desinformação acaba gerando a invisibilidade desses grupos étnicos. Como bem atenta Silva (2020, p. 69), “[...] os povos indígenas são vistos como uma coisa, ou seja, tudo que é índio é igual. A maioria dos participantes desconhecem as diferenças culturais, linguísticas, sociais e religiosas entre os diversos e diferentes povos indígenas.” O contexto pode ser devido aos Estados do Sul possuírem a menor parcela de localidades indígenas? Poderemos considerar como uma justificativa a invisibilidade indígena? Conforme data de referência IBGE/2018-2019, informa a distribuição de acordo com o IBGE (2018-2019)²⁰, “O Norte é a região com maior número de localidades indígenas, 4.504, reunindo 63,4% do total. Em seguida, vem o Nordeste com 1.211, o Centro-Oeste com 713, o Sudeste com 374, o Sul com 301 localidades indígenas.” Os dados podem

²⁰ Dados disponíveis para pesquisa em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 17 nov. 2021.

justificar o senso comum de uma sociedade paranaense sem a presença de indígenas? Por meio da pesquisa percebemos que os povos Indígenas, desde a década de 1970, buscam o reconhecimento negado por longos séculos e reivindicam seus direitos originários de agentes históricos plenos, capazes de alterar o rumo de sua história.

2.4 FUNÇÕES DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

As equipes multidisciplinares, como vimos, possuem a função de organizar e orientar o trabalho, os direcionamentos e ações a respeito da Educação das relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígenas, durante o período letivo proposto pela orientação determinada a cada ano do evento, para composição e desenvolvimento das ações na rede de ensino básico. Por se tratar de uma política pública, tais equipes devem ser monitoradas durante todo o ano letivo, com o intuito de garantir a qualidade e efetividade das ações.

Os integrantes das Equipes todos os anos participam de capacitações, encontros e debates com um programa pré-estabelecido pela SEED/DEDI/CERERQ/CECIC. Nas reuniões com os componentes das equipes, os encontros são para elaboração de projetos, atividades, leituras e reflexões referente às relações étnico-raciais. A culminância das ações acontece na semana da Consciência Negra, conforme a Lei nº 10.639/2003 em seu Art. 79-B – “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Esta data foi mantida pelo Departamento da Diversidade/SEED. E, conforme orientações, a culminância dos trabalhos acontece nesta semana, que, segundo a Secretaria de Estado da Educação, a manutenção desta data visa seguir o cronograma das ações das Equipes Multidisciplinares e a realização de seminário nos estabelecimentos de ensino para encerramento do trabalho da Equipe na escola, Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Podemos observar ao analisar as fontes desta pesquisa que a concentração do evento nessa semana é dedicada apenas aos povos africanos, os indígenas não participam dessas comemorações que tem por objetivo destacar, positivar as contribuições e o protagonismo desses povos, seria pertinente para o Departamento da Diversidade promover um seminário priorizando a contribuição desses dois povos para uma afirmação identitária étnico-racial. Conforme salienta Silva (2020, p. 35), a comemoração do “Dia do índio, em 19 de abril, foi adotada pelo Decreto Lei nº 5.540, de 02 de junho de 1943, sendo que essa data deve ser

repensada como um dia para se refletir e reconhecer a importância dos povos indígenas para a formação, em amplo sentido, da nossa cultura brasileira.”

Os eventos são realizados conforme orientação de cada biênio, o que deve ser obrigatoriamente efetivado. Todos os participantes são certificados, desde que obtenham 100% de frequência presencial, dentro da carga horária estabelecida pela SEED. No biênio de 2018/2019, os participantes procederam às atividades do curso semipresencial, que aconteceram em duas etapas: presencial e a distância. Em 2019, a carga horária total determinada foi de 20 horas distribuídas em 04 módulos, nas modalidades EaD e presencial, distribuídas em 16 horas a distância, para estudos e realizações de atividades na plataforma moodle. A modalidade presencial foi executada em apenas um encontro de 4 horas durante a apresentação do seminário do dia 20 de novembro.

O funcionamento da capacitação a distância foi implementado no ambiente Virtual e-Escola, nesse ambiente, os cursistas encontraram todos os roteiros pedagógicos e o material de estudos de cada encontro. O coordenador da Equipe Multidisciplinar do NRE/SEED publicava avisos sobre datas e eventos do curso. O cursista acessava o e-Escola²¹ para realizar os seus estudos, as atividades avaliativas e postagens sugeridas. Todos os encontros e atividades eram abertas no e-Escola, conforme cronograma do período.

Para o educador participar das equipes e desenvolver as atividades, era levado em consideração o perfil levantado conforme as Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), que pontua os seguintes parâmetros:

[...] uma concepção de educador(a) autônomo(a) intelectualmente, embora vinculado(a) no coletivo; alguém que dialoga, gosta de aprender e é pesquisador(a) da sua própria prática diante dos desafios, conflitos e situações que o cotidiano lhe oferece; um/uma professor(a) que busca alternativas e saídas. Uma concepção marcada por essa dimensão de educadores(as) que são profissionais que se apropriam do saber historicamente construído e produzido em relação à educação, que é vasto no Brasil, e que traduzam este saber no seu cotidiano. Que queiram produzir outro cotidiano, onde as diferenças e a diversidade se façam ver, não para serem excluídas ou hierarquizadas, mas para serem incluídas no cotidiano e no processo pedagógico de modo potente, rico e respeitoso. (BRASIL, 2006, p. 68-69).

²¹ “Os cursos à distância acontecem em plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a plataforma *Moodle*. Na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), a plataforma *Moodle* recebe o nome de e-Escola. Este, portanto, é o ambiente virtual de aprendizagem que dá suporte aos cursos, na modalidade a distância, ofertados aos professores, aos funcionários e às equipes gestoras da rede pública estadual de ensino”. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1541>. Acesso em: 10 outubro 2021.

As atividades deveriam envolver o trabalho de docentes e discentes, e serem desenvolvidos em sala de aula, sempre referente às temáticas indígena e africana, seja em forma de projetos, aulas e seminários. O trabalho desenvolvido durante o ano letivo tinha sua culminância de todos os eventos das equipes multidisciplinares, na Semana Consciência Negra. Deveria ocorrer todo um envolvimento da comunidade escolar com diversas atividades, seminário e apresentações, o evento era aberto à comunidade.

As equipes multidisciplinares, por meio de suas ações, procuram desenvolver atividades que envolvam todas as disciplinas e tenham subsídios para desenvolver e aplicar o Ensino da História da Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. São desafios que algumas disciplinas enfrentam principalmente experienciar a prática multidisciplinar e a prática interdisciplinar e que os professores da educação básica tentam superar. Assim, a ideia é que as ações busquem privilegiar atividades que desenvolvam nos estudantes uma consciência crítica de respeito à diversidade, já que o Brasil é um país plural formado por diversas etnias, que estão participando ativamente e exercendo sua cidadania, com agendas e eventos. Buscar desenvolver o respeito, tolerância e desconsiderando atos de discriminação, preconceitos e estereótipos aos povos indígenas e as identidades, a proposta das equipes com suas atividades é a formação da cidadania.

Após a organização das equipes, o coletivo se mobilizou para elaboração do plano de ação a ser constituído levando em consideração a realidade da escola, sendo esse o foco principal para aplicação dos projetos, e é construído o plano de ação²² levando em consideração as ações empregadas sobre a temática em anos anteriores e as previstas para o ano letivo em vigor.

Para elaboração do plano da ação alguns itens são obrigatórios para todas as escolas: a identificação do estabelecimento de ensino, os integrantes suas funções e área de ensino, justificativa e diagnóstico, objetivo geral, planejamento das ações, estruturação do desenvolvimento das ações (ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo, os encaminhamentos das ações, os responsáveis, os atores, material de apoio, duração e os resultados esperados). Consta no documento a avaliação referente às ações desenvolvidas e referências.

²² Este objeto de análise tem a finalidade de organizar as ações mobilizadoras e elaboração de estratégias de ação e práticas pedagógicas. Deve ser planejado visando o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Cada equipe elabora o Memorial Descritivo²³. Este documento deve ser bem detalhado, no qual constam todas as ações desenvolvidas durante o ano letivo, o relato das práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, projetos desenvolvidos, as ações mobilizadoras e de promoção de igualdade racial desenvolvidas no ambiente escolar, apresentações do seminário de conclusão do projeto. São inseridos fotos, imagens, materiais utilizados e produzidos. Seguido da avaliação e referência, os registros das memórias das ações são elaborados pelos(as) coordenadores(as) das Equipes de cada estabelecimento de ensino. De acordo com Coqueiro (2013), os registros

[...] serão importantes para elaboração do memorial descritivo, que se propõe como um relato dos possíveis caminhos ou descaminhos percorridos no desenvolvimento do plano de ação, apresentando diagnóstico sobre características do contexto histórico, geográfico e socioeconômico da comunidade escolar, no qual a equipe multidisciplinar está inserida. (COQUEIRO, 2013, p. 7).

Os encontros das equipes até o ano de 2017 seguiam um cronograma e carga horária diferenciada da realizada em 2018. Antes, os encontros para discussão, debate e reflexões com os pares e comunidade escolar aconteciam no espaço escolar, em horário contrário para obter a participação de todos os integrantes. O cronograma era flexível para adequação da equipe, mas deveria acontecer na semana conforme orientação encaminhada pela Secretaria de Estado da Educação-SEED. Para os anos de 2018 e 2019, foi inserido ao curso semipresencial na modalidade em EaD, em duas etapas: presencial e remota. Em 2018, a etapa presencial contou com 28 horas e 32 horas a distância. Os encontros, que totalizavam 60 horas, no ano de 2019, foram reduzidos para 20 horas; destas; 16 horas remotas e apenas 4 horas presencias. As reuniões presenciais passaram a constar apenas um de quatro horas exatamente na semana do seminário de apresentação dos trabalhos e atividades, exatamente para organização do seminário da Semana da Consciência Negra, período em que são feitos os encerramentos das atividades. Esse novo formato para a formação continuada já utilizado pela Secretaria de Educação que é a formação a distância para outros eventos de aperfeiçoamento profissional, esse modelo adotado como inovador e tão presente na contemporaneidade, uma visão pouco otimista quando se trata de uma política pública educacional para a Educação das Relações Étnico-Racial, que necessita de um debate mais acalorado por parte dos profissionais da educação, alunos e comunidade escolar.

²³ Memorial Descritivo é o objeto de análise nesta pesquisa: Produção apresentada pelas escolas como conclusão das atividades da equipe multidisciplinar, onde são descritas as práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e as ações de Promoção de Igualdade Racial desenvolvidas no ambiente escolar. Bem como avaliação das atividades realizadas ao longo dos encontros da Equipe.

O ensino a distância (EaD) gera um distanciamento dos participantes, deixando a equipe desarticulada quanto aos encaminhamentos, aprofundamentos, socialização das questões e ações tão importantes sobre a temática indígena no ambiente escolar, já que o papel é de multiplicar conhecimentos que ultrapassem as paredes da sala de aula e os muros da escola. A temática indígena é de suma importância para ser tratada entre as equipes, pela responsabilidade de desconstruir preconceitos, estereótipos presentes na sociedade brasileira e paranaense, conforme já foi citado, que interferem no ambiente escolar e fora dele.

Todos os encaminhamentos possíveis trabalhados durante o curso visavam abordar a presença indígena e negra no Paraná, mas as abordagens e interesses levavam, em primeiro lugar, à temática sobre os aspectos sociais das diferenças negras e muito menos às diferenças indígenas. Silva (2020) informa, em sua pesquisa, que

Um caso especial citado pelo técnico, foi o da formação da equipe de 2019 que focou na discussão formativa da sociedade paranaense com detalhe na contribuição indígena e afrodescendente. Pois, apesar das formações anteriormente realizadas, do caderno temático e demais materiais disponibilizados às instituições de ensino, percebeu-se (com espanto) em alguns relatos colhidos pelos NRE, um Paraná sem negros e índios, como se o indígena e o africano tivessem surgido depois dos europeus. (SILVA, 2020, p. 69).

Conforme o excerto acima, percebemos que os professores necessitavam de uma formação continuada em História e Cultura Indígena. Nesse sentido, a questão indígena precisava ser mais debatida para se visibilizar no Estado do Paraná este povo que evidentemente é visto como ser folclórico e invisibilizado. Depreende-se que a equipe multidisciplinar por meio da formação continuada obtivesse subsídios e embasamento teórico-metodológico para problematizar as representações.

