

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

ELIANA HOLZ

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DOS
KAINGANG NAS AULAS DE HISTÓRIA DO PARANÁ PARA O ENSINO MÉDIO

PONTA GROSSA
2024

ELIANA HOLZ

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DOS
KAINGANG NAS AULAS DE HISTÓRIA DO PARANÁ PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História, no Mestrado Profissional em Ensino de
História, da Universidade Estadual de Ponta Grossa
– UEPG.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno

PONTA GROSSA
2024

H761 Holz, Eliana
História e cultura indígena: uma proposta para o estudo dos Kaingang nas aulas de História do Paraná para o ensino médio / Eliana Holz. Ponta Grossa, 2024.
104 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

1. Ensino - história. 2. História indígena. 3. Kaingang. 4. Decolonialidade. I. Moreno, Jean Carlos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 981.62



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANA HOLZ

HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA: UMA PROPOSTA PARA O ESTUDO DOS KAINGANG NAS AULAS DE HISTÓRIA DO PARANÁ PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 27 de março de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br JEAN CARLOS MORENO
Data: 27/03/2024 19:21:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof Dr Jean Carlos Moreno (UEPG/UEM - Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGELA RIBEIRO FERREIRA
Data: 29/03/2024 18:21:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Dr^a Angela Ribeiro Ferreira (Membro-UEPG)

Documento assinado digitalmente
gov.br EDER DA SILVA NOVAK
Data: 27/03/2024 16:38:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Eder da Silva Novak (membro- UFGD)

Ponta Grossa, 27 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuem no trabalho com as Histórias e Culturas Indígenas em um movimento a contrapelo da História.

Agradeço aos professores que fazem parte do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória pelo incentivo e acolhimento em todos os momentos, fazendo com que me aproximasse da academia nesta importante etapa da minha formação enquanto professora da Educação Básica. Agradeço também aos meus colegas, as experiências trocadas, os intervalos e almoços agradáveis que tivemos no campus da UEPG, que também contribuíram no fortalecimento do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Jean Moreno, muito obrigada por ser imprescindível na produção deste trabalho. Prontamente disposto a me atender e me incentivar, além de mostrar possibilidades de que este trabalho se expanda para outros caminhos.

Agradeço aos professores que integram a avaliação do trabalho, Profa. Ângela Ribeiro Ferreira e Prof. Eder da Silva Novak, por todas as contribuições e por acreditarem no potencial desta produção.

Aos familiares e amigos, obrigada pela paciência e apoio nos dias de cansaço, assim como por possibilitarem meios para que me mantivesse firme no propósito de cursar o Programa de Mestrado.

Obrigada a todas as populações indígenas que resistem no Brasil, por todo o aprendizado a respeito do que é ser indígena, que vai muito além de uma palavra.

RESUMO

A investigação promovida neste trabalho buscou compreender e problematizar o trato das histórias indígenas na historiografia e na escolarização brasileira para, em seguida, construir possibilidades para a abordagem das histórias e das culturas indígenas, em especial a do povo Kaingang, nas aulas de História do Paraná para o Ensino Médio. Considera-se que, mesmo com a implementação da Lei nº 11.645/08, ainda há lacunas no ensino de História Indígena que precisam ser superadas. O desafio a que se propõe a pesquisa é conceber uma compreensão plural do que por tanto tempo se concebeu como “única história indígena” e refletir sobre quantas perspectivas históricas são possíveis para tratar desse tema, de modo a questionar seus apagamentos historiográficos e escolares. Para isso, recorre-se aos postulados da Nova História Indígena e da Decolonialidade como discussões que subsidiam uma leitura do protagonismo indígena enquanto sujeitos de suas próprias histórias, bem como uma revisão bibliográfica acerca do material que se tem de produção sobre a etnia Kaingang, em especial a Terra Indígena Kaingang Apucarantina. Intenta-se, por isso, investigar as potencialidades do uso da História Indígena Kaingang no Paraná como objeto de estudo e reflexão para a produção de sentido histórico, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e identitária, com os jovens estudantes.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Kaingang. Decolonialidade.

ABSTRACT

The research carried out in this paper sought to understand and problematize the treatment of indigenous histories in Brazilian historiography and schooling, and then to build possibilities for approaching indigenous histories and cultures, especially that of the Kaingang people, in high school history classes in Paraná. It is considered that, even with the implementation of Law 11.645/08, there are still gaps in the teaching of indigenous history that need to be overcome. The challenge posed by the research is to conceive a plural understanding of what for so long has been conceived as the "only indigenous history" and to reflect on how many historical perspectives are possible for dealing with this issue, in order to question its historiographical and school erasures. To do this, we turn to the postulates of the New Indigenous History and Decoloniality as discussions that support a reading of indigenous protagonism as subjects of their own histories, as well as a bibliographical review of the material produced on the Kaingang ethnic group, especially the Kaingang Apucarantina Indigenous Land. The aim is therefore to investigate the potential of using Kaingang Indigenous History in Paraná as an object of study and reflection for the production of historical meaning, in its cognitive, affective and identity dimensions, with young students.

Keywords: History teaching. Indigenous History. Kaingang. Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atuais Terras Indígenas na Bacia do Rio Tibagi.....	39
Figura 2 - Site Instituto Socioambiental – Povos Indígenas no Brasil	66
Figura 3 - Nomes Kaingang ligados à fauna e à flora	74
Figura 4 - Nomes Kaingang ligados a elementos da natureza, ações e objetos	75
Figura 5 - Terra Indígena Apucarantina	81
Figura 6 - Território Indígena Apucarantina em 1900.....	89
Figura 7 - Terra Indígena Apucarantina a partir de 1949	90

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1 - Vasilha Kaingang reconstruída a partir de fragmentos encontrados em uma casa subterrânea no RS.....69
- Fotografia 2 - Mulher kaingang no posto Icatu fabricando uma panela de cerâmica. Foto: Harold Shultz, 1947.....69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - “Índio e Tribo” (Daniel Munduruku).....	62
Quadro 2 - “Tu és índio de verdade?” (Daniel Munduruku).....	64
Quadro 3 - “A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias” (Lucio Tadeu Mota).....	67
Quadro 4 - “As guerras dos índios Kaingang” (Lucio Tadeu Mota).....	71
Quadro 5 – “Vogais e consoantes Kaingang”.....	73
Quadro 6 - “Tradição Kaingang” e “Casamento Kaingang”.....	77
Quadro 7 - “O Kiki – abandono e retomada” (Ricardo Cid Fernandes).....	78
Quadro 8 - “Mito de origem Kaingang”.....	79
Quadro 9 - “Vida Kaingang”.....	84
Quadro 10 – “Território Indígena Apucarantina”.....	88
Quadro 11 - Jornais e portais indicados para pesquisa.....	91

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
ISA	Instituto Socioambiental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TI	Terra Indígena
PROMIC	Programa Municipal de Incentivo à Cultura, da Secretaria Municipal de Cultura de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	16
REPENSANDO AS HISTÓRIAS INDÍGENAS: APAGAMENTOS E (RE)EXISTÊNCIAS	16
1.1 TUPI OR NOT TUPI, THAT IS THE QUESTION.....	18
1.2 A FORÇA DA TEORIA DECOLONIAL PARA UMA NOVA PERSPECTIVA DAS HISTÓRIAS INDÍGENAS	20
1.3 O ESTADO BRASILEIRO E A QUESTÃO INDÍGENA.....	23
1.4 QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS HOJE?	31
1.4.1 Kaingang, a “Gente da Floresta”	32
1.4.2 Kaingang no Paraná.....	35
1.4.3 Terra Indígena Apucarantina, Posto Indígena Apucarantina.....	37
CAPÍTULO 2	42
ENSINO DE HISTÓRIA: O DIREITO À REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO NA HISTÓRIA	42
2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ABERTURA POLÍTICA: EM BUSCA DE NOVOS SUJEITOS.....	44
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08	47
2.3 INTERCULTURALIDADE E O ENSINO INTERCULTURAL	50
CAPÍTULO 3	53
A TEMÁTICA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO	53
3.1 O CURRÍCULO PARANAENSE E O NOVO ENSINO MÉDIO	54
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	58
3.3 PRODUÇÃO PEDAGÓGICA.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

As discussões realizadas nesta dissertação se dão no sentido de somar-se às inúmeras lutas por um trabalho sistemático com a história indígena na Educação Básica, em especial nas turmas de Ensino Médio.

Sou formada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no curso de Licenciatura em História, na turma do ano de 2004. Em meu contexto de formação não houve contato mais aprofundado com as especificidades das Histórias e Culturas Indígenas, salvo nas aulas de Antropologia, no primeiro ano de estudos. Na época, se tinha outro currículo, o qual apresentava lacunas na formação docente da primeira década do segundo milênio.

Leciono História na rede estadual paranaense desde o ano de 2007. Em todos esses anos trabalhados frente ao Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio utilizo diferentes metodologias e materiais na perspectiva de uma representação do passado, cuja narrativa é construída sobre um determinado grupo ou acontecimento. Por ser professora, constato uma carência, minha e das escolas, em trabalhar com materiais mais contundentes, a partir da realidade dos grupos marginalizados, principalmente no sentido de uma compreensão plural possível para tratar a temática indígena.

Mesmo após a implementação da Lei nº 11.645/08, no desenvolvimento de aulas que têm como enfoque a História e Cultura Indígena, as dificuldades surgem tanto no âmbito federal quanto estadual, ao se observar a perpetuação de um currículo que trabalha a perspectiva eurocentrada, com espaços ínfimos para se mencionar quem são as populações indígenas, suas trajetórias de luta pela terra, o esbulho territorial sofrido desde a colonização, e seu protagonismo frente a uma história que propaga seu apagamento. Dentro desse movimento em que me envolvi, olhava para minha condição de professora e me percebia com poucas alternativas estruturadas para o trabalho na Educação Básica.

Comecei a ter contato com a produção de Ailton Krenak a partir da busca por materiais que discutissem as perspectivas do ser humano no resgate com sua ancestralidade; vi os povos indígenas que passam por Ponta Grossa tocando violão, em uma linguagem da qual também me aproximo. Tive, inclusive, uma vivência com a Jurema, planta ancestral de cura, trazida pelos indígenas. Participei da disciplina de cinema no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual

de Ponta Grossa, que me encantou, e mesmo nessa disciplina houve uma reticência com relação ao cinema indígena. Conheci produções de textos de professores e ativistas indígenas, como Daniel Munduruku e Gersen Baniwa, que discutem, entre outros temas, também o ensino de História indígena, e me aprofundei no estudo sobre os indígenas no Paraná, mais especificamente os Kaingang. Acompanho o crescente movimento de luta pela demarcação de terras indígenas, discussões sobre a inconstitucionalidade da tese do Marco Temporal, bem como as denúncias de violência contra as populações indígenas promovidas pelo garimpo ilegal e pelo avanço do agronegócio.

Quando trabalho com essas proposições, eu trabalho comigo, com aquilo que, até então, eu via como cristalizado. Acredito que isto valha também para todos os demais docentes que procuram ampliar o escopo do ensino escolar de História e que se preocupam com a necessidade de estas discussões se fazerem presentes nos currículos escolares, nas aulas, na formação dos estudantes, para que não se trabalhe apenas o respeito às diferenças, mas também a superação das desigualdades, que as populações indígenas vivenciam desde a colonização.

Nessa perspectiva, surgem os anseios do trabalho a ser desenvolvido na dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Diante disso, consideram-se os seguintes questionamentos: como as histórias e as culturas indígenas, em especial a do povo Kaingang, podem ser abordadas nas aulas de História do Paraná para o Ensino Médio? Quais as bagagens necessárias? Que conteúdos devem ser privilegiados? Que estratégias podem ser utilizadas para mobilizar o pensamento histórico dos estudantes do Ensino Médio? Para responder a estes problemas, recorro aos referenciais da Nova História Indígena e da Decolonialidade, bem como às discussões contemporâneas sobre Ensino de História.

A escolha da temática indígena se faz em razão da percepção, portanto, de uma precariedade de recursos didáticos, e também acerca da concepção de currículo de História que envolve a colonialidade de saberes e práticas, com um discurso identitário brasileiro que situa os indígenas somente no passado. Há a necessidade de produzir material que esteja comprometido com a pluralidade de perspectivas históricas que se fazem presentes nas histórias e culturas indígenas que, por muito tempo, foram simplificadas a uma história única e dessa maneira reproduzidas nos contextos escolares.

Considera-se, nesta pesquisa, que há um compromisso de se orientar a formação dos estudantes, com o intuito de compreender a si mesmos e à sociedade brasileira, como um todo, frutos desta história de silenciamentos e apagamentos. Torna-se essencial que se perceba a importância de se conhecer as histórias e culturas Kaingang como fator de aprendizagem, reforçando-se assim a importância desse trabalho, para que as histórias e culturas indígenas integrem a formação dos estudantes.

Para tanto, o uso da metodologia e fontes que aparecem no decorrer da pesquisa se baseiam em uma revisão bibliográfica de autores e produções acerca dos Kaingang e que, devido ao grande número destas produções houve a necessidade de se delimitar àquelas que referenciam a Terra Indígena Kaingang Apucarantina, o documentário “Vida Kaingang” e outros autores que são reconhecidamente relevantes ao se tratar da história indígena na perspectiva da Nova História Indígena.

Nesse sentido, chega-se à escolha de fragmentos de textos que compõem a produção pedagógica, de autores como Lucio Tadeu Mota, Ricardo Cid Fernandes e Daniel Munduruku. Tais autores contribuem para se possibilitar a construção de narrativas acerca das etnias indígenas que habitam o território brasileiro, e em especial a etnia Kaingang.