O pesquisador Luiz Henrique Silva, em suas análises e observações em uma instituição pública referente à atuação da equipe multidisciplinar, chegou à seguinte verificação: “que os professores não realizam pesquisas que possam conduzir a produção de conhecimento relacionados a essas diversidades. Não ocorre incentivo por parte da SEED para que professores da Educação Básica sejam professores pesquisadores.” (SILVA, 2020, p. 98). Portanto, uma capacitação mais aprofundada é garantia de repensar o trato com uma temática tão necessária e fundamental, uma vez que esse conhecimento por parte dos docentes os possibilita ao enfrentamento de desafios preconceituosos e elementos da História e Cultura Indígena, visto que os professores com mais de vinte anos de profissão não tiveram uma formação específica em seus cursos de licenciatura. Contudo, Okawati e Schevisbiski (2018) fazem a seguinte afirmação:

Entende-se que, para conseguir de fato implementar as Leis 10.649/03 e 11.645/08, torna-se necessário o combate à visão eurocêntrica e etnocêntrica ainda recorrente na educação brasileira. Nesse sentido, o professor, para ensinar cultura afro-brasileira e indígena, precisa conhecer e valorizar a ancestralidade desses povos e suas culturas, pois só assim será capaz de provocar nos alunos a consciência de que esses povos são tão sujeitos da história brasileira quanto os descendentes dos colonizadores europeus. (OKAWATI E SCHEVISBISKI, 2018, p. 9).

Sendo assim, os roteiros pedagógicos para formação docente não tão minuciosos e aprofundados, conforme descreve Silva (2020), em sua entrevista com o professor da rede Estadual de Educação, que participou de implementações da Equipe Multidisciplinar e de formação continuada, pontuando o seguinte:

Com relação aos materiais fornecidos pela Secretaria de Educação, pensa que o material é suficiente para que se fomente um debate inicial sobre o tema e para que o professor consiga pensar algumas práticas pedagógicas. Não obstante, não é suficiente para combater o racismo estrutural que ainda está presente na escola, para conscientizar amplamente os professores, nem para identificar as práticas racistas de professores e alunos, muito menos para punir ou inibir o racismo. Ou seja, o material é suficiente para se fazer o básico, para se iniciar uma conversa basilar. (SILVA, 2020, p. 80-81).

Percebemos que a Secretaria de Educação seleciona material de estudo com o intuito de propiciar subsídios para a prática docente, buscando suscitar o interesse dos educandos, em participar dos diferentes assuntos sobre a temática em discussão em cumprimento à Lei nº 11.645/008.

A perspectiva da proposta desta formação é subsidiar e fortalecer as condições teóricas e metodológicas para a execução de um trabalho pedagógico que contribua efetivamente para uma transformação consciente e cidadã da escola e da sociedade em que está inserida, de modo que possibilite a superação da exclusão, bem como a promoção da equidade social e racial e da efetividade da aprendizagem no contexto escolar. (PARANÁ, 2019, p. 5).

Diante do exposto, a relevante participação negra e indígena na formação do Paraná, que precisa ser reconhecida e, conforme aponta PARANÁ (2019, p. 5), “Faz-se necessário desmistificar o imaginário social do Paraná da não participação negra e indígena em sua formação enquanto sociedade, oferecendo perspectivas pedagógicas no intuito de cobrir a falsa ausência destes nos estudos sobre o Estado.”

O reconhecimento da presença e contribuição desses povos indígenas tornou-se importante pelo respeito e valorização da diversidade dos povos indígenas, que muitas vezes

são invisibilizados no currículo escolar. Conforme destaca PARANÁ (2019, p. 6), “É fundamental que a sociedade paranaense repense a ótica estabelecida e reconheça as particularidades em sua constituição, que necessitam ser absorvidas a fim de garantir os direitos desses sujeitos na afirmação de suas identidades.” Mesmo nas invisibilidades os povos indígenas participam na construção racial, cultural e econômica do Estado paranaense.

Por meio do recorte temporal de 2016 a 2019, da análise dos planos de ação e memoriais descritivos, pretendemos verificar as representações construídas pelas equipes dessas duas escolas estaduais durante os eventos praticados sobre a temática indígena.

Também é importante destacar que os integrantes das equipes multidisciplinares são avaliados em duas etapas como grupo e individual. O grupo é avaliado pelo coordenador da equipe por meio da participação na etapa presencial. Na etapa a distância, ocorre a partir das postagens do Plano de Ação da Escola e do Memorial Descritivo, a postagem desses documentos é feita pelo coordenador da instituição de ensino. A avaliação individual ocorre com o registro das avaliações de cada módulo.

Ressaltamos que não basta ter a legislação para o ensino de História e Cultura Indígena, é importante que a avaliação do trabalho seja debatida entre os envolvidos, para que possam problematizar quais representações estão sendo construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que as equipes multidisciplinares formadas nas escolas.

No próximo capítulo, abordaremos questões sobre a análise das produções realizadas pelas Equipes: os Planos de Ação e os Memoriais Descritivos dos dois colégios estaduais.

CAPÍTULO 3. AS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES: DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE PINHÃO.

No capítulo anterior foram apresentadas a criação e implantação das Equipes Multidisciplinares como política pública educacional ao fortalecimento e positividade das Relações Étnico-Raciais em cumprimento as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do Estado do Paraná. Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa é analisar as representações construídas sobre a temática indígena no ambiente escolar em dois colégios estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Guarapuava. Pretendemos investigar as ações propostas sobre a discriminação e o reconhecimento da cultura dos povos indígenas no ambiente escolar.

A Seed/Dedi conta com a colaboração de todas/os as/os componentes das Equipes Multidisciplinares nas escolas e, em especial, com o empenho das/os coordenadoras/es e das/dos técnicas/os de Núcleos para que as discussões, trabalhos e ações desenvolvidos nos façam desconstruir posturas e atitudes racistas, excludentes e preconceituosas, contribuindo para tornar a escola um espaço de convivência e aprendizagem cidadã. Não existe uma forma pronta para o controle do racismo, o que acontece são metodologias, ações desenvolvidas por meio de discussões e debates pedagógicos, na escola. Nada impede que a pessoa que foi vítima de racismo procure seus direitos por intermédio de órgãos competentes externos ao estabelecimento de ensino. (PARANÁ, 2013, p. 7).

Por meio das análises dos planos de ação, percebemos o empenho das duas equipes multidisciplinares quanto aos desafios e possibilidades para desconstrução de representações e estereótipos referentes aos povos indígenas, uma vez que, mesmo no século XXI, não é difícil nos depararmos com ideias preconceituosas, racistas e paradigmas românticos a respeito dessa comunidade que tanto luta/lutou pelo seu reconhecimento e protagonismo na história brasileira.

As equipes multidisciplinares têm, segundo as orientações, o trabalho de buscar conscientizar por meio de suas ações a comunidade escolar, visando à concretização de seus objetivos que são expressos nos Planos de Ação de cada colégio. E, conforme o Artigo 8º da Deliberação nº 04/2006, que trata sobre a criação da Equipe, definiu-se que essa “estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das Diretrizes estabelecidas por esta deliberação ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano escolar.” (PARANÁ, Deliberação nº 04/06, 2006).

Foram selecionados dois colégios do município de Pinhão, pertencentes ao Núcleo Regional de Guarapuava-NRE, para a realização da pesquisa documental em seus Planos de Ação e Memoriais Descritivos.

O município de Pinhão está situado na divisa dos Campos de Guarapuava com as regiões de floresta mista de araucária e localiza-se no centro-sul do Estado do Paraná, ao norte faz limites com Guarapuava, onde está situado o NRE responsável pelas escolas públicas estaduais do município. Segundo o Censo de 2010, a população estimada é de 30.208, composta por 15.181 homens e 15.027 mulheres. A economia predominante é a pecuária com a criação de bovinos, suínos, ovinos, equinos, bubalinos e muares. Os principais produtos cultivados são a soja, milho, batata, cevada, arroz, feijão e trigo.

Existe registro de indígenas nessas terras que, segundo Porto; Salles; Marques (*in* PORTO; AYOUB, 2013, p. 138), por meio de “[...] relatos oficiais sobre a história local, como fonte de ameaças ao processo de colonização – não somente no que se refere ao atual município de Pinhão, mas a toda a área dos Campos de Guarapuava.” Os indígenas resistiram bravamente à invasão impetrada pelo colonizador ao seu território, e nos campos de Pinhão a resistência não foi diferente. Entretanto, infelizmente o saldo de feridos e mortos foi bastante expressivo, o que, segundo Porto e Ayoub (2013, p. 139), “[...] adiou a ocupação oficial dos campos em quatro décadas – sendo as primeiras expedições do início da década de 1770, e só retornando os colonizadores de forma mais sistemática em 1809 [...]”

O processo de colonização se deu nos campos de Pinhão pela expedição de conquista comandada por Diogo Pinto de Azevedo Portugal. Conforme relatos, os grupos indígenas que habitavam esses campos eram os Votorões²⁴. Esse processo de conquista e povoamento foi conflituoso entre os povos originários que habitavam a região, o que gerou uma convivência tensa com os colonizadores. Num primeiro momento, o domínio dos povos nativos prevalecia e,

Após o período inicial de colonização, entretanto, os índios passam a ser desconsiderados nos relatos sobre o atual município de Pinhão. Teriam sido totalmente expropriados, desaparecido do território. Os índios que hoje se veem provêm de municípios vizinhos. Estratégia importante para tal desaparecimento é a mobilização da categoria de “caboclo”. Com esta categoria, há um esvaziamento das características socioculturais dos grupos nativos da região, e sua diluição em um universo mestiço bastante indefinido. (PORTO; AYOUB, 2013, p. 139).

²⁴ Subgrupo dos Kaingang.

O termo caboclo²⁵ é bastante usado nas áreas de faxinais, visto que se identificam com os indígenas, que são vendedores de balaios. Na região é comum encontrar esses povos que vem de outros municípios para comercializarem seus artesanatos. Em uma das escolas pesquisadas percebemos que constava no plano de ação que no município não havia povos indígenas e que os alunos da escola tinham pouco ou não tinham influência étnica africana e indígena, conforme se observa no excerto abaixo.

[...] o Colégio Morski vem implementando as Leis 10639/03 e 11645/08 aos documentos que norteiam os trabalhos pedagógicos relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. E, como no referido colégio há pouca ou quase inexistente presença de alunos das etnias africana e indígena, sabemos que há uma ligação indireta às mesmas e, que muitas vezes, desconhecem sua história. (Plano de Ação, 2016).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de se trabalhar a temática indígena em sala de aula, não só para a desconstrução de estereótipos, como pelo desconhecimento da sua presença como parte constituinte desse território, ressaltando, assim, a diversidade como um caminho para a construção de respeito e tolerância em relação aos diferentes, possibilitando aos estudantes compreenderem a história desses povos.

3.1 HISTÓRICOS DE DOIS COLÉGIOS ESTADUAIS PERTENCENTES AO NÚCLEO DE GUARAPUAVA

Os dois colégios, objetos da pesquisa, estão localizados no município de Pinhão/PR. Na década de 1970, o município, diferente de seus vizinhos, não contava com uma escola de 2º grau, mas apresentava uma demanda elevada de jovens que precisavam interromper seus estudos. Assim, por insistência da comunidade que se mobilizou, conquistaram uma escola que ofertasse o segundo grau na sede municipal.

O ato de criação do estabelecimento de ensino se deu em 31 de maio de 1979, com a criação do Colégio Estadual José de Matos Leão, Ensino de 2º Grau. Em 1986, houve alteração na denominação que passou a chamar-se Colégio Estadual Professor Mario Evaldo Morski (M.E.M) em homenagem ao ex-professor e diretor falecido em 04 de abril de 1984. O

²⁵ No Brasil são várias explicações à denominação “caboclo”. O caboclo é um tipo social resultante do longo e complexo processo de ocupação do território brasileiro, que envolveu diversas populações que delimitaram seus moldes de produção. Eles são realidades históricas presente em todo o Brasil. Essas populações que iam se miscigenando tinham uma situação em comum: eram camponeses pobres que, independentemente de raça, cor (branca, parda, negra ou amarela), buscavam uma inserção territorial que lhes garantisse a reprodução social e a sobrevivência através de seu próprio trabalho. (SILVA, 2012, p. 3) Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4376/2870>. Acesso em: 30 nov. 2021.

estabelecimento oferta, hoje, a educação básica dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio, conta também com a educação profissional por meio do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade integrado.

Os estudantes atendidos são provenientes da região central, dos bairros e dos distritos do município e possuem um perfil socioeconômico diverso, uns pertencem a classe C e D e outros recebem auxílio do Governo Federal através do Programa Bolsa-Família. Conforme levantamento, os discentes estão adequados à faixa etária-série, o que é excelente, pois denota que a maioria das famílias se preocupam com o desempenho escolar de seus filhos.

Em 2021, as matrículas no ensino fundamental totalizaram 344 e no ensino médio, 232, já os cursos profissionalizantes de Formação de Docentes foram matriculados 116 estudantes e no ensino Técnico em Agroecologia abriu uma turma com 36 matriculados. O estabelecimento conta com 58 professores e 18 agentes educacionais I e II, já a equipe pedagógica e diretiva é formada por 6 profissionais.

O outro Colégio localiza-se no distrito de Faxinal de Céu, a 28 Km da sede do município de Pinhão, hoje denominado de Colégio Estadual do Campo Professor Júlio Moreira. Está localizado na Vila Residencial da Usina Hidrelétrica de Foz do Areia, de propriedade da Companhia Paranaense de Energia – COPEL.

Desde janeiro de 1999, tem como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná, sendo administrado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. Até dezembro de 1998, o mesmo era mantido pela COPEL – Companhia Paranaense de Energia Elétrica.

O Colégio iniciou o seu funcionamento em 1976, teve origem na Escola Foz do Areia - Ensino de 1º Grau, em janeiro de 1977, a COPEL apresentou o Projeto de Implantação do Ensino de 2º Grau, com a Habilitação Básica em Eletricidade e Habilitação Plena em Assistente de Administração. Atualmente, o estabelecimento oferta a educação básica no ensino fundamental das séries finais e médio, no período da manhã e tarde.

Hoje, o Colégio conta com 176 estudantes matriculados no ensino fundamental das séries finais e 104 do médio. Os discentes atendidos são moradores da Vila Residencial e de toda a região periférica da vila que abrange aproximadamente 35 Km, atendendo educandos de diversas localidades e residentes da sede do Município, estes que se deslocam diariamente até Faxinal do Céu. A maioria advém da área rural, utilizam o transporte escolar para se deslocarem até a escola.

A escola possui 26 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e Processo Seletivo Simplificado – PSS e 6 funcionários distribuídos entre agentes educacionais I²⁶ e II, distribuídos em QFEB – Quadro de Funcionários da Educação Básica e PSS – Processo Seletivo Simplificado.

3.2. ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO E MEMORIAIS DESCRITIVOS REFERENTES AO BIÊNIO 2016 – 2017

Os Planos de Ação de 2016 dos colégios foram obtidos via contato direto com os responsáveis pelas Equipes Multidisciplinares, já os planos de 2017 conseguimos via banco de dados no site da plataforma da SEED²⁷, que publicou em sua página para consulta, com a possibilidade de salvar. Referente aos anos de 2018 e 2019 obtivemos com o funcionário da Equipe Técnica Pedagógica do DEDI/CERDE/CEIC da SEED, pois esses arquivos ainda não foram publicados para consulta pública e download.

Comparando os planos quanto à sua estrutura e organização, estes seguem as orientações pontuadas pelo departamento da diversidade, já apresentado no capítulo II desta dissertação, que elabora o modelo a ser seguido para cada biênio. Deste modo, são apresentados temas diferenciados para serem estudados, discutidos e trabalhados com os estudantes em sala pelos professores que integram a equipe multidisciplinar naquele momento.

Os planos referentes ao biênio 2016 e 2017 do Colégio M.E.M seguiram as orientações e o material pedagógico disponibilizado para estudo, debate e reflexão, durante os

²⁶Agente educacional I é um cargo do quadro dos funcionários da educação básica da Rede Pública Estadual do Paraná. Atua nas seguintes áreas: manutenção de infraestrutura escolar e preservação do meio ambiente, alimentação escolar, interação com o educando, apoio à administração escolar, apoio operacional. Agente educacional II, possuem diversas atribuições: “Realizar atividades administrativas e de secretaria da instituição escolar onde trabalha; auxiliar na administração do estabelecimento de ensino, atuando como educador e gestor dos espaços e ambientes de comunicação e tecnologia; manter em dia a escrituração escolar: boletins estatísticos; redigir e digitar documentos em geral e redigir e assinar atas; receber e expedir correspondências em geral, juntamente com a direção da escola; emitir e assinar, juntamente com o diretor, históricos e transferências escolares; classificar, protocolar e arquivar documentos; prestar atendimento ao público, de forma pronta e cordial; atender ao telefone; prestar orientações e esclarecimentos ao público em relação aos procedimentos e atividades desenvolvidas na unidade escolar; [...]”. (PARANÁ/SEED, 2016, p. 4). Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/1dia_agentes1_anexo1_sp_2semestre.pdf. Acesso em: 07 de dez. 2021. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=14087&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 02 dez. 2021.

²⁷Planos de ação e memoriais, referentes ao período de 2017, estão disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1589>. Acesso em: 11 ago. 2022.

encontros e estudos. A temática discutida pelas equipes foi referente à Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Indígena e Cigana.

Analisando o plano de ação desse respectivo biênio, observamos que, além do tema das Relações Étnico-raciais, implementação da Lei nº 11.645/08, foram abordados outros relacionados a uma perspectiva sobre os desafios socioeducacionais, Envelhecimento Saudável e Digno, Diversidade de Gênero Sexual. Observamos que a opção por outras questões foi uma decisão do coletivo em reunião para elaboração do Plano de Ação, que perceberam como urgente e necessárias. Conforme Memorial Descritivo do Colégio M.E.M,

A partir das discussões nos encontros da EM 2016, foi planejado a abordagem destes temas em todas as turmas, cursos e turnos e com o envolvimento de todos os profissionais que aqui trabalham. Essas atividades deram continuidade ao que já vinha sendo realizado nos anos anteriores, porém, na modalidade de oficinas: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Indígena e Cigana. Durante as reuniões pedagógicas do Colégio, onde foram propostas as ações da EM, em 2016, foi sugerido e solicitado pelo coletivo de educadores que fossem abordadas outras temáticas, referentes à Diversidade de Gênero, Violência contra a mulher e Envelhecimento digno e saudável. (MEMORIAL DESCRITIVO – COLÉGIO MORSKI, 2016, p. 2).

O Colégio M.E.M. optou por desenvolver os temas em todas as turmas e cursos, procurando envolver todos os profissionais da escola. O trabalho desenvolvido pela Equipe aconteceu como em anos anteriores na modalidade de oficinas. A composição da Equipe totalizou 11 participantes, destes 06 são agentes educacionais I e II, uma pedagoga e 4 professores da área de matemática, língua portuguesa e espanhol. A área de exatas contou com a participação de dois profissionais da educação e três convidados conforme Orientação nº 001/2015 - DEDI/CERDE/CEEI²⁸.

O colégio optou por desenvolver ações referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ao analisar o cronograma de ações não foi possível perceber as temáticas específicas que foram debatidas, estudadas e aplicadas. Percebemos que as oficinas foram compostas com estudantes de todas as turmas do colégio envolvendo o ensino fundamental e médio. As atividades eram desenvolvidas nas três primeiras aulas e nas duas últimas a socialização dos debates. Essa configuração aconteceu em dois dias e no terceiro dia as três primeiras aulas foram reservadas para a conclusão das produções, desenvolvidas nos dias anteriores das oficinas. O quarto dia ficou reservado para socialização entre todas as oficinas e exposição dos trabalhos das equipes. Segundo o plano de ação (2016), “os integrantes da

²⁸A orientação nº 001/2015 está disponível para consulta em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/365/orientacao_01_2015_.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

Equipe Multidisciplinar farão as inscrições dos alunos nas oficinas, cuidando para que em cada oficina haja alunos de todas as turmas do colégio. Os professores terão entre os dias 08 e 19 de agosto para elaborar as oficinas que iniciarão no dia 22 de agosto.” (PLANO DE AÇÃO – COLÉGIO MORSKI, 2016, p. 2). Essa observação referente ao cronograma e ações constam no plano de ação do colégio M.E.M.

3.3 AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO MÁRIO EVALDO MORSKI – 2016 – 2017

O trabalho desenvolvido pela Equipe dessa escola no ano de 2016 consistiu na elaboração de oficinas que foram aplicadas no mês de agosto, conforme consta no cronograma do plano de ação. Diante da leitura e análise do plano de ação, algumas lacunas foram percebidas, até mesmo pelo fato da estrutura deste, assim questionamos: Será que outras áreas participaram ativamente das ações articuladas pelas Equipe com o mesmo compromisso? Os professores promoveram debates e estudos com os estudantes objetivando desnaturalizar questões sobre indígenas? Apenas um mês de ações contempla uma temática tão urgente e necessária? São questionamentos pertinentes não observados na análise dos planos de ação.

O objetivo do debate é que ocorram novas posturas e práticas pedagógicas que visem desnaturalizar estereótipos com relação aos povos indígenas, propiciar um novo olhar sobre esses povos e discutir as representações que os estudantes do ensino fundamental e médio carregam dos povos indígenas. As propositivas são com o intuito de contribuir para as pesquisas acadêmicas sobre a temática indígena, ou melhor dizendo, a Nova História Indígena, que está sendo divulgada pelos próprios intelectuais indígenas, por meio de suas agências e pautas, pois pretende-se suscitar um novo olhar para a participação e valorização desses povos.

Todavia, a Equipe Multidisciplinar do Colégio Morski segue o formato de ações implementadas em anos anteriores, ou seja, encaminhamentos das atividades por meio de oficinas conforme o Plano de Ação de 2016. Esse Colégio está situado na área urbana do Município e possui um número maior de matrículas comparado ao Colégio Júlio Moreira. O primeiro compôs sua Equipe com doze profissionais da Educação a saber, agente educacional I, pedagogas, professores das áreas de exatas, linguagens, humanas, com exceção de um professor de História e Artes, coincidentemente essas duas disciplinas também não colaboraram com a Equipe do Colégio Júlio Moreira.

O estabelecimento de ensino Colégio Morski elenca como objetivo principal:

Possibilitar o estudo dos temas sócio educacionais previstos nas leis e orientações específicas que orientam a nossa prática pedagógica, fomentando tanto o conhecimento, quanto o respeito a diversidade Étnico-racial, Afro-Brasileira e Indígena bem como outros temas que evidenciem o preconceito. (PLANO DE AÇÃO-COLÉGIO MORSKI, 2016, p. 2).

A temática *Bullying* foi trabalhada em todas as oficinas, sendo considerada pelo estabelecimento de ensino como um tema importante e necessário a ser discutido com os estudantes por meio das ações da Equipe Multidisciplinar. O coletivo de professores solicitou que se abordassem outros temas além da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Houve um consenso e as oficinas desenvolveram atividades sobre as temáticas *Bullying*, Gênero e Violência contra a mulher. Nesse sentido, podemos inferir que a Equipe Multidisciplinar, ao atender tais demandas, que são importantes, acabam perdendo o foco sobre as Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Indígena, em obrigatoriedade à Lei 11.654/08.

Foram aplicadas diferentes temáticas, Gênero, Violência e *Bullying*, mas em relação ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural dos povos indígenas, não percebemos ações sistemáticas, o que, de certa forma, fragiliza a Política Pública Educacional proposta, já que a Equipe Multidisciplinar, conforme afirma Chimanski (2020),

[...] pode, e deve, se tornar um espaço mais efetivo para combater a cegueira racial e superar concepções inconscientes por meio de sua discussão e criticidade, como também, levar os agentes educacionais (professores e funcionários), a compreender a importância de contrapor discursos discriminatórios dentro e fora de sala de aula. (CHIMANSKI, 2020, p. 59).

Entretanto, para efetivação dessa visão é essencial o conhecimento e este está atrelado ao papel de formação da equipe multidisciplinar, que necessita capacitar os professores e agentes educacionais para mudança de pensamento e postura ética, e conseqüentemente ocorreria a multiplicação desses conhecimentos em sala de aula e em todo ambiente escolar. Os professores se preocupam em abordar a temática em sala de aula, visto que a Secretaria Estadual de Educação pauta a formação com textos a serem lidos e debatidos entre os professores. Todavia, atualmente, isso não ocorre, visto que os profissionais da educação não possuem horas para refletir sobre temática indígena entre seus pares, o que dificulta o trabalho da equipe multidisciplinar que acaba não concretizando suas ações propostas.