O primeiro capítulo, de revisão bibliográfica, traz como título “Repensando as Histórias Indígenas: apagamentos e (re)existências”, pois vai abordar o movimento da Nova História Indígena que se constrói numa perspectiva de historiadores e antropólogos, como Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro, que, a partir dos anos 1990, questionam a colonização presente nos registros históricos estabelecidos. Tais questionamentos impactam, significativamente, na História do Brasil, destacando o apagamento das histórias indígenas. Para corroborar a discussão sobre o enraizamento desse colonialismo, apresenta-se a teoria decolonial, que se contrapõe ao academicismo eurocêntrico na construção do conhecimento histórico, e conta com nomes como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Nelson-Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel e Arturo Escobar. Apresenta-se neste trabalho para se construir uma nova perspectiva das Histórias Indígenas.

Nesse contexto, enfatizam-se os movimentos indígenas, sua organização e atuação a partir das décadas de 1970 e 1980, culminando com a Constituição

Federal de 1988. O capítulo também vai apresentar a etnia indígena Kaingang, bem como o surgimento da Terra Indígena Apucarantina, suas especificidades, suas relações com a natureza, seus modos de vida. Além disso, discute a territorialização do estado do Paraná, a ocupação do território a partir das populações indígenas, em contraposição ao discurso de vazio demográfico no estado.

O segundo capítulo, também de revisão bibliográfica, dá uma atenção especial ao Ensino de História e ao direito à representação do sujeito na História, tendo como ponto de inflexão da narrativa a abertura política com o fim da ditadura militar. Destaca também a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, e sua importância na proposição de uma nova discussão sobre a pluralidade cultural, mesmo que rejeitado pelos professores na prática. No intuito de corrigir as descompensações na trajetória do currículo de História, destaca-se o surgimento da Lei n.º 11.645/08, a partir de reivindicações e mobilizações das populações indígenas, indigenistas e de movimentos sociais, bem como sua importância na reafirmação das identidades e do protagonismo indígena.

Evidencia-se, também, a perspectiva decolonial que propõe o acolhimento de todas as formas de saberes. Neste sentido, apresenta a necessidade de um ensino intercultural, que questiona as relações de poder epistemológico impostas por sociedades que se consideram superiores.

O terceiro capítulo é destinado à proposta pedagógica, ou seja, à apresentação do material didático, com sugestões aos docentes, construído para estudantes do Ensino Médio, propondo uma apropriação e ressignificação das aulas de História do Paraná, definidas pela Secretaria Estadual de Educação, dentro do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No início do capítulo apresenta-se o currículo paranaense do Novo Ensino Médio, em vigor desde o ano de 2022, que foi sendo implementado de modo gradativo até contemplar todas as séries em 2024. Para tanto, coloca-se a trajetória desta implementação, bem como a estrutura do currículo paranaense – os Itinerários Formativos e as Trilhas de Aprendizagem – destacando a Trilha de Aprendizagem História Econômica do Paraná, para os estudantes da terceira série do Ensino Médio, do IF de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A proposta pedagógica sugerida é apresentada a partir de uma sequência didática, que enfatiza a História, a Cultura e a Resistência Kaingang. Objetiva dar visibilidade aos povos indígenas Kaingang, ressignificando suas histórias como

protagonistas. Para isso, traz uma série de atividades a partir de textos de pesquisadores renomados sobre História Indígena, bem como professores e ativistas indígenas. Propõe-se questões direcionadas aos estudantes no sentido de impactarem seus conhecimentos acerca dos indígenas do Paraná, aumento de seus repertórios sobre cultura indígena, reflexão sobre o que significa ser indígena na atualidade e a luta pela terra.

O material também conta com textos de apoio que abordam as especificidades do modo de vida Kaingang, a diversidade linguística e cultural, os rituais, as cosmogonias. Traz, ainda, a possibilidade de se utilizar um documentário cujo tema são os Kaingang que vivem na Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Tamarana/PR.

Chamado “Vida Kaingang”, este documentário está disponível na plataforma *streaming* YouTube, foi produzido no ano de 2014, com recursos do Promic (Programa Municipal de Incentivo à Cultura – Secretaria Municipal de Cultura de Londrina), por Nelson Akira Kishikawa e Lucas Monteiro Pullin. Apresenta o modo de vida Kaingang, alguns aspectos culturais, a educação escolar Kaingang, a Festa da Pesca do Pari, entre outros pontos. Vai ser utilizado como objeto de estudo, para mobilizar os alunos sobre a situação indígena atual e propor uma leitura histórica que relaciona passado, presente e futuro, visto que foi o primeiro elemento de problematização neste trabalho.

A causa indígena diz respeito à interculturalidade, à sobrevivência do planeta, ao direito a diferentes modelos de vida digna e ao reconhecimento da identidade étnico-cultural da população brasileira. A necessidade de se inserir a História e a Cultura Indígena massivamente no contexto escolar tem sua relevância social ao se considerar a máxima de que é por meio da educação, da escola, que pode haver uma mudança de atitude. Esperamos, neste caminho, que esse trabalho possa contribuir para termos uma sociedade mais plural, e que consiga conviver e superar as injustiças da colonização.

CAPÍTULO 1 REPENSANDO AS HISTÓRIAS INDÍGENAS: APAGAMENTOS E (RE)EXISTÊNCIAS

A historiografia, entendida como a “escrita da história”, baseia-se na compreensão dos acontecimentos em um tempo, a partir da perspectiva de seres humanos, que registram e rememoram, mas que também promovem esquecimentos ao renegar determinados sujeitos. Tendo isso em vista, compreende-se por que a historiografia indígena é tão recente nesse âmbito. Apenas no Brasil redemocratizado, a pesquisa histórica acadêmica começou a questionar a historiografia clássica que registrou a história dos povos indígenas do Brasil. Atualmente, se busca revisar o que se registrou da temática de maneira mais contundente, no sentido de desnaturalizar a imagem dos indígenas romantizados e estereotipados, perpassando discussões sobre os direitos indígenas e a diversidade sociocultural no Brasil contemporâneo.

Esse processo de aprofundamento e diversificação das perspectivas das histórias indígenas integra um movimento recente de historiadores e outros cientistas que bebem de uma fonte que questiona a colonização e o que se construiu até o momento de registros históricos. A descolonização do saber, ou o questionamento da colonialidade aplicada à história indígena, é um conceito que atinge a historiografia, e, quase em um jogo de ironia, atinge de modo muito especial a história do Brasil Colonizado e o apagamento das histórias indígenas. Como destacado por Paim e Araújo (2018), essas memórias e histórias outras fornecem perspectivas de (des)aprendizagem (Walsh, 2013) de tudo que foi imposto e assumido pela colonização.

Diante desse apontamento, a escrita produzida nesse capítulo repensa os apagamentos e destaca as (re)existências das Histórias Indígenas, o que não representa um esgotamento da temática, mas sim a procura por refletir sobre a importância de se registrar e se contar outras histórias indígenas, questão central para esta pesquisa. Assim, pretende-se chamar a atenção para onde estavam as histórias dos indígenas, que durante muito tempo eram considerados a-históricos, exóticos.

Para refletir sobre apagamentos e existências das histórias indígenas e pensar sobre a história das fontes históricas, podemos propor uma aproximação sobre o conceito de Etno-História, apresentado por John Murra (1975) que discute o

uso de fontes diversas para estudo de grupos étnicos não europeus. A proposta de Murra, é o uso de recursos da antropologia para a pesquisa histórica. Esse caminho permitiu pesquisas que pudessem contemplar a presença e o lugar dos indígenas na História. Segundo Santos:

A partir desses debates e das pesquisas realizadas no âmbito da etno-história, apresenta-se uma aliança entre Antropologia e História que prima, ainda que não de forma exclusiva, pela pesquisa histórica que evidencie rastros das culturas nativas deixados na documentação colonial. Pouco a pouco esse rastreamento encontrará elementos estruturais, sejam eles mitos, guerras, ou comportamentos de personagens-fronteira (lideranças políticas ou religiosas) das culturas nativas ao longo do processo de contato (Santos, 2017, p. 2).

Esta aliança entre Antropologia e História (Santos, 2017) se configura no Brasil até a década de 1990, quando a expressão etno-história foi substituída por História dos Índios, a partir da utilização da coletânea organizada por Manuela Carneiro da Cunha, em 1992 (Santos, 2017). Nesse contexto, buscou-se recuperar o lugar da história indígena na historiografia brasileira:

Em anos recentes, um renovado diálogo entre a antropologia e a história tem propiciado [...] um surto significativo de estudos sobre a história dos povos colonizados, estudos que oferecem o contraponto das dinâmicas locais e regionais para se repensar tanto as abordagens estruturalistas quanto as teses globalizantes das décadas anteriores. Ao passo que aquelas subordinavam o pensamento e a ação dos índios às estruturas inconscientes enquanto estas enquadravam as sociedades invadidas como inermes e inocentes vítimas de processos externos, a tendência geral era a de minimizar, ou mesmo eliminar, os índios enquanto atores históricos. Em contrapartida, a antropologia histórica buscava qualificar a ação consciente – *agency*, em inglês – dos povos nativos enquanto sujeitos da história, desenvolvendo estratégias políticas e moldando o próprio futuro diante dos desafios e das condições do contato e da dominação (Monteiro, 1995, p. 223).

O desafio que se propõe, então, é, a partir dos elementos apresentados, conceber uma compreensão plural, superando o que por tanto tempo se concebeu como “única história indígena”, e refletir sobre quantas perspectivas históricas são possíveis para tratar desse tema, questionando seus apagamentos historiográficos.

1.1 TUPI OR NOT TUPI, THAT IS THE QUESTION¹

Para iniciar a conversa, traz-se o fragmento do Manifesto Antropofágico, publicado no ano de 1928, na Revista de Antropofagia, pelo escritor brasileiro Oswald de Andrade (1890-1954), que juntamente com outros artistas e intelectuais, criou o Movimento Antropofágico, pertencente ao que se considerou a primeira fase da vanguarda modernista brasileira, polemizando a questão identitária:

Contra as elites vegetais. Em comunicação com o solo. Nunca fomos catequizados. Fizemos foi Carnaval. O índio vestido de senador do Império. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons sentimentos portugueses (Andrade, 1928, p. 3).

Na ideia de Antropofagia havia um simbolismo de consumir, devorar o que vinha de fora, de forma crítica e irreverente, misturando-se a elementos puramente nacionais, e como resultado, o "regurgitar" uma identidade nacional, desvinculada da cultura europeia, que desde o início da história brasileira tem a Europa no topo de uma hierarquia historicamente construída.

A denominação Tupi refere-se ao tronco-linguístico da família linguística Tupi-guarani, considerado o primeiro grupo a ter algum tipo de contato com os portugueses no início da colonização. O Tupi, portanto, carrega consigo todo o simbolismo de ser o representante maior da nacionalidade, que padronizou as maneiras de se perceber o passado indígena.

Não obstante, a escolha dessas linhas do manifesto também se fez porque nelas há a referência a outro nome da literatura brasileira, José de Alencar (1829-1877), romancista contemporâneo à independência do Brasil. Nesse contexto, de nação recém independente, havia a necessidade de emergir uma literatura nacional, na qual o indígena surgia como símbolo da singularidade. O autor é considerado um dos primeiros escritores ficcionistas a utilizar documentos deixados por cronistas coloniais para reconstituir a maneira como viviam os indígenas brasileiros. Na obra O Guarani (1857), um dos personagens principais é o índio Peri, descrito como tímido e submisso, descrição fiel do que José de Alencar acreditava ser o verdadeiro silvícola – conforme suas pesquisas nos escritos dos cronistas do século XVI, que

¹ Tupi or not Tupi é parte dos 51 aforismos publicados no Manifesto Antropofágico, em maio de 1928, pelo escritor brasileiro Oswald de Andrade, no primeiro número da Revista de Antropofagia, no contexto do movimento Modernista Brasileiro do início do século XX, que teve como marco a Semana de Arte Moderna de 1922.

assim o era desde o início da colonização, ou seja, uma representação de um personagem exótico, a-histórico, que ficou para sempre no passado:

Um índio – O tipo que descrevemos é inteiramente copiado das observações que se encontram em todos os cronistas. Em um ponto porém variam os escritores: uns dão aos nossos selvagens uma estatura abaixo da regular; outros uma estatura alta. Nesse ponto preferi guiar-me por Gabriel Soares que escreveu em 1580, e que nesse tempo devia conhecer a raça indígena em todo o seu vigor, e não degenerada como se tornou depois (Alencar, 2003, p. 504).

O contraponto entre Oswald de Andrade e José de Alencar se faz justamente na forma irônica com que o primeiro traz suas observações com relação ao indígena de Alencar, estereotipado, singular em seu simbolismo. Cabe lembrar que esses dois escritores da literatura brasileira, cada qual em sua época, são narradores ficcionais sobre a nacionalidade brasileira, portanto, a intencionalidade de trazê-los para o texto está em chamar a atenção para a construção determinada do indígena, sem condicionantes. Ao mesmo tempo, a abordagem de ambos não traz a questão indígena como um processo político, em que são sujeitos históricos, portadores de histórias (Novak, 2017).

O Brasil de José de Alencar era recém independente, precisava construir sua história, com seus heróis, com o “selvagem” que queria ser salvo, “domesticado”. A independência desencadeou uma mudança significativa na relação com os povos indígenas. Oliveira (2022) destaca que enquanto a elite se levantava contra o domínio português, também adotou uma estratégia de revalorização das populações indígenas, associados a um ideal nacionalista e romântico com ênfase na literatura e nas artes.