Em 2017, o tema proposto pela SEED para o referido ano foi “A beleza, a riqueza e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas”, e o Colégio Morski, em seu plano de ação, propôs

[...] aos profissionais do Colégio abordagem do tema “Belezas e Riquezas Ocultas dos Povos Africanos e Indígenas”, com atividades intensificando-se no período de 02 de outubro a 17 de novembro, por meio de oficinas, palestras, estudos de textos, apreciação de filmes, produção de materiais (bonecas de Abayomi, máscaras africanas, produtos artesanais indígenas e africanos, turbantes, penteados, tatuagens indígenas e africanas utilizando renna, etc.), músicas, danças, esportes, culinária, religiosidade, literatura, ciência e tecnologia. (PLANO DE AÇÃO – COLÉGIO MORSKI, 2017, p. 2).

O colégio atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, dessa forma, fez a divisão dos temas levando em consideração a faixa etária dos discentes, para melhor aproveitamento e aprofundamento do tema. Observamos que, com essa divisão, os debates e reflexões sobre a temática indígena ficaram apenas para as turmas de oitavos e nonos anos, que trabalharam de acordo com plano, com atividades de vídeos e danças indígenas, bem como com produção de máscaras africanas. Já as primeiras e segundas séries do Ensino Médio tinham como proposta a leitura de textos literários indígenas e africanos.

Ao analisar o Plano, evidenciamos que na temática abordada nos sextos anos, terceiras séries do ensino médio, terceira e quarta série da Formação de Docentes, privilegiou-se a temática africana, que também estava presente nas outras séries. Assim, podemos afirmar que há uma persistência na abordagem da narrativa africana em detrimento a história e cultura dos povos originários. Podemos levantar, como hipótese, que tal escolha sobre um determinado tema ocorra devido ao número de produções ou até mesmo pela a ideia de não presença da comunidade indígena no município.

Chimanski, em sua pesquisa de mestrado, coletou o seguinte relato a respeito desta questão, em que o professor entrevistado fez o seguinte apontamento:

[...] a discussão em torno da cultura negra é mais recorrente na escola se comparada às discussões acerca da cultura indígena, pois é comum termos em nossa comunidade escolar, alunos negros e poucas vezes, ou quase nunca, alunos indígenas. Além disso, conversamos sobre a importância de discutir a temática, independente de termos ou não esses alunos matriculados, pois essa cultura faz parte da nossa, independentemente da cor de nossa pele ou de nossos costumes, estes que têm suas matrizes oriundas dessas duas culturas. (CHIMANSKI, 2020, p. 53).

Observamos que no Colégio Morski, assim como no outro colégio analisado, foi enfatizado em seus trabalhos e discussões a temática africana e afro-brasileira.

Desta forma, ressaltamos que a luta dos povos indígenas, a identidade e seu protagonismo não foram problematizados neste biênio nas duas escolas aqui pesquisadas. Esse debate, como já afirmamos, é necessário para a desconstrução de estereótipos representados no ambiente escolar, assim, colocar a questão dos povos originários com o reconhecimento de sua diversidade étnica, cultural, linguística se mostra um trabalho urgente de ser desenvolvido frente a tantos ataques que esses povos estão sofrendo e da negação de sua identidade. Esses povos não podem ser vistos com a mesma mentalidade do período colonial como inferiores e que desejavam apagá-los da história do Brasil.

3.3.1 Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Mário Evaldo Morski – 2018 – 2019

A Equipe Multidisciplinar do Colégio Morski em seu plano de ação nesse biênio enfatiza a necessidade de se debater e refletir sobre a importância das legislações Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação básica. Tal afirmação remete que os envolvidos entender a relevância de debater e conhecer a lei nº 11.645/08 para a aplicação das ações na escola, uma vez que a equipe necessita de embasamento teórico sobre a temática que é o foco desta pesquisa, para desenvolver e provocar novos olhares e mudanças de posturas sobre as contribuições desses povos e poderem assumir uma postura nova e ressignificar a própria opinião dos componentes da equipe multidisciplinar, para desenvolver ações que efetivem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

A temática proposta pelo departamento da Diversidade da SEED para esse período foi: “Currículo, Mídia e Relações Étnico-Raciais: Desnaturalizar Ações Naturalizadas”. Assim, ao analisar o plano, percebemos que a equipe optou em trabalhar com oficinas, seguindo o formato de anos anteriores e as atividades iniciaram-se com palestras intituladas: “Empoderamento Feminino: implicação na vida social profissional, escolar e familiar”; “Cultura Indígena” e “Cultura-Afro – Brasileira e Africana”.

Os estudos sobre as temáticas acima foram retomados nas turmas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com o intuito de produzir materiais. Tais produções foram fotografadas e filmadas durante a mostra pedagógica na Semana da Consciência Negra, como relatado anteriormente, todos os registros de relatos e fotos constam no memorial descritivo da EM.

A equipe do Colégio Morski para aplicação e problematização das ações usou textos disponibilizados no material de estudo da EM/2018, assim como os vídeos propostos. As oficinas aconteceram intensivamente no período de 19 de setembro a 13 de novembro de 2018, conforme descrito no plano de ação e registrado no memorial descritivo.

Durante o encaminhamento das oficinas, os professores integrantes da equipe multidisciplinar aplicaram as atividades de acordo com a proposta e orientação da SEED- Departamento da Diversidade, e os encaminhamentos ocorreram no período da formação e reuniões do grupo.

Nesse biênio, da proposta para os encontros de formação continuada seguiu uma nova pauta com uma etapa presencial de 28 horas e outra de 32 horas em EaD. Dessa forma, essa diminuição da carga horária presencial acaba restringindo os encontros dos profissionais da educação para suas reflexões, exposições, debates e elaboração de material.

Observando as produções imagéticas no memorial descritivo, percebemos que a temática indígena foi citada e debatida sob o aspecto cultural, conforme exemplificado no cronograma de apresentações.

Tabela 1 - Cronograma/ações de apresentações

(continua)

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR 2018 - CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÕES		
DIA: 13/11/2018 HORÁRIO: A partir da 2ª aula LOCAL: Salão Paroquial		
Nº	TURMAS/MANHÃ	APRESENTAÇÃO
1	2ªA	EXPOSIÇÃO – Cartazes sobre africanidades
2	2ªB	DANÇA - Roda de Samba
3	3ªA	DESFILE – máscaras indígenas
4	8ºA	DANÇA INDÍGENA DE RESISTÊNCIA – Canta índios do Brasil – Grupo Boi Garantido
5	1ªB	APRESENTAÇÃO – Cartazes, Cultura Indígena
6	9ºA	TEATRO - Evolução do Empoderamento Feminino nos diferentes contextos
7	4ªIA	DANÇA - música Waka, waka – de Shakira CARTAZES - culinária Afro-brasileira e africana
8	1ªIA	TEATRO, VÍDEO e DESFILE DE CARTAZES - Empoderamento feminino
9	2ªIA	EXPOSIÇÃO FOTOS - Mulheres Empoderadas do Colégio Morski REPRESENTAÇÃO - com histórias de vida de mulheres empoderadas – alunos(as) caracterizados(as).

Tabela 1 - Cronograma/ações de apresentações

(conclusão)

10	3ªIA	DANÇA - música Waka, waka – de Shakira
12	3ªB	LINHA DO TEMPO e VÍDEO – Empoderamento Feminino

13	Grupo de Danças Urbanas do Colégio Morski	MIX DE DANÇAS URBANAS - Ritmos variados	
Nº		TURMAS/TARDE	APRESENTAÇÃO
7.º A		TEATRO - Ser mestiço – Cultura Afro-Brasileira e africana	
7.º C		MINI PALESTRA - contribuição indígena na formação do Município de Pinhão	
8º B		LINHA DO TEMPO – Empoderamento Feminino	
6º A		CARTAZES e EXPLANAÇÃO - Indígenas pelo mundo	
6º B		BONECA ABAYOMI - explicação, demonstração e exposição – Cultura Afro-Brasileira e Africana	
2ª C		VÍDEO – Entrevista com Luziana Tavares - vereadora e Assistente Social, mestre em Desenvolvimento Comunitário – Empoderamento feminino	
6º C		DANÇA - Música africana	

3ªC	CULTURA INDÍGENA
1ªC	TEATRO – Empoderamento Feminino
7ºB	CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA
Grupo de Danças Urbanas do Colégio Morski	MIX DE DANÇAS URBANAS - Ritmos variados

Fonte: Memorial Descritivo – Equipe Multidisciplinar 2018.

Na análise, podemos afirmar que a representação indígena ainda se situa naquela do século XIX, como uma visão genérica, exótica e folclórica desses povos originários. A desconstrução dessa concepção, tão necessária no ambiente escolar, como já discutimos anteriormente, ainda perdura o imaginário popular e acabou sendo reforçada nas imagens e caracterização do seminário para apresentação da mostra produzida durante as oficinas. Conforme imagens abaixo.

Figura 1. Cultura Indígena – Apresentação cultural “Seminário Semana da Consciência Negra” - 2018



Fonte: Memorial Descritivo – Equipe Multidisciplinar 2018.

Figura 2. Cultura Indígena – Apresentação cultural “Seminário Semana da Consciência Negra” - 2018



Fonte: Memorial Descritivo – Equipe Multidisciplinar 2018.

A construção das representações dos indígenas produzida pela equipe multidisciplinar do Colégio Morski revelam a importância dos envolvidos tratarem dos conceitos de cultura e representação, portanto, reiteramos a relevância da formação continuada, uma vez que os professores, muitas vezes, não têm acesso, em sua formação, às Relações Étnico-Raciais para

o ensino da História Indígena e que se mostram reflexões importantes para atingir o objetivo da lei e da criação das equipes no espaço escolar. Infelizmente, ainda prevalece uma representação europeia.

Somente conhecendo o processo de lutas desses povos, suas resistências e protagonismo, será possível desconstruir estereótipos e, assim, caminhar para a construção de narrativas que valorizem os povos indígenas. A própria lei federal nº 11.645/08 é uma política que visa essa discussão no ensino e, por isso, tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura indígena brasileira. Em sua tese de doutorado, Sá pontua que,

No contexto brasileiro, as leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que, devido a lutas dos movimentos indígena e negro, tornam obrigatório, em toda a educação básica, o ensino da História e da Cultura indígena e afro-brasileira (com destaque ao lugar das culturas africanas na formação da sociedade nacional), servem de exemplo dessa contestação de heranças coloniais na educação, uma vez que elas questionam a violência simbólica e o silenciamento sofridos pelas culturas historicamente subalternizadas no Brasil, as quais foram/são alijadas dos currículos escolares. Embora cerca de 50% da população brasileira se declare negra ou parda, e ainda que os povos indígenas do país se distribuam entre mais de 200 etnias, nota-se nos repertórios e nos manuais escolares uma acentuada ausência de suas histórias e estórias, que perdem lugar para uma visão eurocêntrica de organização escolar. É, pois, à luz de medidas como as leis supracitadas, marcadas pela busca de uma revisão e de uma ampliação do repertório escolar, de modo a torná-lo mais plural, que conduzimos nossas reflexões. (SÁ, 2019, p. 32).

A busca por uma desconstrução dos estereótipos ou desconhecimento sobre esses povos se faz presente nas escolas, mesmo com a lei federal, mudanças sistemáticas não ocorreram devido ao longo processo de estudos de uma história indígena contada pelo olhar dos colonizadores e não dos colonizados. Está na raiz da formação do Brasil, que teve sua história contada para esquecer a existência dos povos originários, vistos como não humanos, passando a serem tratados como um empecilho ao progresso do Estado Nacional.

O plano de ação e o memorial descritivo do Colégio Morski não se apresentou de forma detalhada os debates, as ações e abordagens referentes à temática que foram realizadas com os alunos, principalmente no que se refere à apresentação.

O plano de ação figurou que houvera palestra na escola sobre a “Cultura Indígena” proferida por especialista na temática, que foram realizados encaminhamentos didáticos-pedagógico para sistematização do conteúdo em sala de aula, mas não tivemos acesso às produções dos alunos, devido aos motivos que essas produções não se encontram arquivadas por falta de espaço físico na escola e outros materiais que estavam arquivados no computador foram perdidos pelo fato dos computadores tornarem-se inservíveis e conseqüentemente descartados.

A falta de documentação arquivada inviabilizou a pesquisa em detrimento das impossibilidades de acesso a esses arquivos, e por isso ficaram algumas lacunas para futuras discussões quanto ao tratamento da temática indígena no âmbito do ensino básico.

3.3.2 Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Mário Evaldo Morski – 2019

A equipe multidisciplinar composta em 2019 contou com um número expressivo de professores das quatro áreas do componente curricular. A temática abordada no respectivo ano foi “Abordagem e aspectos sociais e pedagógicos sobre a presença indígena e negra do Paraná”. Assunto pertinente para devolverem ações no ambiente escolar em todas as turmas do ensino básico.