Para Oswald de Andrade, esta mesma nação deveria reaver a ideia de pertencimento, se reconhecer sem a influência estrangeira, e para isso acontecer, deveria deglutir uma nova identidade, dos indígenas não romantizados, mas sim aqueles que tem no comportamento “primitivo” o verdadeiro ser, e que a nação que habita esse território deve reconhecer nas suas raízes a presença também desta nacionalidade. Silveira (2007) aponta que Oswald de Andrade retoma as crônicas sobre o Brasil colonial para a inversão de sentido e ironia. Cabe destacar que no Brasil republicano de Oswald:

As representações positivas sobre os indígenas constituem o solo sobre o qual foi erigido o indigenismo republicano, que recuperou uma retórica de

valorização das populações autóctones, transformando-a em base para uma política oficial de natureza protecionista e tutelar (Oliveira, 2022, p. 23).

Esse poder tutelar foi aplicado por meio da diminuição do poder político dos caciques, do monitoramento das atividades econômicas das famílias, bem como da proibição e repressão das práticas rituais e religiosas, conforme Oliveira (2022). Assim, na representação do indígena, sempre remetido ao passado,

O objetivo é despertar na opinião pública a simpatia por eles, favorecendo um sentimento de culpa em relação às perdas que tiveram (antigos territórios, línguas e culturas), e estimulando uma responsabilidade pública sobre o seu destino. Os relatos e as imagens buscam sempre um índio 'tradicional' e etnificado, com aparência física e comportamento supostamente específicos de sua cultura, como se estivessem eternamente no momento dos primeiros contatos (Oliveira, 2016, p. 28).

No entanto, a perspectiva descrita nas páginas que se seguem levam em conta a historicidade das populações indígenas, bem como seu protagonismo desde os tempos remotos, desde as expedições colonizadoras, às quais estas populações estabeleceram forte resistência, com guerras sangrentas e tensão entre os expedicionários e indígenas (Mota; Noelli, 1999 *apud* Novak, 2017).

1.2 A FORÇA DA TEORIA DECOLONIAL PARA UMA NOVA PERSPECTIVA DAS HISTÓRIAS INDÍGENAS

A história das populações indígenas tem um início já determinado pelos não-indígenas: o ano de 1492, quando Cristóvão Colombo chegou a esse novo território, chamado posteriormente de Novo Mundo. Essas metáforas de fundação (Oliveira, 2016), como a do nascimento do Brasil, por exemplo, trouxeram a definição dos indígenas, constituída ao longo de séculos e séculos, como grupos selvagens, porém sociáveis e dispostos a serem salvos pelo colonizador, numa relação de total submissão. Foi esta a visão que se perpetuou ao longo dos tempos, como se observa:

A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores [...]. O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (Fanon, 2003, p. 35-36).

O conceito de raça foi uma invenção do século XIX, uma abstração utilizada a partir do surgimento, aparecimento da América. Para tanto, houve uma classificação das raças em superiores e inferiores, sendo o europeu o representante do topo de uma hierarquia. Quijano (2005) coloca que essa inferiorização dos povos da América e dos povos africanos determinou o lugar deles na História, uma vez que eram vistos como sendo capazes de somente produzir culturas inferiores, por isso, passaram a representar o “atraso”.

Dentro dessa classificação, as populações anteriores aos europeus, chamadas de colonizadas, eram consideradas, portanto, raças inferiores. Esses sujeitos invisibilizados, que representavam o atraso, o passado, tiveram um apagamento de suas histórias desde o momento em que os europeus chegaram no continente americano.

Contestando os aspectos em que esse apagamento se sedimentou, surgiu a partir da década de 1990 um grupo de intelectuais latino-americanos que construiu uma perspectiva teórica que se contrapõe ao academicismo eurocêntrico da construção do conhecimento histórico. Trata-se da teoria decolonial. Conforme destaca Ballestrin (2013), este grupo realizou um movimento epistemológico de problematização crítica das ciências sociais na América Latina. O grupo é conhecido também pela sigla M/C (Modernidade/Colonialidade), composto por nomes como: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres e Arturo Escobar. Para Oliveira, o termo decolonial

[...] deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2010, p. 15).

Tem-se, ainda, que a utilização do termo decoloniais para se referir a estes intelectuais, é uma das expressões dadas por alguns pesquisadores que os estudam no Brasil (Oliveira, 2010). Da mesma forma, no Brasil, o desenvolvimento do pensamento decolonial é destaque nas produções de Luciana Ballestrin, Adelia Ribeiro e Fernanda Bragato, que decolonizam a forma de se escrever a história do país (Gomes, 2018).

Um dos primeiros conceitos trazidos por essa perspectiva teórica atenta para a construção da ideia de modernidade com o surgimento da América, chamado por estes intelectuais de mito de fundação da modernidade (Oliveira, 2010). É, portanto, a partir da caracterização e identificação do outro que passa a existir uma linha mestra dos acontecimentos, linha essa conduzida pelos europeus, com a missão de serem os únicos que podem levar os demais ao progresso.

Importante postular também a diferença entre colonialismo e colonialidade, visto que são conceitos considerados relacionados, porém com distinções. Referindo-se também a Nelson Maldonado-Torres, esses dois conceitos aparecem da seguinte forma:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Desta forma, o que tem se vislumbrado é um enraizamento de um colonialismo em diferentes contextos. Mesmo com um suposto fim do colonialismo, a colonialidade tornou-se uma permanência, a hierarquia racial permanece fazendo com que os povos outrora colonizados se sintam, de modo geral, como subalternos², enxergando-se como por um espelho invertido, inferiorizado com relação ao europeu.

Desse modo, pautado nas ideias inicialmente apresentadas por Quijano, o grupo M/C compreende a colonialidade atuando em três dimensões: colonialidade do poder, do saber e do ser.

Tendo em vista a colonialidade do poder como sinônimo de controle sobre grupos considerados inferiores, houve também o controle das bases epistemológicas do saber, ou seja, nenhum outro saber, produção de pensamento

² Termo que a escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak tomou emprestado de Gramsci em meados de 1985 para se referir a grupos desagregados que se enxergam como subalternos.

crítico ou científico são válidos se não estiver dentro do modelo postulado pelos europeus, pelo “Ocidente”.

O controle do saber epistêmico ou a colonialidade do saber, fundem um modelo a ser seguido de construção do conhecimento regido pelo mundo acadêmico europeu. Essa verticalização do saber atua nos sistemas educativos de todos os países.

A colonialidade do ser é vista como uma negação do outro na história da modernidade, uma invisibilidade dos povos colonizados, que perpassa o período colonial. Boaventura de Sousa Santos denomina essa negação como pensamento abissal: “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2010, p. 24). Nessa ideia, de um lado da linha está o Ocidente e do outro lado da linha tem-se um universo projetado como inexistente.

A superação da colonialidade é uma dimensão essencial da construção de uma nova história indígena, com sujeitos expressando culturas, saberes, cosmogonias na perspectiva da ultrapassagem do pensamento abissal. Da mesma forma, é essencial que se compreenda a complexidade da relação entre os povos indígenas e não-indígenas, que vai além da dicotomia índios *versus* brancos (Novak, 2017). Para tanto, é necessário manter e criar espaços para visibilizar as populações indígenas, para que suas histórias não desapareçam afundadas em uma sociedade que prefere seu silenciamento e exclusão.

1.3 O ESTADO BRASILEIRO E A QUESTÃO INDÍGENA

Na história brasileira, o indígena, tratado muitas vezes como o outro, o que ficou no passado, teve sua imagem construída a partir de estereótipos, reforçados por paradigmas surgidos no século XIX, que encontraram eco na construção da modernidade, bem como na nova identidade hegemônica, a identidade nacional que tentou tornar homogênea a cultura dentro de um mesmo território.

Para a antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha (2012), os indígenas não pertenceriam a essa sociedade à luz da modernidade, mas sim estariam fadados ao atraso:

[...] um evolucionismo sumário consagra os índios e tantos outros povos não ocidentais como ‘primitivos’, testemunhos de uma era pela qual já teríamos

passado: fósseis, de certa forma, milagrosamente preservados nas matas e que, mantidos em puerilidade prolongada, teriam, no entanto, por destino acederem a esse *télos* que é a sociedade ocidental (Cunha, 2012, p. 60).

Ainda segundo a mesma autora, o postulado da história brasileira de que havia uma confluência de três raças, em convivência harmônica, foi reforçado desde o surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. Na ocasião do ano de 1845, o IHGB promoveu um concurso para eleger o melhor documento sobre a escrita da História do Brasil. O alemão Karl Philip Von Martius foi o vencedor, com a dissertação intitulada “Como se deve escrever a História do Brasil”. A obra foi uma espécie de marco inicial da produção historiográfica nacional. Moreno (2013) afirma que nesse documento há a descrição de uma classificação das três raças que compõem a história e a identidade brasileira a época, que seriam a de cor de cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e a preta ou etiópica.

Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (Von Martius, 1845 *apud* Moreno, 2013, p. 67).

O discurso identitário nacional, até o final da década de 1910, foi reforçado pelas teorias raciais que surgiam na Europa, que foram assimiladas pela intelectualidade brasileira. Surgiu, assim, a ideia de miscigenação, numa tentativa de se amenizar o que seria, então, a sociedade brasileira, uma “[...] sociedade de mestiços; não havia mais negros, brancos ou índios” (Moreno, 2013, p. 81).

Esse discurso de democracia racial, reforçado por Gilberto Freyre (1900-1987) nos anos 1930, constituiu-se, mais uma vez, em uma fábula das três raças (o branco, o negro e o indígena confraternizando). Tal discurso culmina numa utopia de desigualdades harmônicas, em que cada um ocupa o “seu” lugar, o que colocaria o Brasil, inclusive, em um patamar superior moralmente, já que os preconceitos eram inexistentes (Moreno, 2013).

Nesse contexto, ressalta-se que esse discurso identitário que estigmatiza os indígenas permanece na atualidade. É contemplado pelo conceito de razão indolente, de Boaventura de Sousa Santos (2010), pois justifica o predomínio e a hegemonia do conhecimento ocidental, uma vez que essa razão indolente vislumbra apenas um lado, de uma narrativa única. Desta forma, outras narrativas e outros sujeitos são desconsiderados e invisibilizados.

Em contrapartida, o que se aponta neste momento é o surgimento de uma nova história indígena, que ganha espaço principalmente a partir do período de redemocratização do Brasil, concomitante à Constituição Federal de 1988.

Sobre a utilização da palavra “índio”, o mestre e doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília, Gersem José dos Santos Luciano, também chamado de Gersem Baniwa, escreve que:

[...] os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns (Luciano, 2006, p. 30-31).

Se os indígenas de Von Martius não tinham um lugar na história, o surgimento de uma nova história indígena, a partir dos estudos de Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro, propõe uma revisão do paradigma arquetípico instaurado, que divulgava uma visão das terras brasileiras como um paraíso edênico e o homem como uma síntese em comunhão com a terra (Silveira, 2007). Nesta nova perspectiva, o que se vê é uma diversidade gigantesca de culturas e de ação política indígena durante a colonização. Constatou-se que os indígenas também se utilizaram das alianças com os colonizadores para atender seus próprios interesses.

Recentemente, percebe-se uma quantidade significativa de pesquisas³ sobre a história indígena, desvinculando a imagem do indígena sem história, que era reforçada pela historiografia nacional no século XIX e em boa parte do século XX. O discurso identitário e a colonização interna, perpetrada pelo Estado Nacional, levaram à criação, no ano de 1910, do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que funcionou até o ano de 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que opera até os dias de hoje.

³ Este trabalho tem um enfoque na etnia Kaingang. Para tanto, João Pacheco de Oliveira aponta que existem mais de 1.500 títulos já publicados de produção bibliográfica acerca desta etnia. Inevitavelmente, dado esse enfoque, haverá produções relevantes em âmbito nacional que não serão citadas.

Contudo, a política integracionista, perpetuada pela Ditadura Militar Brasileira, reposicionava os indígenas como aqueles que deveriam se integrar à sociedade capitalista. Essa conversão dos indígenas em trabalhadores era justificada como parte do processo civilizatório a que a sociedade brasileira estava sendo submetida, baseada no modelo econômico desenvolvimentista agroexportador, intensificando-se a ocupação irregular de terras indígenas, a grilagem e a ação de garimpeiros e seringueiros. Nesse contexto, ainda sob a “proteção” do SPI, na década de 1960 começaram a surgir denúncias de violência, maus tratos e perseguições contra os grupos indígenas, além de uma postura leviana dos funcionários do órgão. Essas denúncias culminaram no surgimento de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), no ano de 1963, para apurar irregularidades no Serviço de Proteção ao Índio. Em seu relatório final, foi constatado que havia graves irregularidades no SPI⁴.

As políticas indigenistas aconteciam, mas a ação colonizadora também continuou acontecendo. Como resultado da CPI de 1963, no ano de 1968 tornou-se público o Relatório Figueiredo, de autoria do procurador Jáder de Figueiredo Correia, o qual relata as atrocidades e o extermínio de populações indígenas por membros do SPI direta ou indiretamente por meio da convivência com a prática de tamanha violência. Esses dados foram confirmados a partir da coleta de depoimentos e documentos. De acordo com Gomes:

O Relatório Figueiredo em mais de 7000 páginas expôs crimes hediondos contra a vida das populações originárias: trabalho forçado e escravo, espancamento, tortura, [...] cárcere, aliciamento, troca de bens por indivíduos das tribos, estupro, assassinatos com crueldade extremada. Além de crimes contra os bens das populações originárias com a dilapidação do patrimônio indígena, já dentro da estrutura burocrática, além de corrupção, fraudes, omissões, etc. (Gomes, 2018, p. 87).

Apesar da repercussão internacional do Relatório, não houve a punição dos envolvidos. Somando-se à instauração posterior do Ato Institucional nº 5, com um silenciamento ainda mais expressivo imposto por um Estado ditatorial, houve um incêndio no Ministério da Agricultura e dizia-se que boa parte da documentação da CPI havia sido queimada, culminando também na perda do Relatório Figueiredo

⁴ Destaca-se a dissertação de mestrado intitulada Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias, de autoria de Elena Guimarães (2015), do Programa de Pós-Graduação em Memória Social, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que teve como objeto de pesquisa o conjunto documental denominado Relatório Figueiredo.

nesse desvario de acontecimentos, em uma tentativa expressiva de apagamento das memórias, perpetuando os silenciamentos, como aponta Guimarães (2015).

Diante do exposto acima, destaca-se também as contradições da política integracionista dos anos 1970, com a criação do Estatuto do Índio, em 1973⁵. No artigo 1º está escrito:

Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional (Brasil, 1973).

Essa integração, pretendida de forma harmoniosa, mais uma vez reforçava a ideia de uma única nação, pondo fim às comunidades indígenas, assimiladas, portanto, à uma sociedade que se imaginava em pleno desenvolvimento e rumo ao progresso. Corrobora-se, assim, o entendimento de que os indígenas eram inferiores e que, por isso, necessitavam de uma tutela específica.

Ao mesmo tempo, destaca-se a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no ano de 1972, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), promovendo o diálogo intercultural entre os povos. Com a atuação inicial na região amazônica, os integrantes do Cimi, leigos e religiosos, passaram a compor uma política missionária de denúncia, atuando junto aos povos indígenas contra a política indigenista estatal.

A partir das décadas de 1970 e 1980, se tornou crescente a atuação dos povos indígenas quando os movimentos propuseram uma revisão do Estatuto do Índio. Com a atuação de ativistas indígenas, acadêmicos e indigenistas, no final dos anos 1970, houve a promoção de iniciativas de defesa dos direitos indígenas em escala nacional. As pesquisas que se seguiram nesse contexto sobre dados estatísticos das populações indígenas mostraram um cenário contrário ao que se colocava como predominante de que os indígenas estavam fadados a serem integrados à cultura não-indígena.

Os resultados demonstraram que, a partir do momento que se assegurou o direito à terra e a condições básicas de vida, as populações indígenas estavam

⁵ Criado em 1973, de início, o Estatuto do Índio estabelecia que era obrigação da União, dos Estados e dos Municípios proteger as comunidades indígenas e preservar os seus direitos.

aumentando em número de habitantes, como aponta Cunha, Magalhães e Adams (2022), em publicação para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência⁶.

Considera-se que os movimentos indígenas no Brasil se iniciaram de maneira organizada a partir de assembleias indígenas, realizadas entre os anos de 1970 e 1984. Estas assembleias realizavam um “[...] trabalho de mobilização das bases por meio das lideranças indígenas de várias etnias em diversos lugares” (Bicalho, 2019 p. 138), o que evidenciava um protagonismo indígena em relação à luta por direitos. Outrossim, é extremamente relevante destacar que as ações e atuações indígenas de resistência ocorreram desde os primeiros contatos, a saber

[...] enquanto sujeitos de sua história, não se conformaram ao modelo imposto. Ao contrário, produziram um espaço próprio, resultado da interação e da troca com os brancos; portanto, a situação de contato constituiu-se como um espaço de negociação das novas estruturas e padrões sociais indígenas (Tommasino, 1995, p. 43).

No ano de 1978 foi realizado o Congresso Nacional Indígena, realizado nas ruínas da cidade de São Miguel, no Rio Grande do Sul, que contou com a participação de missionários, indígenas e indigenistas, tendo como principal objetivo a discussão de vetar o Decreto de Emancipação do mesmo ano, que versava sobre a emancipação gradativa dos indígenas enquanto tutelados do Estado, tornando-se cidadãos comuns. Neste mesmo ano expirava o prazo de demarcação das terras indígenas delimitado pelo Estatuto do Índio.

Na ocasião do Congresso Nacional Indígena houve também a revelação de que vários indígenas estavam sofrendo perseguições por parte de membros da Funai, inclusive no sentido de boicotar a participação no evento em questão. De acordo com matéria do Jornal O Estado de São Paulo, de 28 de abril de 1978:

Segundo disseram, os índios tiveram praticamente que ‘fugir’ de seus postos para poderem participar do congresso que teve a participação e o apoio de cinco entidades: Operação Anchieta, Conselho Indigenista Missionário, Associação Nacional de Apoio ao Índio, Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural e Federação Riograndense das Associações de Bairros. (O Estado de São Paulo, 1978).

⁶ Os autores lembram que o Censo da população do Brasil deve ser realizado a cada dez anos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que até o momento da publicação do texto em questão, os Povos e Comunidades Tradicionais, com exceção da população indígena, não haviam sido recenseados. Contavam, portanto, com dados da população indígena do Censo de 2010, que era de 896.917 pessoas, e que estes dados são essenciais para fundamentar as políticas públicas do país, mas que há um paradoxo, como, por exemplo, os que nunca foram contados por que voluntariamente se isolam na floresta.

A partir da repercussão negativa que o Decreto de Emancipação passou a ter junto a diversas lideranças indígenas, indigenistas, antropólogos e sociedade civil, a presidência da República decidiu por, estrategicamente, “[...] esquecer por algum tempo a aprovação do projeto de emancipação de grupos indígenas” (Comissão Pró-Índio, 1979). Deste momento em diante, o período de redemocratização do país impulsionou novas conquistas e batalhas.

A culminância da luta dos povos indígenas se deu na Constituição Federal de 1988. Nesse documento máximo da democracia brasileira houve a implementação dos direitos constitucionais indígenas. Pela primeira vez na história brasileira um texto constitucional inseriu os indígenas como protagonistas, e o caráter integracionista, em uma tradição assimilacionista, foi, de certo modo, substituído pelo reconhecimento da diversidade identitária, dos direitos territoriais, e da obrigação do Estado em demarcar as terras indígenas.

Após este período, destaca-se a atuação do Instituto Socioambiental (ISA), criado em 1994, trabalhando junto a comunidades indígenas, quilombolas e extrativistas e que desde o ano de 2001 é uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público. O instituto contando com uma rede de colaboradores e o trabalho do ISA pode ser visualizado também por meio da internet.

No site “Povos Indígenas no Brasil”, que foi lançado em 1997, encontram-se informações sobre as etnias indígenas no Brasil, com suas línguas, modos de vida, expressões artísticas, sendo a maior enciclopédia já publicada das etnias indígenas brasileiras. O ISA é considerado uma continuidade do trabalho do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI)⁷, este último de fundamental importância na contestação do discurso oficial do governo militar de que a região amazônica era um vazio demográfico e que, portanto, caberiam obras de infraestrutura como parte do Plano de Integração Nacional. A atuação do CEDI foi responsável por colocar os povos indígenas e suas terras no mapa do Brasil.

Outro espaço galgado pelos indígenas e que se concretizou nas últimas décadas foi a Universidade. No Estado do Paraná, desde a publicação da Lei nº 13.134/2001, modificada pela Lei nº 14.995/2006, há a reserva de vagas

⁷ O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) foi iniciado nos anos 1970 por católicos e evangélicos afastados de suas igrejas após o golpe militar, propondo um ecumenismo comprometido com a justiça social.

suplementares para indígenas no Ensino Superior Público, com o critério de seleção por meio do Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Toda a organização e efetivação deste caminho se dá com a Comissão Universidade para os Índios (CUIA), que tem representantes de todas as instituições de ensino superior públicas do Estado.

Apesar de tantas novas histórias indígenas ganharem espaço, a partir da eleição de 2018 se estruturou novamente o projeto colonizador sobre as populações indígenas. No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) houve um avanço desenfreado do agronegócio e o crescimento no Congresso Nacional da chamada “Bancada BBB: Bancada do Boi, da Bíblia e da Bala”. O ápice da crise enfrentada pelas populações indígenas se escancarou nos primeiros meses do ano de 2023, quando se noticiou que em torno de 570 crianças indígenas yanomamis (das terras indígenas yanomamis do Amazonas e de Roraima), morreram por doenças que poderiam ter sido evitadas, entre os anos de 2019 e 2022. Entre as causas diretas das mortes estão o desmonte dos serviços de saúde e a invasão garimpeira ilegal, com conivência dos órgãos do Estado, que impacta ambiental, sanitária e socialmente as comunidades indígenas.

Mais recentemente, vislumbra-se um espaço de conquistas por meio da presença de várias lideranças indígenas, homens e mulheres, assumindo o lugar de fala, representando suas etnias. A culminância disso acontece no ano de 2023 com a criação, pelo Governo Federal, do Ministério dos Povos Indígenas, presidido por Sonia Guajajara, do povo guajajara/teneteara. O Ministério dos Povos Indígenas tem como objetivos garantir aos indígenas acesso à educação e saúde, demarcar as terras indígenas e, principalmente, combater o genocídio das populações indígenas.

Nesse sentido, há que se lançar um olhar mais crítico da relação das populações indígenas com a territorialização e o esbulho territorial a que são submetidos, como aponta Oliveira:

Ao falarmos em territorialização estamos nos remetendo não às territorialidades específicas, circunstanciais e muitas vezes antagônicas, mas a processos políticos complexos, ocorridos em várias escalas e movido por atores dirigidos por interesses e ideologias distintas e mesmo contraditórias (Oliveira, 2022, p. 17).

Neste campo político conflituoso, as vozes que ainda encontram espaço ao falar no vazio demográfico de territórios étnicos – como a política fundiária do Sul do

país (Oliveira, 2022) – devem ser combatidas. Considera-se que o extermínio e a tutela foram “[...] aspectos alternados e solidários da ação colonial” (Oliveira, 2022, p. 19). Assim, debates recentes, como a tese do marco temporal, também devem ser considerados inconstitucionais e, da mesma forma, suas consequências combatidas.

1.4 QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS HOJE?

Todo o contexto histórico e político mencionado, especialmente a Constituição Federal de 1988, impulsionou transformações significativas na relação do Estado com os povos indígenas. No Censo de 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu a categoria “indígena” como opção de resposta no quesito “cor”. Ao passo que as informações cartográficas também foram aprimoradas, aumentando a cobertura de domicílios indígenas. No Censo de 2010 houve uma tentativa de se identificar as etnias e as línguas indígenas no país, chegando aos números de 305 etnias e povos indígenas com 274 línguas indígenas faladas. Recentemente, no ano de 2022, o Censo destaca o aumento populacional indígena, a saber

As informações sobre esse grupo étnico, que totaliza 1.693.535 indígenas, ou 0,83% da população, estão organizadas em quatro grandes eixos no presente volume. A primeira dimensão de análise focaliza o contingente indígena residente e sua proporção em relação à população total residente. A segunda discorre sobre o total de domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador indígena, bem como sobre o número de moradores (total e indígenas), a média de moradores (total e indígenas), e o percentual de moradores indígenas em relação ao total de moradores nesses domicílios. A terceira dimensão de análise aborda a população residente (total e indígena) e os domicílios particulares permanentes ocupados, segundo as Terras Indígenas. A quarta dimensão de análise, por fim, fornece uma perspectiva complementar sobre a participação dos indígenas no universo populacional, considerando-se para tal a Amazônia Legal, que congrega 51,25% da população indígena residente no Brasil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Além da luta pela terra e sobrevivência material, os povos indígenas reivindicam, atualmente, o reconhecimento das especificidades de cada cultura, cada povo, em sua história, resistência e organização social. Por isto, neste trabalho, escolheu-se enfatizar um destes povos, os Kaingang, cuja trajetória, na relação passado, presente e futuro, pode iluminar aspectos fundamentais da aprendizagem histórica que se busca construir com estudantes de Ensino Médio.

Trata-se de uma população que vive na região Sul do país, da qual se intenta enfatizar na percepção de que este povo como sujeito da sua própria história, da mesma forma a importância de se compreender cada etnia com sua cultura e especificidades, por isso, não deve haver uma generalização dos indígenas.

1.4.1 Kaingang, a “Gente da Floresta”

Dentre as etnias presentes no território brasileiro, destaca-se o grupo étnico Kaingang, que tem uma população expressiva na região Sul do país. Os Kaingang pertencem ao tronco-linguístico Macro-Jê, da família linguística Jê, cuja língua é o Kaingang. De acordo com a localização, os Jê Meridionais têm atualmente duas línguas faladas, o Kaingang e o Xokleng, com um número próximo a 35 mil falantes nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Rodrigues, 1999). É necessário enfatizar que a presença Kaingang em terras no Sul do Brasil é datada de mais de 2.000 anos. Com o avanço da colonização, a sua história foi marcada pela luta por seus territórios⁸.

Alguns estudos arqueológicos sugerem que o grupo dos Kaingang se identifica aos grupos coletores-caçadores da região Sul, bem como com as tradições ceramistas Taquara, Itararé e Casa de Pedra⁹. O que chama a atenção também são as primeiras construções de moradias encontradas. Eram moradias escavadas na própria terra, subterrâneas, para suportar as baixas temperaturas, características da região Sul.