Conforme leitura das fontes, observamos que o colégio, em 2019, pautou-se na legislação vigente e na obrigatoriedade quanto à inserção dos temas na educação básica. As ações desenvolvidas perpassaram a transversalidade sobre a temática indígena com professores que não faziam parte da equipe. Essa dinâmica enriquece o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino da temática indígena.

Trata-se de uma perspectiva interdisciplinar visando um ensino transversal sobre as temáticas africanas e indígenas em cumprimento às Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. As determinações foram cumpridas quanto à questão do preconceito racial abordado em todas as séries.

A problemática indígena foi contemplada somente com as turmas dos sextos anos, o que inviabiliza uma tomada de consciência e desconstrução de representações sobre os povos indígenas. A transversalidade do tema poderia ser abordada em todas as turmas do colégio e

por todas as disciplinas curriculares, não sendo viável a delimitação de uma turma ou disciplina.

O caderno do cursista relativo ao ano de 2019 para a formação continuada trazia o seguinte objetivo da temática proposta pela SEED: “é necessário desmistificar o imaginário social do Paraná da não participação negra e indígena em sua formação enquanto sociedade.” (SEED/DEDIH, 2019, p. 5). Essa foi a proposta da capacitação que o DEDIH – Departamento da Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR).

A equipe multidisciplinar, conforme análise do plano de ação e memorial descritivo/2019, desenvolveu atividades voltadas para a perspectiva do racismo estrutural em letra de música, discriminação e violência nos meios de comunicação, discriminação e violência nos esportes. Essas temáticas privilegiaram toda a organização desse período e o ensino da História e Cultura Indígena ficaram restritas às turmas dos sextos anos. Uma abordagem da cultura dos povos tradicionais bem como sua contribuição para a cultura brasileira não foi explorada por outros professores e turmas.

Um debate abrangente deveria ocorrer em todas as turmas do ensino básico para que a implementação da Lei nº 11.645/08 se concretizasse em tempos de invisibilidade desses povos.

A noção de sociedade e civilização do período colonial e século XIX não pode prevalecer em que os povos eram vistos como inferiores, período em que as diferenças não eram respeitadas, visto que para os europeus não existia a consciência de buscar respeitar e valorizar os povos diferentes, a percepção era voltada para tutorear. No século XXI, o processo assimilacionista não pode concretizar-se. Assim, é um retrocesso continuar convivendo com contradições em relação a esses sujeitos históricos.

Visões e representações construídas ao longo da História do Brasil permanecem presentes na consciência de professores e estudantes e continuarão perdurando caso não forem desconstruídas. Andrade e Silva comentam que

As pesquisas vêm desconstruindo as ideias e imagens cristalizadas sobre os índios vistos como vitimizados pelo processo colonial. Nos estudos recentes, os indígenas são tratados como sujeitos agentes da/na História. Essas pesquisas evidenciam, portanto, os lugares e os significados dos indígenas na História. E dessa forma a História do Brasil vem sendo reinterpretada em seus processos locais/regionais a partir da presença e participação dos povos indígenas. As pesquisas, reflexões e questionamentos nos estudos sobre os indígenas a partir das novas abordagens, contribuem decisivamente para as mobilizações

sociopolíticas, a conquista, o reconhecimento e a garantias de direitos dos povos indígenas. (ANDRADE, SILVA, 2017, p. 72).

A desconstrução sobre essa visão cristalizada de vítimas de um processo ainda se pode verificar em livros didáticos que abordam a temática com um ponto de vista ainda do passado, o que reforça a imagem estereotipada e errônea do processo construído pelos povos originários em sua participação política de construção de uma nova história ou um novo olhar.

3.4 AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA – 2016 – 2017

O plano da Equipe do Colégio Júlio Moreira fez a opção por desenvolver atividades em sala de aula, contemplando o segundo semestre do ano em referência, não realizando oficinas, mas cada professor desenvolveu atividade com a turma selecionada. Observando o plano de ação, evidenciamos que nem todas as turmas foram contempladas, pois fica uma lacuna quando se aborda a temática indígena com parte dos estudantes, já que a Equipe tem função de multiplicar o conhecimento adquirido durante a formação continuada para o Ensino da História e Cultura Indígenas e Relações Étnico-Raciais, conforme orientações expedidas pela SEED-PR.

O trabalho muitas vezes se fragiliza, pois, segundo alguns professores que participaram de uma pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores Chimanski (2020), Silva (2020), falta conhecimento e material para sistematização da temática. Essa falta de conhecimento relatada pelos professores pode justificar o pouco interesse de alguns docentes em discutir com os estudantes o preconceito e a discriminação racial. Trata-se de enfrentamento necessário e a realização de intercessões pedagógicas no ambiente escolar.

Sob o mesmo ponto de vista, os pesquisadores Godoi (2015, p. 20), Mascarenhas (2015, p. 25), Chimanski (2020, p. 48) e Silva (2020, p. 73) atestam que um dos principais impasses relatados pelos professores para debater a história indígena é a falta de material disponível para pesquisa e a formação profissional na licenciatura ocorrida muito antes da promulgação da Lei nº 11.645/08.

Essa é uma questão que a capacitação da equipe multidisciplinar terá como missão rever e aprofundar na formação dos docentes envolvidos, conforme salienta Godoi: “A formação de professores pressupõe inserção de temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica, principalmente no âmbito das questões étnico-raciais.” (2015, p. 20). Faz-se

necessário uma capacitação tanto dos professores quanto das Equipes Multidisciplinares para vencerem esses obstáculos quanto à formação e material para debate e reflexão.

O Colégio Júlio Moreira em seu Plano de Ação – 2016 coloca que um dos desafios “a serem superados para a implementação dessas leis é a própria formação dos professores; já que muitos dos que se formaram ou ainda estão no Ensino Superior, não tiveram nenhuma disciplina que tratasse desse tema.” (EM-JÚLIOMOREIRA, 2016, p. 3).

Em um dos planos de ação encontramos justificativas sobre o trabalho com a temática indígena e a sua importância para construção da história do Brasil, mas infelizmente não se constatou uma abordagem sistemática sobre a temática aplicada nas ações da Equipe Multidisciplinar – 2016 do Colégio Júlio Moreira. A Equipe foi composta por sete integrantes entre professores das seguintes disciplinas: Ciências, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, uma agente educacional e o pedagogo. Ausência da disciplina de História e Arte pode ter contribuído para a fragilização e enfrentamento, já que fere a legislação que cita estas duas disciplinas e a área de literatura como especiais para trabalharem com a temática indígena.

As fontes analisadas produzidas pela equipe multidisciplinar do Colégio Júlio Moreira referente ao ano de 2016 chamam a atenção, pois consta que a mesma foi composta por apenas um agente educacional, um pedagogo e cinco professores, mesmo a escola sendo de pequeno porte são reservadas duas vagas para agente educacional, uma para agente I e uma para agente II. Questionamo-nos sobre a participação deste seguimento, será que foram convidados? Não houve interesse para compor a equipe? São lacunas que dificultam as práticas e ações que são objetivadas para o debate e reflexões sobre, por exemplo, a temática indígena.

A equipe foi composta por 01 pedagogo, 01 agente educacional I, 01 professor da área de ciências humanas, da disciplina de geografia, 01 professor da área de matemática, 01 professor da área de ciências da natureza, 02 professores da área de linguagens e nenhum convidado. O colégio é definido como um colégio do campo e todos os profissionais participantes estavam lotados nesse estabelecimento de ensino, contribuindo para permanência dos docentes para o próximo ano letivo.

O plano de ação estava de acordo com o estabelecido pela orientação nº 002/2016 DEDI/CERDE/CEIC – SEED. No plano continha identificação do estabelecimento, justificativa, objetivos gerais, cronograma. Com exceção das referências bibliográficas, não inseriram fotos ou imagens que comprovassem suas ações, porque os materiais utilizados e

produzidos não eram obrigatórios para composição do memorial, conforme modelo disponibilizados pela SEED/DEDI/2016.

Os objetivos apontados foram os seguintes: Discutir e analisar com os professores e com alunos as formas adequadas de intervenção nas ocorrências produzidas pelo racismo e discriminação. Reconhecer e valorizar as manifestações culturais dos descendentes da imigração Africana e dos habitantes brasileiros na população indígena. Reconhecer as diversidades raciais e sua cultura e respeitá-las, agindo participativamente na mudança de comportamento. Incentivar para o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica e incentivando o respeito pelas culturas dos diferentes grupos étnicos que viveram e vivem no território brasileiro. Facilitar a percepção de que é o conhecimento que favorece o respeito e a tolerância e de que não há raça, nem ser superior a outro. Estudar a cultura negra e sua influência no Brasil (ver destaques na música, esporte, educação, política e culinária).

O Memorial Descritivo elaborado e apresentado pelo colégio não traz as práticas e ações desenvolvidas ao longo do período letivo de 2016. No item para apresentação das práticas pedagógicas, a equipe apresentou justificativas relevantes sobre os desafios e possibilidades de abordagem sobre a temática indígena e africana. De concreto não apresentaram, mas levantaram questionamentos e justificativas.

A legislação brasileira defende e busca promover o pluralismo e o ensino para a diversidade, tema complexo e abrangente. Em que a equipe multidisciplinar tem que buscar alternativas para garantir discussões sobre o pluriculturalismo. A escola cabe desenvolver atividades que visem tomada de consciência, respeito e prática a temática tão discutida e debatida no meio acadêmico e escolar.

O combate ao preconceito e ao racismo deve ser praticado em todos os seguimentos escolar da educação básica para uma formação cidadã livre do preconceito e da discriminação, visando respeito e tolerância com as minorias marginalizadas ao longo de séculos. A escola deve estar instrumentalizada para abordar e desenvolver atividades curriculares que levem ao respeito a questão da pluralidade cultural e étnico. (MEMORIAL DESCRITIVO - COLÉGIO JÚLIO MOREIRA, 2016, p. 2).

A equipe expôs um parecer sobre a necessidade de a escola buscar alternativas para o enfrentamento de questões debatidas, mas não concretizadas e que os encaminhamentos pedagógicos deviam ser praticados visando uma tomada de consciência referente à pluralidade cultural e superação dos preconceitos contra os povos originários. No memorial

percebemos que os proponentes reconhecem a contribuição desses povos para a história do Brasil quando comentam:

[...] os negros e indígenas do nosso país tenham desempenhado um papel importante na história, podemos dizer que, quando se refere ao currículo escolar, estes ocupam uma função “coadjuvante”, ou seja, sem muito destaque nos livros didáticos. Geralmente, a função de ensinar parte da cultura afro e indígena fica restrita aos professores de algumas disciplinas, como é o caso de História e Geografia.

Apesar dessa situação ter começado a mudar na década de 2000, com a aprovação de duas leis que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do país, podemos observar que muitos docentes ainda demonstram uma certa resistência em trabalhar com esses temas.

Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal e interdisciplinar, em todo o currículo; já que estas leis visam pluralizar o currículo e possibilitar que os dois grupos étnicos que até então estavam presentes apenas do ponto de vista do colonizador sejam vistos com outros olhos. O objetivo aqui, não é o de se restringir às datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, mas sim fazer os alunos refletirem sobre a democracia racial e a formação da sociedade brasileira. (COLÉGIO JÚLIO MOREIRA, MEMORIAL DESCRITIVO, 2016, p. 2-3).

Os colégios Júlio Moreira e Morski compartilham do mesmo pensamento quanto aos conteúdos ministrados de forma transversal e interdisciplinar, sendo uma possibilidade de abordagem da temática em todas as áreas do conhecimento, não ficando a responsabilidade apenas a uma área, e o conhecimento fica agregado a todos os profissionais da escola. A equipe está ciente do compromisso com a inserção da temática indígena abordada em sala de aula. Como construir e desenvolver essas reflexões e debate, visto que há professores resistentes ao tema? Os estereótipos que inferiorizam os povos indígenas como incapazes e inferiores prevalecem na sociedade, vistos que os povos originários enfrentam

As barreiras de peneiramento [que] surgem com a tentativa de imposição do modelo social europeu em que somente o branco é capaz e competente e que ainda influencia o comportamento da nossa sociedade quando nos deparamos com situações em que o primeiro suspeito de um crime, por exemplo, é um afro-descendente. Que todo o índio é desocupado. Que tanto afro-brasileiros quanto índios não possuem bens materiais e que jamais poderão melhorar sua condição financeira. (MEMORIAL DESCRITIVO COLÉGIO JÚLIO MOREIRA, 2016, p. 3-4).