Além destes aspectos, considera-se que o território indígena é um espaço representativo de suas cosmovisões. Desta forma, a definição de um território indígena vai além de uma regulamentação:

Vários grupos indígenas dependem, na construção de sua identidade tribal distintiva, de uma relação mitológica com um território, sítio da criação do mundo, memória tribal, mapa do cosmos - como é o caso dos grupos do Alto Xingu e do Alto rio Negro. Via de regra, são os grupos que praticam formas de subsistência mais sedentárias os que apresentam tal enraizamento simbólico com seu território. Outros, como os Gê e os Yanomami, por estarem mesmo em processo de expansão - muitas vezes

⁸ Destaca-se, também, que há uma conexão simbólica e territorial entre as Terras Indígenas Kaingang, que se formam principalmente a partir de laços de parentesco, rituais, política e economia, construindo um estilo de vida marcado por períodos de permanência nas aldeias, enquanto outros grupos familiares caminham por um vasto território em busca de subsistência e ampliando as redes de apoio mútuas.

⁹ As tradições ceramistas dizem respeito aos recipientes que eram fabricados com restos de minerais temperados e que tinham função utilitária.

de natureza guerreira - e por se apoiarem em adaptações mais móveis ao meio ambiente, não parecem definir sua identidade em relação a uma geografia determinada. Sua organização social, por assim dizer, se representa em termos conceituais, antes que geográficos. Estas diferenças são básicas, pois o deslocamento dos grupos do primeiro tipo de territórios tradicionais tem implicações mais que puramente econômicas (Seeger; Castro, 1979, p.103-104).

Atrelada a essa relação com o território, tem-se a antiga tradição de se enterrar o umbigo dos recém-nascidos na terra onde nasceram, com o intuito de lhes garantir a posse da terra e a saúde das crianças, pois para os Kaingang a terra é vista como uma mãe, segundo Laroque e Silva (2013), em seus estudos na Terra Indígena *Jamã Tÿ Tãnh*, no Rio Grande do Sul.

Um dos relatos que se tem sobre o surgimento dos Kaingang trata-se de uma narrativa escrita pelo etnógrafo Telêmaco Borba, no ano de 1908, chamada “Actualidade Indígena no Paraná”, onde escreve sobre os grupos Kaingang e Guarani, a partir da convivência com estes grupos entre os anos de 1863 e 1873. Tratado como uma espécie de “mito de origem”, assim escreve:

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Krinjijimbé emergia das águas. Os Kainganges, Kayurukrés e Kamés nadavam em direção a ela levando na boca achas de lenha acesas. Os Kayurukrés e Kamés, cansados, afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra. Os Kainganges e uns poucos Kurutons, alcançaram a custo o cume do Krinjijimbé, onde ficaram [...]. Já esperavam morrer, quando ouviram o canto das saracuras que vinham carregando terra em cestos, lançando-a à água, que se retirava lentamente. [...] Em pouco tempo chegaram com a terra ao cume, formando como que um açude, por onde saíram os Kainganges que estavam em terra. Os que estavam seguros aos galhos das árvores transformaram-se em macacos e os Kurutons em bugios. As saracuras vieram, com seu trabalho, do lado de onde o sol nasce; por isso nossas águas correm todas ao poente e vão todas ao grande Paraná. Depois que as águas secaram, os Kainganges se estabeleceram nas imediações de Krinjijimbé. Os Kayurukrés e Kamés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior dela. Depois de muito trabalho chegaram a sair por duas veredas: pela aberta por Kayurucré brotou um lindo arroio, e era toda plana e sem pedras; daí vem terem eles conservado os pés pequenos. O mesmo não aconteceu a Kamé, que abriu sua vereda por terreno pedregoso, machucando – ele e os seus – os pés, que incharam na marcha, conservando por isso grandes pés até hoje. [...] Chegaram a um campo grande, reuniram-se aos Kainganges e deliberaram casar os moços e as moças. Casaram primeiro os Kayurukrés com as filhas dos Kamés, estes com as daqueles, e como ainda sobravam homens, casaram-nos com as filhas dos Kaingang (Borba, 1908, p. 20-21).

A partir desta narrativa é perceptível a concepção dos Kaingang com relação a uma visão dualista de todas as coisas. Desta forma, sua organização social segue

esta mesma tendência. Até mesmo em rituais fúnebres, existem protocolos a serem cumpridos por uma e outra metade dos parentes do falecido.

Aos rituais fúnebres destaca-se a festa do *Kiki (Kikikoï)*, a comemoração dos mortos. Para os Kaingang, esta celebração permite que o espírito retorne à aldeia que vivia, bem como que seu nome volte à comunidade, para que pertença somente a uma pessoa viva da aldeia por vez:

Para que uma criança receba um nome ancestral, próprio do seu subgrupo, é necessário que um dos seus genitores procure um velho/a que conheça os nomes disponíveis de cada subgrupo, isto é, nomes de antigos kaingang que já passaram pelo ritual do Kiki e cujo nome não esteja sendo usado por ninguém. Esse caráter dos nomes Kaingang é o que relaciona os atuais habitantes das aldeias aos seus ancestrais, emprestando à nomenclatura um vínculo de descendência (Veiga, 1994, p. 299).

A festa do *Kiki* tem essa denominação por ser o nome da bebida que é feita da fermentação de mel e água, servida dentro de um tronco oco de um pinheiro. Da celebração do *Kiki* constata-se que a organização social dos Kaingang se concentra em torno do rito aos mortos. Para os Kaingang, o significado da morte é:

[...] a contraparte da vida, ou uma parte indissociável dela. O mundo dos mortos é apenas uma outra aldeia, que está em outra dimensão com relação àquela dos vivos: quando aqui é dia, no mundo dos mortos é noite e vice-versa. Se aqui faz tempo seco, no mundo dos mortos está chovendo. Tanto os mortos podem vir ao mundo dos vivos, quanto os vivos podem, em determinadas situações, ir ao mundo dos mortos (Veiga, 1994, p. 271).

Os Kaingang também são grandes apreciadores de festas. Em ocasiões especiais se vestiam de modo também especial, como relatado por Borba (1908), quando da ocasião de festas tradicionais:

Por enfeites e ornatos teem-nos nas ocasiões de suas festas uma especie de camisas sem mangas (craninin), muito apertadas, que lhes descem até as cochas; umas belas corôas de penas de varias cores (arangretára), muito elegantes; seos grandes mantos, que arrastam garbosamente; grandes collares de contas brancas ou dentes de animaes; outros, depois de já suados, espalham pela cabeça grande quantidade de penas miudas que, com o movimento vão se aderindo à cara e resto do corpo; a maior parte pinta o corpo simplesmente com carvão e assim se julgam vistosos e bonitos (Borba, 1908, p. 16).

Neste fragmento é perceptível a preocupação com o corpo se mostrar enfeitado em uma festividade. Da mesma forma, a tradição de se fazer celebração

de casamentos passou a ser importante a partir da influência dos missionários e se tornou ritualística como um marco de passagem dos jovens para a vida adulta.

Os aspectos relacionados à cosmovisão Kaingang são uma pequena demonstração de como eles se relacionam com a natureza, como se constituem seus modos de vida, bem como da maneira que alguns rituais foram se resignificando, introduzindo outras celebrações como Páscoa, Natal, Ano Novo. Há que se considerar ainda que um dos valores mais estimados pelos Kaingang, a sociabilidade entre os parentes, continua em voga no convívio e harmonia nas festividades, com abundância de alimentos, danças e músicas.

1.4.2 Kaingang no Paraná

Os registros acerca da existência dos Kaingang no Paraná datam de mais de dois mil anos. No século XVII padres jesuítas chegaram na região para fundar reduções e constataram a presença de “[...] grupos não Guarani na região, que eles denominaram de Cabeludos e Gualachos”¹⁰ (Mota, 2007, p. 51).

A região correspondente ao Estado do Paraná passou a ser bastante procurada pelos europeus também para a criação de gado. Para a exploração do território por parte de não-indígenas era recorrente a utilização de violência contra os povos indígenas. Desse modo, nos registros da presença de povos indígenas no Paraná, o que se observa é uma invisibilidade destes, intensificada pelas narrativas de historiadores do século XX, apresentando o Estado com um vazio demográfico a ser explorado. Como aponta Tommasino:

Nota-se claramente duas coisas: a historiografia oficial ‘esvaziou’ as terras habitadas pelos indígenas entre 1641 a 1700 e produziu um marco zero para ‘explicar’ a colonização. Por outro lado, percebe-se que essa mesma historiografia reconhece a presença espanhola no Paraná e só por isso as missões jesuíticas aparecem no mapa. A presença indígena está negada porque a história oficial é a da sociedade ocidental. Reconhecer a presença das sociedades indígenas representaria o reconhecimento dessas nações (Tommasino, 1995, p. 147).

Assim, os Kaingang eram vistos como obstáculos a um “progresso”, como selvagens, inferiores e preguiçosos. A falta de reconhecimento do direito à terra aos

¹⁰ Os Gualachos são “o contrário dos Guarani” (Manuscritos da Coleção de Angelis, 1951, p. 346), já os Coroados, que se denominam de Camperos ou Cabeludos, não apenas possuem uma língua distinta dos Guarani, como também se apresentam com uma tonsura (corte de cabelo) que lembra a dos freis (Manuscritos da Coleção de Angelis, 1951, p. 244).

povos indígenas, desde o início, fez com que se criasse uma prática de tornar os indígenas dóceis e cristianizados. O extermínio foi a forma mais radical de exclusão dos indígenas, mas também houve a escravidão e o aldeamento de áreas definidas pelo Estado para que pudessem ser “integrados” por meio da catequese e civilização. A invasão colonizadora foi se construindo de modo simbólico ao se nominar serras, campos e rios com nomes portugueses. Da mesma forma, passaram a ser chamados pejorativamente de bugres, bugrada.

Entretanto, destaca-se que os Kaingang eram vistos como resistentes à invasão colonizadora. O historiador Rocha Pombo escreveu a respeito dos indígenas que viviam na região chamada de Campos de Guarapuava, que não se submeteram aos colonizadores, que fugiam ou quando resistiam eram empurrados pela força da colonização:

As tribos que habitavam os campos de Guarapuava foram quase todas (porque poucas se submeteram) recalçadas para os sertões, eram as dos Camés, Xócrens, Dorins (guaranis degradados, quase tapuias) etc. em quase todo o alto Tibagi estanciavam umas hordas que se conhecia pelo nome de cainguangues. Para o extremo sudoeste, pelo menos as tribos predominantes eram tapuias, não sendo entretanto, para estranhar que mesmo por ali se encontrem Guaranis e até puros Tupis dos que fugiram à conquista. (...) a incorporação do índio ali foi feita (se tanto pode dizer) pelo mesmo processo posto em prática em toda a América Latina: o selvagem submetia-se, ficava numa mal disfarçada servidão ou protestava contra o conquistador, indo refugiar-se nos sertões. O mixtão das duas raças, portanto se fez da maneira mais incompleta e desastrosa que era possível (Pombo, 1900, p. 10).

Durante a colonização espanhola do século XVIII, os indígenas eram obrigados a realizar trabalhos forçados. Nas reduções jesuíticas os indígenas eram controlados com maior facilidade, pois ficavam sob constante vigilância. Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, a Igreja foi perdendo interesse pelos indígenas.

Na historiografia do século XIX, aos indígenas coube um espaço de personagem literário, o “bom selvagem”, face às atrocidades cometidas contra eles nos aldeamentos indígenas do Estado. Como afirma Vainfas: “[...] o historiador brasileiro concebeu o indígena como mão-de-obra, objeto de catequese ou como bárbaro, indômito e capaz de assimilar qualquer tipo de colonização” (Vainfas, 1995, p 71).

A presença maciça e massiva dos indígenas Kaingang no Estado do Paraná demonstra toda a sua importância na reconstrução das histórias indígenas.

Atualmente, é representada por 30.460 pessoas, de acordo com o censo IBGE do ano de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Ademais, há uma significativa população que, por força de uma colonização galgada em preconceitos, negou a sua ancestralidade indígena por dezenas e dezenas de anos, por uma questão de sobrevivência, ao passo que na população brasileira, ser indígena era sinônimo de ser preguiçoso e tantos outros estereótipos presentes no discurso hegemônico. Reconhecer-se como integrante dessa identidade étnica é considerar outros pontos de vista da escrita da história a partir de outras visões acerca dessa história.

1.4.3 Terra Indígena Apucarantina, Posto Indígena Apucarantina

A Terra Indígena (TI) Apucarantina fica localizada nas confluências dos rios Apucarana e Apucarantina com o Rio Tibagi, no município de Tamarana, Estado do Paraná, com uma população estimada em 1.636 indígenas, de acordo com o censo IBGE do ano de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). A presença da etnia Kaingang é a predominante, mas também existem outras etnias como Xokleng, Guaranis e Fulni-ôs.

O território da Terra Indígena Apucarantina surgiu oficialmente a partir do Decreto nº 6 de 05/07/1900, que dizia que “[...] ficam reservadas, para estabelecimento de colônias indígenas, as terras devolutas sitas entre os rios Tibagy, Apucarana, Apucarantina e a serra do Apucarana, no município do Tibagy” (Tommasino, 1995, p. 164).

Estima-se que o território tinha mais de 68.000 ha de área, contudo, ao não ser demarcado, a Terra Indígena Apucarantina atualmente é um território de menos de 6.000 ha. A demarcação foi prometida pelo Governo do Estado no momento de aprovação de decretos, com o fim dos aldeamentos indígenas (Novak, 2017) e juntamente com outras tratativas políticas no decorrer da primeira metade do século XX, porém não ocorreu.

A ocupação do território ao Norte do Estado se deu principalmente pela economia cafeeira. A partir do ano de 1940, os indígenas foram sendo dizimados de seus territórios e alocados em postos indígenas, predominando a economia de subsistência. O que se observa com essa realocação em postos indígenas é uma redução significativa do território original, com intervenção posterior do próprio

Serviço de Proteção ao Índio para reduzir danos, porém, sem sucesso. Com isso, a população não-indígena ocupou parte deste território.

Há, também, a descrição de dois sistemas de trabalho implantados pelo SPI e pela FUNAI na região, a saber o “panelão” e o de “cantina”. O primeiro era o trabalho dado em troca de comida e o segundo era em troca de alimentos, roupas e instrumentos de trabalho. Em ambos, o trabalho era forçado, demonstrando uma fragilidade do SPI na sua função de tutelar as famílias aldeadas, muitas vezes deixando-os sem assistência, como descrito por Tommasino (1995).

Novak (2017) observa que a atuação do SPI refletia o pensamento deste órgão indigenista em transformar o indígena em trabalhador nacional, na perspectiva de homogeneização e assimilação cultural. No entanto, o modo de vida indígena vê a terra como lugar de conteúdo histórico, social e religioso (Novak, 2017).

Ainda, de acordo com o autor, a sobrevivência da comunidade da Terra Indígena Apucarantina:

[...] está baseada no cultivo de terras com as roças familiares e coletivas, na venda do artesanato nas cidades próximas, no trabalho em fazendas da região e nos programas sociais desenvolvidos pelos governos federal e estadual. Além disso, os contratos de arrendamento de parte de suas terras constituem outra forma de renda para a comunidade indígena do Apucarantina, como o realizado com a COPEL, em virtude da presença da UHE Apucarantina no interior da Terra Indígena (Novak, 2017, p. 118)¹¹.

Destaca-se que, para os Kaingang, com o avanço da colonização, em especial os que viviam pelo rio Tibagi, houve resistência e uma readaptação ao modo de vida, mesmo com perda de grande parte de seus territórios tradicionais, como destaca Tommasino:

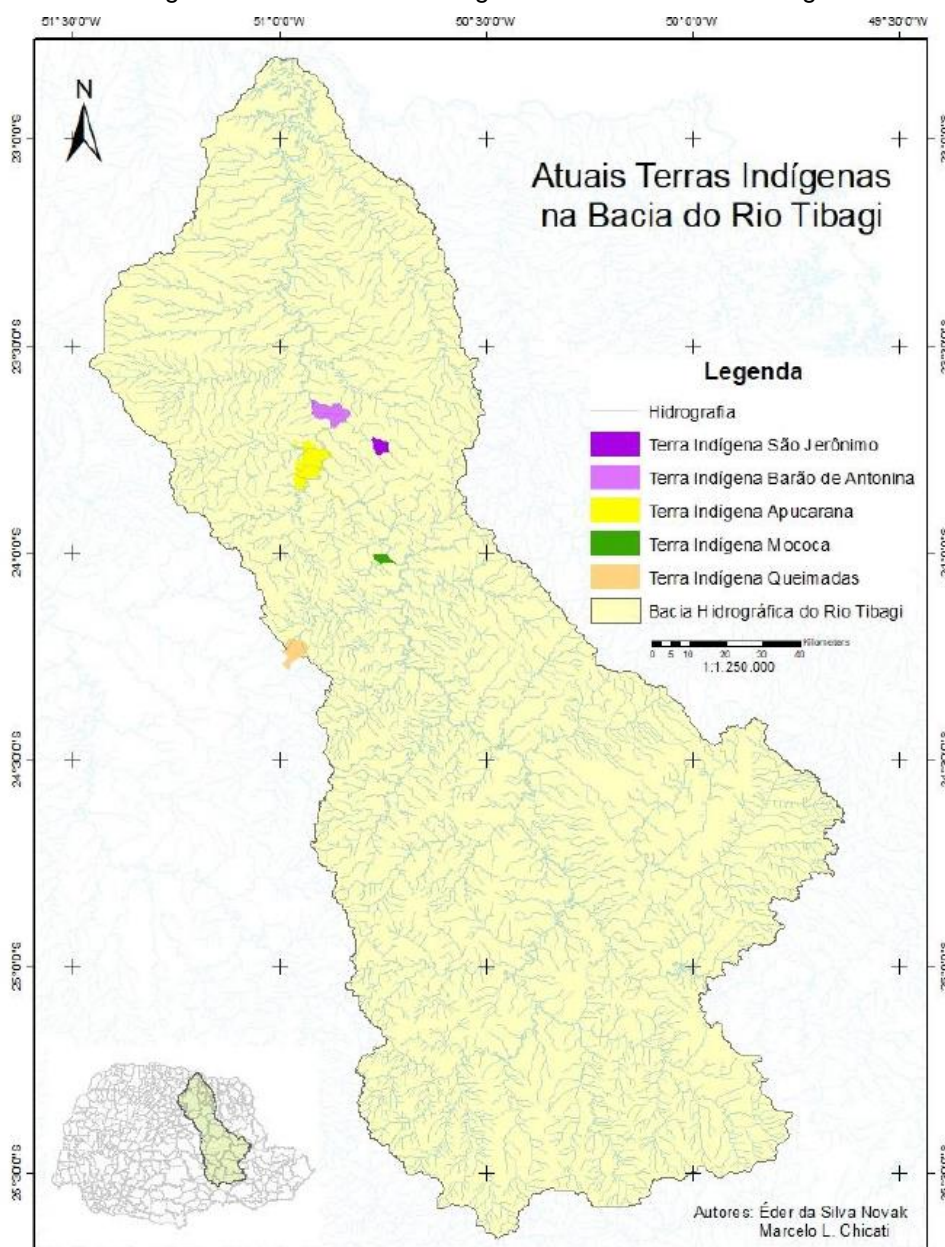
Interessa-nos apreender esta dinâmica sociocultural que a história Kaingang percorreu da conquista aos dias atuais. Tiveram de adotar padrões de subsistência alienígenas e se subordinaram ao mercado regional. Mesmo adotando padrões ocidentais, estes foram reinterpretados segundo seus objetivos e necessidades. Nos conflitos sociais, ficou claro que o passado continua um elemento ativo na produção cultural do presente. No processo permanente de produção de novos significados e valores, os Kaingang, conscientemente, recriaram o passado para afirmarem a sua identidade

¹¹ A Terra Indígena Apucarantina tem todo um processo histórico de ação a partir da instalação da Usina Hidrelétrica do Apucarantina, pertencente à Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL). Mesmo sendo um longo debate, este não será o enfoque deste trabalho. Para tanto, recomenda-se a leitura da Tese de Doutorado intitulada “Os Kaingang do Apucarana, o Órgão Indigenista e a Usina Hidrelétrica do Apucarantina”, de Éder da Silva Novak (2017), do Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), do ano de 2017.

indígena e assim reivindicarem os seus direitos constitucionais (Tommasino, 2002, p. 19).

Os Kaingang do rio Tibagi atualmente vivem em cinco Terras Indígenas demarcadas: Apucarantina, São Jerônimo, Barão de Antonina, Mococa e Queimadas. Conforme mapa a seguir:

Figura 1 - Atuais Terras Indígenas na Bacia do Rio Tibagi



Fonte: NOVAK, E. S. **Os Kaingang do Apucarana, o Órgão Indigenista e a Usina Hidrelétrica do Apucarantina**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2017. p. 133.

O campo de discussão estabelecido neste texto refere-se ao movimento de compressão dos Kaingang do rio Tibagi em espaços restritos a partir da ocupação

territorial de não-indígenas, bem como a dilapidação do patrimônio indígena. Destaca-se, também, as estratégias indígenas para fazer frente à política indigenista (Novak, 2017).

A escolha desta Terra Indígena como objeto de estudo deste trabalho se deu em virtude do documentário intitulado “Vida Kaingang”, com duração de 50 minutos, que foi produzido com recursos do Programa Municipal de Incentivo à Cultura, da Secretaria Municipal de Cultura de Londrina (PROMIC), gravado entre os meses de fevereiro e julho de 2014, na TI Apucarana. A direção do documentário é de Nelson Akira Ishikawa, com produção de Lucas Monteiro Pullin. O tema central da produção é a vida, os costumes e a resistência indígena Kaingang.

Alguns aspectos a serem considerados em Apucarantina é que o ritual do *Kiki* não é mais realizado desde a década de 1930, segundo Almeida (2004), o que coincide com o crescimento populacional nessa TI e crescimento da política indigenista. Da mesma forma, o dualismo presente na cultura Kaingang não se aplica aos casamentos, sendo feitos por decisão dos cônjuges (Tommasino, 1995).

Outros apontamentos levados em conta na produção do documentário estão relacionados às tentativas de se manter algumas tradições entre as populações mais jovens, bem como a importância de se inserir uma cultura escolar nas aldeias e a luta constante para se manter direitos adquiridos. A população que vive na Terra Indígena nos últimos anos trabalha em roças particulares, roças coletivas, com trabalho formal e informal na cidade, principalmente de Londrina, bem como em trabalhos formais e informais nas terras indígenas.

No documentário estão alguns fragmentos da cultura e modo de vida Kaingang. A partir dessa produção audiovisual, pode-se vislumbrar pesquisas mais aprofundadas e sensibilizar sobre outros aspectos culturais, para que outras histórias indígenas sejam contadas, na perspectiva dos próprios indígenas, enquanto protagonistas, e não somente como espectadores de suas trajetórias.

Desta forma, torna-se essencial conhecer a importância da cultura e da história Kaingang como fator de aprendizagem, considerando que durante décadas as culturas indígenas foram desprezadas na escola, como culturas mortas, como algo que formou a sociedade brasileira, mas que deixou de existir, sendo reduzida apenas ao seu legado de palavras incorporadas ao nosso vocabulário, bem como alguns costumes e nada mais. Reforça-se, assim, a importância desse trabalho, no sentido de se conhecer, preservar e respeitar as histórias e culturas indígenas, que

deve integrar a formação de todos os estudantes, bem como a produção de materiais a partir de outras perspectivas para se trabalhar o ensino de História.

Considera-se, nesta pesquisa, que há um compromisso de se orientar a formação dos estudantes, com o intuito de compreender a si mesmos e à sociedade brasileira, como um todo, frutos desta história de silenciamentos e apagamentos. O capítulo dois demonstra que este é um anseio que a comunidade de pesquisadores em torno do ensino de História e os movimentos sociais vêm buscando, com maior ênfase, há algumas décadas.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE HISTÓRIA: O DIREITO À REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO NA HISTÓRIA

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno, mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

(Chimamanda Ngozi Adichie, Os perigos de uma história única, 2019).

O Ensino de História e a historiografia foram excludentes desde o século XIX. O discurso identitário que se consolidava era o de uma nação que se inseria dentro de um projeto de modernidade que se amalgamava no que os romancistas, literatos, intelectuais colocavam no imaginário coletivo de um discurso racial, como se observa na tese de Moreno:

[...] em poesias e romances épicos, um novo símbolo nacional foi gestado. Era o índio, corajoso, guerreiro, vigoroso e altruísta. Um índio no passado, que não sobrevivera à colonização, mas teria contribuído com sua bravura e sujeição voluntária para a grandeza da nova nação. [...] Já os africanos, afro-descendentes e mestiços eram completamente ignorados na representação identitária literária construída sob inspiração romântica (Moreno, 2013, p. 69).

Essa hierarquização da nação reconhecia, portanto, a relevância do que se chamou de três raças (o branco, o indígena e o negro) na formação do Brasil, porém, o fazia sem romper com a visão que privilegiava os saberes legados pela chamada “civilização ocidental”, desqualificando as práticas dos demais.

Em um contexto marcado por teorias de branqueamento racial, com propagação na elite brasileira, encontravam-se as respostas para a origem da sociedade brasileira. Não haveria mais distinções entre brancos, negros e indígenas. Nessa sociedade de mestiços, essa divisão social ficou no passado, legando heranças “[...] como a literatura historiográfica e didática gostava de chamar, ‘contribuições’ para a sociedade brasileira” (Moreno, 2013, p. 81).

O historiador Luis Fernando Cerri traz a expressão “marca de nascença” (Cerri, 2010, p. 264) para se referir ao surgimento do ensino de História no Brasil a

partir de uma identificação com uma sociedade “assimiladora, unificadora, colaboracionista” (Cerri, 2010, p. 264).

Neste comparativo, recorre-se ao conceito de Código Disciplinar da História, de Raimundo Cuesta Fernández (1997), que se entende como

[...] uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar (Cuesta Fernández, 1997, p. 20).

Considerando o exposto, o que deveria ser ensinado, no código disciplinar tradicional elitista – que ainda deixa suas marcas - funcionaria como a base para se formar o bom cidadão, comprometido com sua pátria.

Neste sentido, há que se mencionar que o período da Ditadura Militar brasileira manteve esse tipo de ensino de História nacionalista, pois permaneceu com essa marca de nascença da ligação do ensino de História como um conhecimento não tão vivo, como um nacionalismo. A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, por exemplo, corroborou com este propósito da disciplina, ao passo que História e Geografia deixaram de existir nesse período, tendo seus conteúdos diluídos em outra disciplina chamada Estudos Sociais.

Essas informações trazidas acima sugerem um panorama que perdurou durante o século XIX e parte do século XX na história e historiografia brasileira. Tem-se, a partir dos anos 1960, ao redor do mundo, uma virada paradigmática na didática da História, o que no Brasil vai se tornar mais explícito somente após o fim da ditadura nos anos 1980.

Assim, o ensino de História passou a ser visto como a construção de uma narrativa, variável e que os conteúdos ensinados são permeados por discursos dominantes, silenciando ou omitindo outros.