A equipe multidisciplinar do colégio Júlio Moreira, consciente das barreiras enfrentadas pelas comunidades consideradas inferiores, busca desenvolver ações de enfrentamento aos estereótipos, equívocos e racismo presentes no ambiente escolar, provocando um debate com os estudantes sobre o respeito que devemos ter com o ser humano independente de sua etnia.

O plano de ação construído para o exercício de 2017, no campo identificação, a equipe foi composta em sua maioria por seis agentes educacionais I e II, três professores da área de ciências humanas e de linguagens, o diretor e uma estudante. O que ocorreu para a equipe multidisciplinar fosse composta apenas por três professores das áreas de linguagem e humanas? Somente por meio das fontes não conseguiremos elucidar esse questionamento.

Na justificativa do plano de ação, a EM relatou que, além da proposta de se abordar a temática indígena e afro-brasileira, foram inclusos outros temas, “valores” e “gênero”. Percebemos que os dois colégios sentiram a necessidade de abordarem outras temáticas, contrário à proposta da Secretaria de Educação e Esporte – SEED. Outras temáticas necessitam de enfrentamentos, podendo ser debatidas de forma transversal no ambiente escolar. Entretanto, as equipes foram implementadas com objetivo de colocarem em prática as Leis Federais nº 11.645/08 e nº 10.645/03, referente ao ensino e à cultura indígena.

Essa fonte apresenta como uma ação para a promoção da igualdade racial promovidos pelos integrantes buscar:

[...] Reviver das culturas de rezas, benzedouras, contadores de causos, lendas envolvendo pessoas com experiência, com idade avançada, que viveram situações que hoje não estão mais sendo vividas, tradições que hoje estão perdendo sua essência [...]. (PLANO DE AÇÃO - COLÉGIO JÚLIO MOREIRA, 2017, p. 3).

A retomada de tradições antigas para uma tomada de consciência dos educandos sobre representações antigas, para que possam reviver, respeitar e conhecer tradições pouco revisitadas.

Percebemos que o foco das ações implementadas para efetivar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena nas disciplinas curriculares de História e Língua Portuguesa enfatizou a cultura afro-brasileira, uma vez que a história indígena foi abordada rapidamente e, portanto, superficialmente, conforme se pode observar no cronograma das ações abaixo.

Tabela 2 – Cronograma/ ações dos trabalhos – Colégio Estadual Mário Evaldo Morski – 2017
(continua)

Ação	Objetivo	Data/Período	Responsáveis
Reprodução de vídeo clip que abordam a temática racismo e superação.	Apresentar e discutir a visão de grupos que pregam o respeito, amor e tolerância.	Jul. e ago.	Professora História
Desenvolverão pesquisas sobre o escritor Mia Couto em conjunto trabalharam poesias da poetisa Cristiane Sobral, com o objetivo de enfrentar o racismo.	Desenvolver pesquisas, trabalhar com poesias e expor fotos com o objetivo de demonstrar o quanto de longe somos perfeitos e de perto temos defeitos.	Jul. e ago.	Professoras de língua Portuguesa
Apresentação e estudo da temática.	Abordagem dos temas voltados para a EM	Jul. a nov.	Todos componentes da EM.
Pesquisa de campo em algumas comunidades, para conhecer suas tradições culturais de rezas, benzedeadas, mitos, lendas e causos que estão no imaginário local.	Revisitar comunidades que vivem e diversificam sua cultura.	Set.	Equipe Multidisciplinar.
Oficinas de Cabelo, dança e percussão com o Grupo Quilombola Paiol de Telha.	Conhecer e valorizar a diversidade étnico-racial.	Out.	Todos componentes da EM.

Tabela 2 – Cronograma/ ações dos trabalhos – Colégio Estadual Mário Evaldo Morski – 2017
(conclusão)

Seminário sobre a Consciência Negra e a Cultura Indígena.	Apresentar as riquezas e a beleza cultural dos povos africanos e indígenas.	Nov.	Todos componentes da EM.
Semana da Consciência Negra.	Organizar o evento cultural.	Nov.	Todos componentes da EM.

Fonte: Plano de Ação – Equipe Multidisciplinar, 2017.

3.4.1. Memorial descritivo 2017: Colégio Professor Júlio Moreira

A fonte acima confirma as observações retratadas sobre o Plano de Ação de 2017, no qual foi priorizada a abordagem com ênfase sobre a temática afro-brasileira em relação à indígena. As próprias imagens apresentadas no memorial descritivo produzidas pela equipe multidisciplinar confirmam essa questão.

Figura 3 – Apresentação de trabalho – Seminário Semana da Consciência Negra



Fonte: Equipe Multidisciplinar, 2017.

Figura 4 - Apresentação de trabalho – Seminário Semana da Consciência Negra



Fonte: Equipe Multidisciplinar, 2017.

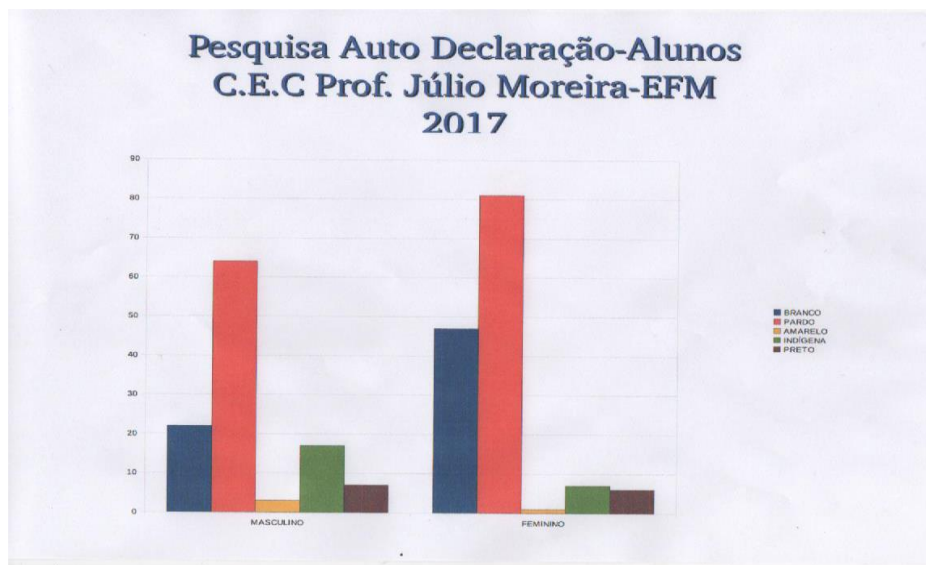
Figura 5 - Apresentação de trabalho – Seminário Semana da Consciência Negra



Fonte: Equipe Multidisciplinar, 2017.

Foi realizada com os educandos da escola uma pesquisa referente à autodeclaração de descendência. O gráfico abaixo demonstra o perfil da comunidade que participam do ambiente escolar.

Figura 6 - Pesquisa Autodeclaração - Alunos



Fonte: Equipe Multidisciplinar, 2017.

Interessante verificar pela pesquisa que um grupo de mais de 30%, autodeclararam-se indígenas, no entanto, a temática foi pouco explorada, sendo que seria uma importante discussão sobre identidade.

3.5 AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA – 2018 – 2019

A equipe multidisciplinar para o ano letivo de 2018 teve como proposta de abordagem e discussão o tema “Currículo, mídia e relações étnico-raciais: desnaturalizar representações naturalizadas”. Observando o Plano de Ação desse período, percebemos que essa temática foi bem trabalhada no sentido da discussão e debate sobre as representações dos povos indígenas veiculados pelas mídias, um canal de fácil acesso e abrangente entre a comunidade escolar.

Desse modo, pela acessibilidade a equipe multidisciplinar apresentou em sua proposta os seguintes objetivos: Discutir e analisar com os professores e com alunos as formas adequadas de intervenção nas ocorrências produzidas pelo racismo e discriminação; reconhecer e valorizar as manifestações culturais dos descendentes da imigração Africana e dos habitantes brasileiros população indígena. Reconhecer as diversidades raciais e sua cultura e respeitá-las agindo participativamente na mudança de comportamento; incentivar para o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica e incentivar o respeito pelas culturas dos diferentes grupos étnicos que viveram e vivem no território brasileiro; Facilitar a percepção de que é o conhecimento que favorece o respeito e a

tolerância e de que não há cultura, nem ser superior ao outro; Estudar a cultura negra e indígena e suas influências no Brasil (ver destaques na música, esporte, educação, política e culinária); Compreender as manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias dirigidas à população negra e indígena pelos vários recursos midiáticos; Discutir o uso dos recursos midiáticos na busca pela positivação desses povos, articulando com o currículo escolar.

Segundo o Memorial, a equipe do colégio Júlio Moreira, no mês de agosto, contratou um artista local para pintar um painel intitulado “Miscigenação Brasileira”, pois foi a maneira que encontraram de materializar as ações desenvolvidas pelos membros.

O painel ficou exposto até o ano de 2020, quando a parede foi derrubada para a construção de uma nova escola. Durante o período que ficou para apreciação, os alunos puderam refletir sobre a importância de respeitar as diferenças étnicas.

Figura 7 – Painel – Miscigenação Brasileira



Fonte: Acervo da Equipe Multidisciplinar do Colégio Júlio Moreira.

O tema sugerido para a formação da equipe multidisciplinar foi “Currículo, Mídia e Relações Étnico Raciais”. Uma das professoras da área de linguagens com as turmas do 6º ano do período matutino e 8º ano período vespertino abordou a temática “Os indígenas na Mídia: apresentação e representações e as manifestações culturais indígenas e os meios de comunicação”. Os temas foram abordados com o objetivo de produzirem paródias sobre as temáticas abordadas. No relatório do Plano de Ação, a professora de Língua Portuguesa

comentou que a atividade foi bem aceita pelos educandos que se inteiraram mais sobre o tema, pois os alunos realizaram pesquisas, eliminaram as possíveis dúvidas e a docente conclui dizendo que o objetivo foi alcançado a contento.

Os estudos sobre a cultura indígena e as mídias foram bem explorados pela professora de Língua Portuguesa quando percebeu a mudança de visão sobre os povos indígenas, ao concluir que seus objetivos foram alcançados.

Conforme análise das fontes, percebemos que a equipe seguiu e fez uso dos materiais disponibilizados pela SEED, que foram exploradas as mídias e as representações naturalizadas discutidas e debatidas o tema para mudança de postura em relação aos povos originários.

Em um dos materiais disponibilizados para a capacitação da equipe foi apresentado o tema “Os indígenas na mídia: as apresentações e representações”. A mídia apresenta representações desses povos que acabam fortalecendo estereótipos que deveriam ser desconstruídos e não reforçados. Os indígenas são apresentados por meio de imagens e texto descontextualizados da realidade e acabam levando o público a conceber como uma representação da realidade. A proposta para os encontros de formação da equipe estava voltada as representações de como estas são concebidas em relação aos povos originários. E a partir da leitura dos textos compreender o impacto dessas representações na sociedade não indígena.

Durante o ano de 2018, as disciplinas curriculares promoveram ações e reflexões sobre a temática dos povos indígenas diferentemente de anos anteriores, nos quais algumas disciplinas abordavam a temática apenas em algumas turmas. A formação colaborou para uma nova compreensão e mudança de olhar quanto a esses povos. Faz-se necessário que as disciplinas rompam com a visão colonial de um indígena genérico, selvagem e preso ao passado. Uma tomada de consciência a partir de novas visões e compreensões sobre esses grupos étnicos para rompimento de barreiras e visões do século XIX, não mais permaneça.

As disciplinas de História, Língua Portuguesa e Biologia procuraram desenvolver pesquisas, debates e reflexões a respeito da temática indígena, como apresentações sobre depoimentos de mulheres indígenas, suas realidades dentro e fora da tribo e, principalmente, as dificuldades e preconceitos sofridos, bem como suas lutas e resistências. Muito importante discutir essas questões e estabelecer relações quanto às suas resistências e o seu protagonismo, bem como suas conquistas no espaço acadêmico.

A exemplo da formação voltada para o tema “Os indígenas na mídia”, os professores do Colégio Júlio Moreira passaram a inserir em vários momentos a história e cultura indígena.

Acredito que, apesar de todas as dificuldades dos professores quanto a abordagem dessa temática aliada à capacitação, contribuem para a compreensão e assimilação do tema e dos conceitos ao se trabalhar questões tão pertinentes na atualidade e os desafios enfrentados por esses povos para conquistas e reconhecimento de seus direitos, é um tema caro para quem sofre todo tipo de violência para obterem a garantia de suas terras.

3.5.1 Ações da equipe multidisciplinar do Colégio Professor Júlio Moreira – 2019

No ano de 2019, o Colégio Júlio Moreira, por meio de sua Equipe Multidisciplinar, focou sua pauta no tema relativo aos povos indígenas, mais especificamente os Guaranis e Kaingangues do Paraná. Os documentos disponibilizados pela SEED privilegiaram os povos indígenas como também a cultura afro-brasileira e africana.

Todos os professores participantes da equipe desenvolveram seus planos de ação voltados para os povos originários. Percebemos que uma mudança de olhar e consciência histórica sobre essa temática está se formando.

Percebemos, ainda, uma mudança quanto às propostas dos professores que privilegiaram os povos originários, buscando levar aos educandos conhecimentos sobre uma cultural tão diversa e, ao mesmo tempo, única.

A equipe focou em desenvolver suas ações conforme os objetivos elencados no Plano de Ação, buscou desenvolver atividades de debate com os alunos do estabelecimento por meio da pesquisa histórica com enfoque na contribuição das populações indígenas para a formação da população paranaense, especialmente, a do povo Kaingang, cuja área abrangida foi a da região Centro-Sul do estado do Paraná, onde está localizado o município de Pinhão.

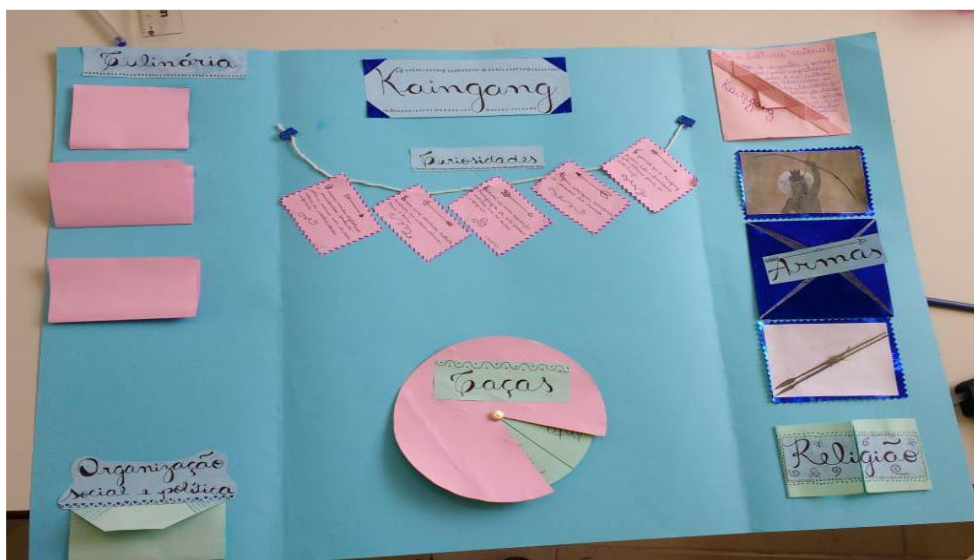
O Plano de Ação contemplou os seguintes objetivos: Pesquisa sobre a população indígena no território paranaense; Localização geográfica dos povos; Visualização de vídeos sobre os povos indígenas paranaenses; Pesquisa sobre miscigenação dos habitantes locais; Análise de mapas sobre os povos indígenas no Paraná e no Brasil; Leitura e interpretação de músicas e textos sobre a temática.

Conforme o Memorial Descritivo do ano em referência, a equipe desenvolveu um trabalho interdisciplinar que visava debater e levantar questões sobre a presença dos povos indígenas e negra no Paraná, cujo intento era desmistificar a não participação indígena no processo de formação e povoamento do Paraná.

A temática indígena não foi abordada em todas as turmas, somente nos 6º anos, 8º anos e na 2ª série do ensino médio, nas quais foram apresentados e debatidos aspectos da

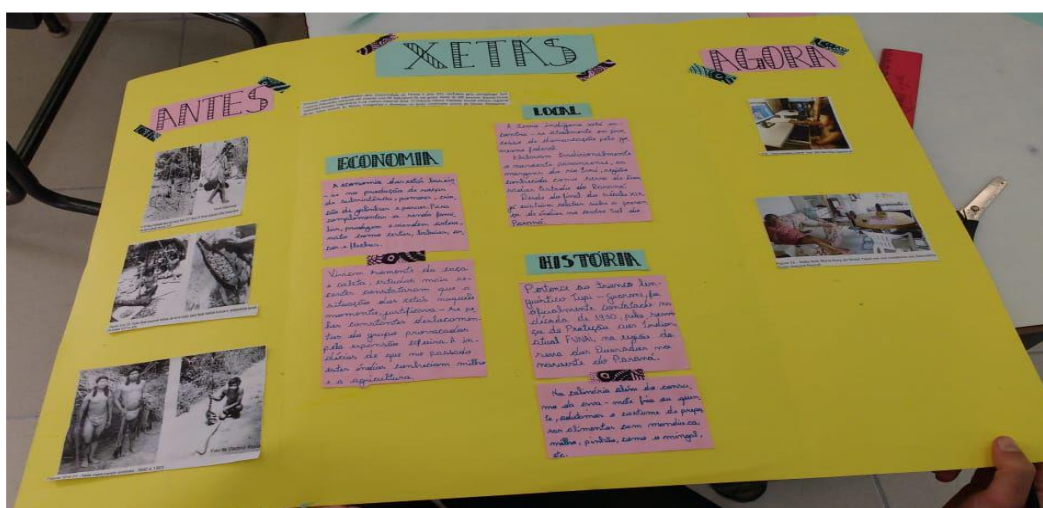
cultura Kaingang, Guarani e Xetá; nas demais turmas, foi enfatizada a cultura afro-brasileira. Os alunos produziram um dicionário sobre a vida Kaingang, com palavras e desenhos. A 2ª série produziu Lapbooks²⁹ com aspectos culturais dos Kaingang, Xetá e Guarani, conforme imagens abaixo.

Figura 8 – Trabalho dos alunos - Lapbook



Fonte: Equipe Multidisciplinar do Colégio Júlio Moreira, 2019

Figura 9 - Trabalho dos alunos - Lapbooks



Fonte: Equipe Multidisciplinar do Colégio Júlio Moreira, 2019

²⁹ O Lapbook é um material didático produzido em formato de um “mini livro” interativo, construído pelo estudante a partir de um tema proposto. Pode conter em um Lapbook: dobradura, desenhos, colagem e outras atividades, em formato de uma pasta. Disponível em: <https://bloguinfo.blogspot.com/2013/02/lapbooks-o-que-sao.html>. Acesso em: 15 set. 2022.

A avaliação feita pela equipe disciplinar sobre o conhecimento dos alunos a respeito da temática concluiu que, por meio das atividades, os alunos possuem conhecimento da cultura indígena, trabalhada anteriormente por outros professores, mas que carecem de conhecimentos e embasamento teórico sobre a história atual dessas populações. Perceberam, também, que a imagem dos povos originários como uma comunidade isolada, presa ao passado e sem acesso às tecnologias atuais. Essas representações, infelizmente, figuram em escolas públicas.

Analisando as fontes, percebemos que, mesmo centralizando o tema na questão dos povos originários, duas disciplinas abordaram essa temática com as turmas já mencionadas: História e Ciências. Os outros professores trataram a temática afro-brasileira em continuidade ao encaminhamento do conteúdo. Vale apresentar que apenas cinco professores das áreas de humanas e ciências participaram dessa política nesse ano abordado; os demais participantes eram agentes educacionais I e II, que totalizaram seis funcionários da escola. O documento analisado não consta representante dos alunos e convidados.

A professora da disciplina de Ciências, em sua abordagem, priorizou questões ambientais, como o desmatamento e as queimadas, que acabam afetando as comunidades indígenas. Além disso, procurou abordar os grupos indígenas do Paraná e sua cultura, com a preocupação de que, após os conhecimentos adquiridos sobre esses povos e discussões, os estudantes pudessem se autodeclararem de origem indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual é a construção da verdadeira história indígena que necessita ser apontada? A historiografia conservadora representou os povos indígenas conforme os relatos de viagens e crônicas do pensamento colonial, produzidos pelos europeus. Uma nova história está sendo desenhada pelos próprios povos originários, uma construção feita de luta, resistência e protagonismo.

Os povos originários, ao longo dos séculos e perante as conquistas obtidas no campo econômico, social político e, principalmente, na educação escolar indígena. Esta por sua vez, tornou-se uma “das prioridades na luta dos povos indígenas no Brasil pelos seus direitos constitucionais” (MAIA, 2022, p. 239).

O direito a uma educação diferenciada foi importante e continua em pauta nas agendas desses povos, isto é, as políticas públicas afirmativas. Outra conquista obtida pelo movimento desses povos foi a Lei Federal nº 11.645/08, que contempla a História e Cultura Indígena, ou seja, “uma educação que debata e problematize nas escolas não indígenas a diversidade étnico-racial do povo brasileiro” (ARAUJO; GIUGLIANE, 2014, p. 1).

A Lei Federal nº 11.645/2008, que é uma política pública importante para o ensino da história desses povos, levou a Secretaria de Educação do Estado do Paraná a criar a Equipe Multidisciplinar no ano de 2010, com objetivo de levantar reflexões sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino da rede pública. Ao longo dos anos sofreu mudanças quanto ao seu formato e dinâmica de estudo, sendo o foco principal o estudo e ensino das relações étnico-raciais, sobre dois grupos étnicos, ou seja, um ensino pautado pela inclusão de grupos que durante anos foram excluídos. Portanto, a valorização e reconhecimentos desses diferentes povos originários.

O recorte da pesquisa foi pautado em dois colégios estaduais do município de Pinhão-PR, que aderiram à política pública de estabelecerem a Equipe Multidisciplinar e implementaram ações para dirimirem representações construídas e produzidas pelo próprio sistema e currículo escrito de história e componente curricular afins para o ensino na rede escolar brasileira.

Segundo Silva e Meireles (2019), o colonialismo interno precisa ser vencido para construção de um país livre do racismo e valorização das próprias raízes culturais. Portanto, para essa desconstrução das teorias racistas ensinadas na escola e fora dela, “é necessário que sejam desconstruídas e que em seu lugar vicejem as histórias indígenas, africanas e seus descendentes, além de migrantes de origem não europeia.” (SILVA; MEIRELES, 2019, p.

235). Ou seja, enfatizar todos os povos e culturas que constituíram a coletividade brasileira, com sua diversidade, protagonismo, resistência e luta.

Os pensadores e autores indígenas estão engajados em divulgar narrativas indígenas e em reescreverem sua história e estórias do seu ponto de vista, objetivando desfazer estereótipos referente aos povos originários. São defensores da educação indígena bilíngue em respeito às diversas línguas presentes entre essas comunidades.

Esta pesquisa buscou problematizar quais representações foram construídas sobre os indígenas nas ações e encaminhamentos que as equipes multidisciplinares formadas nas escolas desenvolveram no período de 2016 a 2019, em duas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, nas quais realizamos análise das fontes, cruzando com orientações expedidas pela SEED e com os materiais de estudo disponibilizados para as equipes realizarem seus debates e reflexões. O objetivo foi compreender a trajetória das Equipes Multidisciplinares, bem como investigar as orientações vindas da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED, para orientar as práticas das EM. O objetivo em parte fora atingido, pois os professores e funcionários receberam informações e textos escritos por pesquisadores indígenas e não indígenas. São textos bem atuais que debatem as questões e a realidade dos povos indígenas e apresentam uma temática para desconstrução de estereótipos que permeiam o ambiente escolar.

Percebemos uma fragilidade quanto à implementação da temática indígena em ambas as escolas, pois não foi contemplada em todas as turmas da educação básica, demonstrando que nem todos os estudantes tiveram acesso ao tema. Porém, nas fontes consultadas não conseguimos perceber qual o motivo da não abordagem em todas as turmas, já que a proposta é de se trabalhar com todos, portanto, fica alguns questionamentos: falta de conhecimento de alguns profissionais da educação? Pouco material e acervos para estudo? Desinteresse de alguns docentes? Medo ou insegurança para enfrentamento das questões indígenas com os estudantes? Foi somente uma organização que a própria EM tomou para desenvolver suas ações? São questões que merecem serem debatidas, pesquisadas e refletidas.