2.1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA ABERTURA POLÍTICA: EM BUSCA DE NOVOS SUJEITOS

Com o fim do período militar, as propostas surgidas para o ensino de História vislumbram o retorno da disciplina de modo autônomo. Valorizam-se outras temáticas, como os trabalhadores, as mulheres, os indígenas, os negros, que passam a ser incluídos e não mais marginalizados, com o intuito de se construir uma compreensão da ou das Histórias de modo mais plural, como aponta Kátia Abud:

[...] pensava-se na construção de uma nova identidade para os brasileiros, voltada para os vizinhos americanos. Conclamava-se que os nossos olhares deixassem de mirar o Atlântico ao norte e se voltassem para os Andes e para a África. Que buscássemos nossa História junto aos vizinhos de colonização hispânica, recuperando nossas raízes não-europeias, nossos elos com os indígenas e com os africanos (Abud, 2007, p. 113).

A perspectiva era de se abrir caminhos para uma compreensão mais crítica e plural do passado, resgatando-se a diversidade de vozes e experiências históricas, como um estímulo ao desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo. Destacase, ainda, que nesse contexto de redemocratização houve a inclinação de um ensino de História voltado para a transformação social e fortalecimento da democracia (Götttert, 2021).

As discussões relacionadas a direitos humanos, lutas sociais, movimentos culturais e relações de poder ampliaram o bojo das temáticas em pauta. O currículo também passou a estimular a análise de fontes históricas, o debate e reflexão sobre os acontecimentos do passado. Incentivou-se os estudantes no desenvolvimento de pesquisa, interpretação e contextualização do passado.

Além destes apontamentos, destaca-se que a representação nos manuais didáticos do período trazia uma visão mais inclusiva da cultura indígena, como ressalta Moreno:

Não se avistam mais, na década de 1980, o discurso da ausência de cultura ou o desprezo explícito pela cultura indígena que observávamos nos compêndios e em alguns livros didáticos em circulação no período anterior. Nem mesmo se tem a defesa da integração do índio à civilização, como se fazia em alguns livros de Estudos Sociais. Estas são visões que os autores procuram enfrentar e superar (Moreno, 2013, p. 251)¹².

¹² Apesar de mencionar os manuais (livros) didáticos, não haverá uma análise mais aprofundada das representações dos indígenas nos mesmos. Para um estudo mais detalhado, ver a tese de Jean Carlos Moreno, publicada no ano de 2013, "Quem Somos Nós? Apropriações e representações sobre

Para Bittencourt (2018), neste período, há uma renovação de materiais didáticos, indicativos de concepções de história local ou regional, no intento de alocar os indígenas como sujeitos históricos, visto que são autores de suas próprias histórias.

Portanto, o que se percebe com as mudanças surgidas na década de 1980, concomitante ao período de redemocratização, são os desafios diversos para se instaurar uma prática crítica e significativa do ensino de História. Ou seja, este período foi bastante próspero em reflexões e mudanças no campo educacional.

Na década de 1990 destacaram-se os debates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob a égide da redemocratização. A Lei n.º 9394/1996, portanto, trouxe a importância de se integrar no currículo conteúdos diversificados para atender às particularidades regionais, enfatizando a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira (Silva, 2020). Nesse sentido, a lei apresenta:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Brasil, 1996).

No que tange ao currículo de História, a mudança mais conhecida foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos em diferentes momentos a saber: para as séries iniciais em 1997, para as séries finais em 1998 e para o Ensino Médio no ano 2000 (Freitas, 2014).

Para Itamar Freitas (2014), com os PCNs, a disciplina de História se consolida nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, se extinguindo os Estudos Sociais, resquício ainda do período da ditadura. Apesar disso, a ideia de História varia, pois, segundo ele:

Nos PCN de 1997 e 1998, é forte o alinhamento aos novos problemas, objetos e abordagens anunciados na década de 1970 na França e difundidos fortemente no Brasil duas décadas depois, como também a tentativa de manter a ênfase na experiência coletiva, herdada do marxismo

a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011)", pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

anterior, inclusive, aos anos 1980, no Brasil. Assim, a despeito de demonstrar as singularidades entre 'saber histórico' e 'saber histórico escolar' – no fundo, percebemos aí os influxos da categoria 'cultura escolar' – a seleção de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) é permeada por proposições marxistas (sujeito histórico), proposições debitárias da micro-história italiana (escalas), como também da primeira, segunda e terceira gerações da escola dos *Annales* (respectivamente, a noção ampliada de fonte e interdisciplinaridade, os novos tempos ritmos e durações, e a história do cotidiano) (Freitas, 2014, p. 130).

Um dos temas transversais propostos pelos PCN para se trabalhar em todos os componentes curriculares era a Pluralidade Cultural. Inscrita como um dos princípios orientadores do ensino, visava desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações, para que se valorizasse as diferentes culturas existentes na sociedade brasileira. Colocava como grande desafio da escola:

[...] reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, 1997, p. 117).

Ressaltava-se, nos PCNs, a importância de se promover a participação ativa dos estudantes, no intuito de incentivá-los a compartilhar suas próprias experiências e repertórios culturais. Compreendia-se o reconhecimento da diversidade o elemento central na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, com relação às questões étnico-raciais, destaca-se que os objetivos gerais do documento para o Ensino Fundamental, expressam a preocupação do entendimento da pluralidade (Silva, 2020). Nesse sentido, o documento apresenta a necessidade de:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia; Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais (Brasil, 1999).

Para Canen (2002), a utilização da abordagem da diversidade cultural em temas transversais¹³, como postulavam os PCNs, contribuiria para torná-la invisível na prática pedagógica. Isso se daria pelo enfoque não aprofundado das

¹³ O conjunto de temas transversais inclui ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

manifestações culturais dos grupos, sem problematizar as contradições da sociedade.

Em que pese ter havido uma rejeição em adotar os PCNs na prática, principalmente na sua proposta de história temática, cabe destacar que foram importantes na proposição de uma nova discussão, da utilização de fontes em sala de aula, bem como o pensar na diversidade cultural.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Com as novas demandas a respeito das pressões de grupos sociais, mais especificamente o movimento negro e o movimento indígena para que sejam reconhecidos em suas histórias, há a publicação de duas leis no campo educacional que representaram grande avanço para se abordar uma nova história indígena, ao passo que também novas pesquisas e publicações surgiram, bem como a inserção de formação acadêmica, em especial nos cursos de licenciatura. Trata-se da Lei nº 10.639/03¹⁴, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/08, que incluiu a temática indígena. Para Edson Kaiapó,

[...] a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico — que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (Kaiapó, 2019, p. 58).

Ao se considerar o contexto histórico e a conjuntura política da primeira década do ano 2000, a promulgação da Lei nº 10.639/03 foi resultado da ação dos integrantes do movimento negro (Borges; Silva, 2022), que visavam que a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros passassem a ser discutidas nos currículos escolares. Ainda de acordo com Borges (2022), a intenção de contemplar também os povos indígenas ocorreu dois meses depois da promulgação da Lei nº 10.639/03, por meio do Projeto de Lei 433/03 proposto pela deputada Mariângela Duarte (PT-SP).

¹⁴ É de fundamental importância salientar que a Lei nº 11.645/08 não revogou a Lei nº 10.639/03 da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, mas sim acrescentou as histórias e as culturas indígenas.

De acordo com Borges e Silva (2022), o Projeto de Lei referido acima percorreu um longo caminho burocrático até a Lei nº 11.645/08. Com relação à percepção do protagonismo indígena, só houve uma mudança na análise da relatora do Projeto de Lei, deputada Fátima Bezerra (PT-RN), que apresentou “[...] um discurso muito mais crítico e contundente, em que a autora inicia denunciando tanto o genocídio sofrido pelas populações originárias, quanto sua resistência ao longo da história” (Fanelli, 2020, p. 9 *apud* Borges; Silva, 2022, p. 134).

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, a Lei prevê:

Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 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.

§ 2º 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).

A Lei nº 11.645/08, portanto, reforça novas abordagens sobre a temática. Neste caminho, a perspectiva de abordagem dos povos indígenas no ensino de História passa a ser a partir do tempo presente, ressignificando suas histórias, como sujeitos ativos e protagonistas.

Nesse sentido, é imprescindível salientar que a Lei nº 11.645/08 deve ser interpretada “[...] como resultado de discussões, reivindicações e mobilizações dos povos indígenas, de indigenistas e de movimentos sociais engajados na defesa da causa” (Silva, 2013, p. 125 *apud* Novak; Marques; Santos, 2022). Não obstante, considera-se que a promulgação da Lei representou um avanço na desconstrução de estereótipos das populações indígenas, bem como da ideia de que elas estão fadadas à extinção (Borges; Silva, 2022).

Nesse mesmo caminho, a ênfase em outras narrativas, que não a matriz eurocentrada, se aproxima das abordagens decoloniais, em que, como mencionado, é necessário fazer um movimento de desconstrução do eurocentrismo enraizado nas escolas, nas universidades bem como na formação de docentes. Aníbal Quijano (2005) atenta para este espelhamento do latino-americano nos conceitos europeus, colocando-se como inferiorizado:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Há a necessidade, portanto, de se problematizar as abordagens epistemológicas, com o intuito de se acolher todas as formas de saberes. Isto implica em adotar um pensamento aberto aos outros, que atue de modo contrário à sobreposição e hierarquização dos saberes, seguindo uma perspectiva decolonial, visto que, conforme aponta Walsh (2016), temos que considerar “[...] a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder” (Walsh, 2016, p. 64).

Desta forma, considera-se que a Lei nº 11.645/08 representou um grande passo na reafirmação das identidades, na valorização de um protagonismo histórico, culminando no repensar da sociedade atual. Para Edson Kaiapó, os currículos escolares

[...] sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da ‘descoberta do Brasil’, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (Kaiapó, 2019, p. 58).

Nesse enfoque, é necessário salientar que a maneira como os indígenas são apresentados aos estudantes envolve as possibilidades que são determinadas aos

professores pelos documentos oficiais e projetos político-pedagógicos das escolas, numa disputa por poder e hegemonia. A atuação da escola deve, portanto, ir muito além de lembrar da existência dos indígenas apenas no dia 19 de abril, por exemplo, como nas palavras de Circe Bittencourt,

[...] o movimento indígena está paulatinamente transformando os churrascos e desfiles do Dia do Índio em uma manifestação política, chamando a atenção das autoridades brasileiras para falta de políticas públicas para os povos indígenas. O 19 de abril é hoje, portanto, uma data que expressa a tensão no campo das relações interétnicas entre povos indígenas e sociedade nacional (Bittencourt, 2007, p. 101).

Assim, é necessário reforçar a mudança de posição da ação indígena, que sai de coadjuvante para protagonista (Silva, 2020) em uma luta cotidiana, que é permeada por aspectos fundamentais da cultura indígena. Como destaca Gersen Baniwa: “[...] de todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base da existência” (Baniwa, 2006, p. 131).

A consolidação de uma Lei dentro de uma perspectiva capitalista de educação, como aponta Bittencourt: “[...] pelos projetos do moderno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades integrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças” (Bittencourt, 2018, p. 143-144), há que se elevar a possibilidade dela para a construção de um futuro mais democrático, humano e de respeito às diferentes percepções e lutas.

2.3 INTERCULTURALIDADE E O ENSINO INTERCULTURAL

A Lei nº 11.645/08 foi promulgada vinte anos após a Constituinte de 1988. Passados quinze anos da referida Lei, há que se debater ainda sobre as perspectivas, dentro do campo da História e da Educação, de rompimento com estereótipos e discursos eurocêntricos acerca do ensino de história e cultura indígena.

Conforme aponta Brighenti (2020), ainda é bastante recorrente a utilização da chamada “[...] contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira” (Brighenti, 2020, p. 7), acreditando-se que os indígenas nada mais têm a contribuir na atualidade. É necessário, para tanto, pensar em conceitos e metodologias que contribuam para trabalhar a história dos povos indígenas na escola.

Para Giovani José da Silva (2020), muitas escolas passaram a adotar o que Catherine Walsh (2009) chama de interculturalidade-funcional, ou seja, a promoção apenas do diálogo, “[...] sem tocar nas causas de assimetrias socioculturais vigentes e passadas” (Silva, 2020, p. 83). Nas palavras de Nicanor Rebolledo,

Los profesores continúan empleando el concepto de cultura para destacar las particularidades de la cultura indígena y su diferencia con la cultura nacional y universal, incluso para hacer ejercicios de contraste con la cultura local; en ese sentido, los profesores son más bien culturalistas que interculturalistas, o sea, si bien adoptan el interculturalismo y la diversidad, sus conceptos son más parecidos al diferencialismo cultural (Rebolledo, 2012, p. 31-32).

Ou seja, urge a necessidade de se utilizar a interculturalidade como um projeto social a ser construído, questionando as relações de poder historicamente impostas por sociedades consideradas superiores (Silva *et al.*, 2020). Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica pode ser vista como uma ferramenta pedagógica,

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

É essencial, portanto, fazer valer a legislação que se tem a respeito do reconhecimento da pluralidade étnica brasileira, bem como estender as discussões para além das escolas de ensino fundamental e médio, perpassando as universidades e formações de professores.

O historiador Luis Fernando Cerri (1999), disserta sobre a história ensinada, que

[...] serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. Desta forma, serve também para questionar identidades inventadas, o que não deixa de ser um momento importante do processo de formação da consciência de classe. Hoje, sob um regime democrático limitado, o ensino de história serve para estimular a participação dos indivíduos nas práticas

da cidadania, convencer da importância do voto, da organização popular, dos partidos políticos (Cerri, 1999, p. 142).

As populações indígenas são marcadas por um passado profundamente marcado pela violência e resistência. Ao trazer essa temática para a sala de aula, o professor deve estar bem-preparado. Deve haver a sensibilidade de reconhecer as cosmovisões criadas por esses povos e suas lutas por demarcação de terras que são constantes.