Sobre a participação dos professores de todos os componentes curriculares é oportuna se repensar, pois foram contempladas as áreas de ciências humanas e linguagens. Seria viável que a interdisciplinaridade fizesse parte da equipe multidisciplinar, com o objetivo de implementar ações voltadas à diversidade e com um grupo de professores diversos, para a superação do racismo e pelas relações étnico-raciais.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o novo formato em 2019, quanto ao calendário de estudos e encontros, pois o espaço de debate e reflexão dos profissionais da

educação ficou restrito a apenas um encontro presencial de 4 horas e 16 horas em EaD/2019. A falta de ambientes de reflexão prejudica o engajamento da equipe e a formação do pensamento pautada para as relações étnico-raciais, ensino, história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, já que essa é a proposta do trabalho. Portanto, somente a implantação das equipes não garantem uma efetivação dessa política pública, sendo que os professores formados a mais tempo não tiveram essa discussão na academia, porém falta formação e estrutura para que possam desenvolver ações pertinentes à temática indígena com propriedade e autonomia didática. A falta de um conhecimento aprofundado restringe a discussão que, por diversas vezes, reforçou a imagem do indígena do século XIX. A restrita escolha da temática indígena e as possíveis causas dessa não escolha.

Essa Política Pública foi interrompida no ano de 2020, com a pandemia da covid-19, pois a escola precisou adaptar-se a um novo modelo de ensino, desenvolvido por meio de aulas virtuais e materiais impressos foram desenvolvidos para os alunos que não possuíam sinal de internet. Em 2021, o ensino remoto continuou e no mês de agosto as escolas passaram para o ensino híbrido.

Em 2022, retornamos com as aulas presenciais, entretanto em 2020 as equipes não atuaram e em 2021 foram implementadas somente nas escolas que atingiram o número permitido para composição. No colégio em que atuo, não atingimos o número de interessados, portanto não houve composição da Equipe Multidisciplinar, justamente neste ano em que as populações indígenas foram duramente atingidas pela covid-19, invasões de seus territórios, falta de recursos para suas políticas assistenciais. Nesse intervalo, as equipes multidisciplinares ficaram sem atuar, anos sem propostas e ações que certamente afetaram o programa que estava se estruturando e provocando mudanças de visões quanto à educação das relações étnico-raciais.

Assim, o ano de 2019 foi o último das equipes multidisciplinares. Como mencionado, a política pública foi impactada pela pandemia da covid-19, novas equipes foram formadas em 2021 e, em 2022, no mês de julho, recebemos uma planilha para preenchimento com os nomes dos componentes por escola para composição da equipe no ano de 2022, com previsão e início para dia 03 de outubro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: dá invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 21-39, dez., 2012.

ANDREO, I. L.; JOLY, J. V. A questão indígena nos marcos legais de educação básica: uma análise sobre a BNCC de História. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 43–58, jun. 2022. DOI: 10.30612/rehr. v16i31.14791. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14791>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, BRASÍLIA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-90.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 33-48.

BRASIL. **IBGE**: Contra covid-19, IBGE antecipa dados sobre indígenas e quilombolas. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contra-covid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 14/2015 - CNE/CEB, Brasília: CNE**, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=ensino%20religioso. 22 jun. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/educacao_escolar_indigena_mec.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre O Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2XXlswj>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/resolucao52012.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena In: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/diretrizes_curriculares_educacao_basica2013.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 14 de 11 de novembro de 2015. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). HOMOLOGADO o Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18 de abril de 2016, Seção 1, Pág. 43. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRIGHENTI, C. A. Revisitando a Lei 11645/2008: A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 3–21, jun. 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14849. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14849>. Acesso em: 9 jul. 2022.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história:** metodologia de ensino da história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais.** 2007. [artigo científico]. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CASÉ ANGATU, C. J. F. DOS S. “História e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, jan./jun. 2015.

CASTRO, R. N. de C. As representações indígenas no processo de colonização do Brasil. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 01- 12. jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1875>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Relatório de estágio de pós-doutorado: **História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas**. 2019. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2387>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. História Regional, Ponta Grossa, n° 6 (2), p. 93-112, 2001.

Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011 1 v. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

CHIMANSKI, Ane Carolina. Estudo sobre as questões étnico-raciais na educação. Atuação da equipe multidisciplinar do Colégio Santo Antônio em Pinhão – PR. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro Oeste/UNICENTRO, Irati, 2020.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA. **Memorial Descritivo**. Pinhão, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA. **Plano de Ação**. Pinhão. 2016.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PROFESSOR JÚLIO MOREIRA. **Plano de Ação**. Pinhão, 2017.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR MARIO EVALDO MORSKI. **Memorial Descritivo**. Pinhão, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR MARIO EVALDO MORSKI. **Plano de Ação**. Pinhão. 2016.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR MARIO EVALDO MORSKI. **Plano de Ação**. Pinhão, 2017.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR MARIO EVALDO MORSKI. **Memorial Descritivo**, 2018.

COQUEIRO, E. A. *et al.* Equipe Multidisciplinar: Uma Experiência da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana E Indígena na Rede Estadual da Educação Básica do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação **EDUCERE**, 2013, Curitiba (PR). Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/artigo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CRUZ, Matheus Mendanha. **Jovens brasileiros e a temática indígena**: reflexões sobre direitos humanos, cultura histórica e interculturalidades. Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3327>. Acesso em: 03 dez. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP. 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 20. pp. 121-136. Abr. 1994. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000100016>>. Epub 05 Dez 2005. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000100016>. Acesso em: 10 set. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 30/32, p. 1-8. 1987-1989. ISSN 0034-7701. Disponível em: <http://www.etnolingua.org/biblio:cunha-1992-introducao>. Acesso em: 10 set. 2021.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. **Uma breve História do Brasil**. 2. ed., São Paulo: Planeta, 2016, p. 170-176.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. *In*: Marieta de Moraes Ferreira; Margarida Maria Dias de Oliveira (Coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 91-97.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Ensinar História**: 10 erros comuns nas aulas de cultura indígena. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/10-erros-comuns-nas-aulas-de-cultura-indigena/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08**: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acesso em: 19 set. 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista Repecult - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-23, jul.

2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/issue/view/89>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979, p. 20-21. Mari, 2004.

GODOI, Guiomar Fátima de. Os indígenas nos muros da escola. Entraves das equipes multidisciplinares. 2015. Especialização (Monografia em Educação Étnica Racial) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/51487>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GOMES, Mércio Pereira. O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 419-445.

GUARANI, Emerson de Oliveira. Reflexão para as(os) psicólogas(os) no ‘Dia do Índio’. In: CONSELHO Regional de Psicologia de São Paulo. **Povos Indígenas e Psicologia: A procura do bem viver**. 1 ed. São Paulo: CRP SP, p. 101-102, 2016. Disponível em: https://www.crpsp.org/uploads/impresso/110/RLAg_HX8E6bm0fVjb2gpqCkreIBkTy0W.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História Nacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. In: **Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Às sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: **Índios no Brasil**. Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.). 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000, p. 13- 28.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p. 481-526.

IBGE. **O Brasil indígena**. (folder O Brasil Indígena IBGE e FUNAI) Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>. Acesso em: 22 fev. 2021.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, Santa Catarina, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2021/05/21/a-diversidade-sociocultural-dos-povos-indigenas-no-brasil-o-que-a-escola-tem-a-ver-com-isso-por-edson-kayapo/>. Acesso em: 22 out. 2021.

LIMA, Sérgio Eduardo Moreira (org.). **Varnhagen (1816-1878): diplomacia e pensamento estratégico**. Brasília: FUNAG, 2016, p. 243-245. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/1156-varnhagen-1816-1878.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LUCENA, Kalhil Gibran Melo de; SILVA, Edson. Os índios na literatura de cordel. *In*: SILVA, Edson; ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves (Orgs). **Formação docente e o ensino da temática indígena** [recurso digital], Maceió: Editora Olyver, 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. “A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira” (Entrevista). **Revista de Educação do Cogeime**. [S. l.] Ano 25, n. 49, p. 11- 23, jul. /dez. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.15599/cogeime.v25n49>. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/showToc>. Acesso em: 23 out. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. “Entrevista concedida a Maria Aparecida Bergamaschi”. **Revista História Hoje**, [S. l.] v. 1, n. 2, p. 127-148, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. III Congresso Internacional Formação Intercultural e Práticas de Descolonização na América Latina. **A gramática das teorias interculturais e o império das epistemologias coloniais na formação superior**. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/99084-e-preciso-superar-a-epistemologia-colonial-diz-gersem-baniwa>. Acesso em: 02 jul. 2022.

MAIA, Lígio de Oliveira. Direito à diferença: História e culturas indígenas. *In*: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **O que se ensina e o que se aprende em história: a historiografia didática em debate: [livro eletrônico]: v. 2**. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 236 - 268.: il. ISBN 978-65-89849-49-0.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidade no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-62.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. *In*. GRUPIONI, Luís Donisete B.; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI, 2004.

MONTEIRO, John Manuel. **Armas e armadilhas**. Arte pensamento IMS [online]. 1999. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/item/armas-e-armadilhas/>. Acesso 11 jun. 2022.

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

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re) conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. Dissertação (Mestrado em História). Pelotas: UFPel, 2017.

OKAWATI, Eva Maria de Andrade; SCHEVISBISKI, Renata Schlumberger. Equipe Multidisciplinar: desafios para implementação das leis 10.639/03 e 11.645/07 no Colégio

Estadual Vicente Rijo – Londrina. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR, 2018, v.1. (Cadernos PDE). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_socio_uel_evamariadeandradeokawati.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

PARANÁ. **Equipe Multidisciplinar**: Diálogos e Reflexões para Práticas Pedagógicas Efetivas na Educação das Relações Étnico-raciais. 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/equipesmultidisciplinares/quinto Encontro2015_online.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

PARANÁ. **Equipe Multidisciplinar**: uma Política Pública Educacional de Promoção da Igualdade Racial. *In*: **Gestão em Foco**: Módulo 10 - Gestão Escolar para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/diversidade_unidade2.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

PARANÁ, **Orientação Nº 001/2015** - DEDI/CERDE/CEEI/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_01_2015_dedi.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

PARANÁ, **Orientação Nº 002/2015** - DEDI/CERDE/CEEI/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_02_2015_dedi.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

PARANÁ, **Orientação nº 001/2016** – DEDI/CERDE/CEIC/SEED, Curitiba: SEED, 2016 a.

PARANÁ, **Orientação nº 002/2016** – DEDI/CERDE/CEIC//SEED. Curitiba: SEED, 2016b.

PARANÁ, **Orientação nº 001/2018/2019** – SEED/DEDI/CERERQ/CECIC. Curitiba: SEED, 2018/2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7961/4750>. Acesso em:

QUEIROZ, Ruben Caixeta de. Educação e pensamento indígena: da alfabetização aos territórios etnoeducacionais. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 145-181. ISBN 978-85-7160-545-9.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

REIS, José Calos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de História**, [S. l.] n. 138, p. 63-82, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/18843/20906/22374>. Acesso em: 29 ago. 2021.

RÜSEN, Jorn. Trad. Estevão de Rezende Martins. **Razão histórica: teoria da história fundamentos da ciência histórica**. Brasília, UnB, 2001.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Das Ruas para os Currículos: Precusores Sociais e Jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820654>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba. Ed. UFPR, 2010.

SCHMITZ. Zenaide Inês. Representações dos africanos escravizados no Brasil em livros didáticos de História (1980-2010). In: SOUZA, Juliana Teixeira; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **O que se ensina e o que se aprende em história** [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 2. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 118-156.: il. ISBN 978-65-89849-49-0.

SECRETO, Maria Verónica. Capistrano de Abreu e J.F. Turner: a historiografia nacional e a história ambiental. **Revista Estudos social e agrícola**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 2, 236-253, out./mar. 2006. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/issue/view/28>. Acesso em 23 nov. 2021.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 59-7, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionários de conceitos históricos**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Luiz Henrique Vieira da. **A equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Leôncio Correia e a compreensão de Cidadania e Direitos humanos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71054>. Acesso 12 jan. 2022.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter) nacional brasileiro. BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* (Orgs.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 17-31.

SOUZA, Manoel N; Barbosa, Erivaldo M. **Direitos indígenas fundamentais e sua tutela na ordem jurídica brasileira**. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direitos-indigenas-fundamentais-e-sua-tutela-na-ordem-juridica-brasileira/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

STACHUK, Angelica; OLIVEIRA, Oseias de. “Sertão”, indígenas e negros na construção da identidade nacional brasileira: Varnhagen e Capistrano de Abreu. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 19, n. 42, p. 53-77, jan./jul. 2018.

SUCHANEK, Márcia Gomes O. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. **Confluências**, Niterói, v. 12, n. 1, out., 2012, p. 240-274.

TERENA, Marcos. **Se todo dia era dia de índio o que significa o 19 de abril?** Disponível em: <https://arteviverpernambuco.blogspot.com/2008/04/se-todo-dia-era-dia-de-ndio-por-que.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Relações interétnicas ao Sul. *In*: WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 117-176.