Ao tanger essas reflexões, vislumbra-se a necessidade da proposição de um trabalho pedagógico mais intenso com estudantes do Ensino Médio sobre a história e cultura Kaingang no Paraná.

CAPÍTULO 3

A TEMÁTICA INDÍGENA E O ENSINO DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO

No silêncio dos olhos de meus
parentes amarelos
Ouço os sons dos maracás
Vejo a cor do urucum e do
jenipapo em suas peles
Sinto o orgulho do pertencimento
que sempre exala em seus cabelos!
Em suas sombras toca o tambor:
Eu sou! Eu sou! Eu sou!
Indígena eu sou!

(Julie Dorrico)

Diante da nova história indígena, que destaca o protagonismo dos sujeitos indígenas, coloca-se a necessidade de construção e produção de material didático que vise refletir sobre o que, como e porque trabalhar a história indígena kaingang com estudantes do Ensino Médio, considerando a aprendizagem que “[...] desconstrói e pluraliza os discursos [...], repercute na formação discente aberta ao cuidado e à premissa intercultural na produção de saberes” (Rosa, 2019). Para tanto, os aspectos da aprendizagem que se requerem convergem no sentido de uma aprendizagem na qual ocorra a sensibilização ao impactar, ao imbuir de significado, e que se constrói ao longo de um tempo que permeia a subjetividade.

Conforme Bondía (2002), a educação deve ser pensada a partir do par experiência/sentido. Assim, a experiência é colocada como algo que deixa suas marcas nos sujeitos. Neste caminho, a aprendizagem que se requer acerca da história indígena kaingang é aquela que cria conexão com os estudantes, com a qual seja possível que eles se identifiquem. Este saber da experiência é, portanto,

[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Bondía, 2002, p. 27).

Acredita-se na educação como exercício de uma reflexão consciente sobre a vida, a vida do outro e a vida em sociedade e o conhecimento como algo de que todos devem tomar posse. Para Paulo Freire (1996), o ensino só tem validade se o aprendiz for capaz de “recriar ou refazer o ensinado”. Para tanto, o que se pretende com a produção do material didático apresentado é que os estudantes compreendam a dinâmica cultural e social da sociedade kaingang, que saibam reconhecer os discursos e representações dominantes que tangenciaram os apagamentos das histórias indígenas, bem como a confrontação social relacionada à questão da luta pela terra.

3.1 O CURRÍCULO PARANAENSE E O NOVO ENSINO MÉDIO

No Estado do Paraná, assim como aconteceu em outros estados brasileiros, o currículo do Ensino Médio¹⁵, desde o ano de 2008, tinha como documento orientador as Diretrizes Curriculares Estaduais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada pela LDB nº 9394/96, passou a ser foco dos debates acerca de currículo e começou a ser construída no ano de 2015, culminando com a publicação das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio no ano de 2018.

No ano de 2019, começou a ser elaborado o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – que foi homologado pela Resolução nº 3.416/21 –, documento que norteou o novo modelo de oferta para o Ensino Médio no Estado. No ano de 2021 foi publicado o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná em três volumes, definindo a Formação Geral Básica, que visa o desenvolvimento de competências e habilidades a partir do aprofundamento das aprendizagens que se desenvolveram no Ensino Fundamental e os Itinerários Formativos, definidos como:

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Paraná, 2021, p. 31).

¹⁵ A proposta de trabalho é destinada a estudantes do Ensino Médio, por isso não analisamos o currículo do Ensino Fundamental no Estado do Paraná.

Este referencial justifica que a essência do Novo Ensino Médio visa o protagonismo do estudante e que, portanto, a aprendizagem precisa ser significativa. Cabe ao estudante, a partir dos Itinerários Formativos¹⁶, fazer a escolha do que mais se aproxima de sua aptidão para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Aos estudantes que optam pelo Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de acordo com a BNCC, as categorias fundamentais a serem desenvolvidas são: “tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (Brasil, 2018). Destaca-se, no documento, que a proposta do componente curricular História é fundamentada nas dez competências gerais e em diversas competências específicas das áreas do conhecimento. Coloca, ainda, que o saber histórico foi organizado a fim de “[...] favorecer a construção do conhecimento histórico por parte do estudante” (Paraná, 2021, p. 629) e que cabe ao professor selecionar os conteúdos mais adequados, embora, na prática isso não aconteça.

O Novo Ensino Médio encontra-se em fase de implementação até o momento da escrita desta dissertação (2024). Destaca-se que, com relação à aprovação do Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná, houve a realização de consultas públicas no formato online para a apreciação do documento, para se dar um caráter democrático à sua formulação. Contudo, as contribuições da consulta pública não tiveram seus critérios divulgados pela mantenedora Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), resultando em um documento com pouca identificação por parte da comunidade escolar¹⁷.

Cabe destacar, ainda, que o volume 3 do mencionado documento Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Paraná apresenta os Itinerários Formativos (IF) e seus princípios organizadores. Destaca que cada um dos IF contempla as Trilhas de Aprendizagem, que têm como objetivo proporcionar

¹⁶ A escolha de qual Itinerário Formativo o estudante opta acontece na 1ª série do Novo Ensino Médio, para cursar a partir da 2ª série. Independente da escolha, há a Parte Flexível Obrigatória (PFO), composta pelas unidades curriculares Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira.

¹⁷ O repertório selecionado na matriz curricular do Novo Ensino Médio segue um modelo empresarial, que reduz e substitui conteúdos que historicamente fundamentavam conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e artísticos da humanidade dando ênfase nas competências e habilidades, precarizando a formação dos jovens estudantes. Da mesma forma, o que se apresenta é uma padronização curricular, representando um “[...] maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma realidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala” (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

aos estudantes o aprofundamento das competências e habilidades da Formação Geral Básica, por meio dos eixos estruturantes dos IF¹⁸.

Para o ano de 2024, por exemplo, no IF de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os estudantes da terceira série do Ensino Médio irão estudar a História do Paraná “[...] a partir dos ciclos econômicos desenvolvidos pelos sujeitos sociais ao longo dos tempos” (Paraná, 2023, p. 385), por meio da Trilha de Aprendizagem denominada História Econômica do Paraná. Para tanto, a Trilha está organizada em seções temáticas – uma para cada trimestre – a saber: Origens Econômicas do Paraná; A Construção do Agronegócio Paranaense; Indústria e Inovação.

Este Referencial Curricular, considerado até o momento como o material que irá subsidiar o trabalho do professor - visto que esta trilha se concretizará pela primeira vez em 2024 - traz como noção de identidade paranaense o que o historiador Ruy Wachowicz conceitua como “Três Paranás”:

Em consequência das fases históricas que condicionaram a colonização do território paranaense, podemos dividir a ocupação do estado em três áreas histórico-culturais. A primeira área, que corresponde ao que chamamos de Paraná Tradicional, iniciou sua história no século XVII, com a descoberta do primeiro ouro encontrado pelos portugueses no Brasil. [...] A segunda área cultural do estado corresponde ao norte do Paraná. [...] A terceira área histórico-cultural originou-se após meados da década de 1950. [...] A este deslocamento populacional chamamos de frente sulista, ocupando a maior parte do sudoeste e parte do oeste paranaense (Wachowicz, 2002, p. 287).

Neste sentido, cabe salientar que o material praticamente ignora a presença indígena no território paranaense. Para o Novo Ensino Médio paranaense, o indígena ficou no passado, pois vai aparecer na Trilha como sugestão de atividade que os estudantes conheçam a história do Caminho do Peabiru, colocado como um sítio arqueológico que vai trazer “[...] mais conhecimento sobre as populações que viviam ao longo deste percurso, de modo que a revitalização do Caminho do Peabiru é mais um capítulo da nossa história” (Paraná, 2023, p. 395), e que na realidade não reflete sobre as populações originárias do estado, mas sim aparece como possibilidade de que se explore turisticamente.

A proposta da SEED-PR, portanto, dá ênfase à ocupação do território paranaense a partir da atuação de grupos de imigrantes vindos da Europa e os

¹⁸ Cabe destacar também que as chamadas Unidades Curriculares de Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira compõem o currículo sem lastro acadêmico, ocupando uma carga horária elevada, em detrimento de outros componentes curriculares, como Arte, Filosofia e Sociologia.

indígenas aparecem como “outros grupos” que também foram importantes “[...] para a formação do estado e o desenvolvimento econômico do Paraná” (Paraná, 2023, p. 429-430). Ou seja, não há o reconhecimento de identidades que historicamente habitaram e habitam o território paranaense.

Contraditório e rejeitado por parte significativa da comunidade escolar e acadêmica, o NEM permanece em disputa, a votação sobre sua implementação, carga horária ou revogação foi adiada para março de 2024, e conforme Jean Carlos Moreno

Neste momento (início de 2024), a situação do novo Ensino Médio, diante do governo eleito, ainda está em disputa no Congresso Nacional. Entidades ligadas à Educação Pública pedem a sua revogação e a volta integral das disciplinas escolares ao currículo. Comemora-se o adiamento da discussão para março de 2024. Não temos como prever o resultado deste impasse. O que não podemos é nos enganar: os conteúdos disciplinares são importantes na formação das novas gerações, mas eles também são objeto de disputa política. Portanto não basta reestabelecer a disciplina de História em todos os anos do Ensino Médio. É preciso discutir qual história para quais sujeitos. O enfrentamento da colonialidade é o que é: um enfrentamento cotidiano, que envolve embates com as corporações neoliberais, a truculência autoritária e falseadora da extrema direita, mas também com setores, que se entendem como progressistas, mas usufruem de estruturas excludentes alicerçadas no projeto de mundo estruturado no século XIX (Moreno, 2024).

Diante do que foi colocado nessa citação, o que se propõe neste trabalho é este enfrentamento, seja ocupando e ressignificando a trilha proposta pela SEED/PR, que encaminha para uma discussão econômica de Paraná Empreendedor, seja fornecendo insumos aos professores e aos estudantes em material didático com outra abordagem da história paranaense, colocando como sujeitos os indígenas Kaingang. A população paranaense, os estudantes que fazem sua formação nas escolas do estado do Paraná, têm que ter acesso a outras possibilidades de construção do conhecimento que protagonizem o território na perspectiva indígena, suas cosmogonias, suas relações com a terra.

A História Indígena, representada aqui pela etnia Kaingang, bem como os dilemas da aprendizagem da História, é um contrapeso ainda mais importante para que ocorra a almejada aprendizagem significativa, no sentido de ser uma aprendizagem política, de enfrentamento, numa apropriação em contra leitura, para que a temática, de fato, passe a integrar o currículo do Novo Ensino Médio,

construindo uma contrapartida à visão mercadológica que se tem constatado na implantação dos documentos norteadores do currículo escolar.

Ademais, a temática é de fundamental importância na formação continuada, para que ações e práticas impulsionadas pela Lei nº 11.645/08 sejam efetivadas e não caiam no ostracismo, enfatizando a luta contínua dos povos indígenas para galgar mais espaço nos currículos.

A disputa de narrativas e memórias acompanham a trajetória da educação e do ensino de História. As narrativas omitidas e silenciadas têm um peso significativo nas possibilidades do processo de ensino-aprendizagem, e dependem, portanto, de diversos fatores, que estão relacionados aos profissionais da educação, às instituições escolares, a toda uma cultura escolar, no sentido de desmistificar esse passado e abrir espaço para a nova história indígena. Qualquer espaço de experiência que represente um ganho na subjetividade dos estudantes é lugar de transformação, seja na utilização de diferentes linguagens, seja no estímulo a reflexões acerca da sociedade na qual estão inseridos e de que maneira suas atitudes podem convergir na ressignificação da relação com os sujeitos históricos.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na construção do conhecimento por parte de estudantes e professores, propõe-se a estruturação de atividades dentro de uma sequência didática. Desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é definida como um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de “[...] dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 20).

Com finalidade pedagógica e formadora, a sequência didática possibilita a aquisição gradual do conhecimento pelos estudantes, bem como, em cada etapa, o aumento da dificuldade, partindo-se dos conhecimentos prévios deles. O professor analisa as produções de cada uma das etapas, e produz atividades e estratégias variadas para sanar as dificuldades dos estudantes.

Para a produção pedagógica que se propõe a seguir, é necessário pontuar que a quantidade de atividades não é compatível com a quantidade de aulas previstas para a turma de terceira série do Ensino Médio nesse novo formato

seguido pela SEED/PR. Como exposto anteriormente, o que se tem para esta série é a Trilha de Aprendizagem denominada História Econômica do Paraná, com carga horária semanal de 3 horas-aula. Destaca-se, também, que se propõe um enfrentamento de um Código Disciplinar de História, que entende o ensino de História em uma lógica tradicional elitista para se formar o bom cidadão, comprometido com sua pátria.

Cabe salientar, ainda, que há o comprometimento com a Lei nº 11.645/08, no sentido de possibilitar diferentes abordagens da História Indígena no Paraná, para subsidiar o trabalho do professor e destacar o protagonismo indígena, para que os estudantes conheçam muito além da antiga concepção das “contribuições indígenas”, percebendo estas culturas vivas e atuantes no presente e se reconheçam na luta de seus antepassados. Da mesma forma, busca-se que os docentes e discentes compreendam como isso se reflete na construção de um espaço pedagógico intercultural, em detrimento de uma lógica de inferiorização de saberes e modos de vida.

3.3 PRODUÇÃO PEDAGÓGICA

Proposta Pedagógica – Sequência Didática

POPULAÇÃO KAINGANG: HISTÓRIA CULTURA E RESISTÊNCIA

Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas, que representam uma pequena parte de seus territórios. Habitam quatro estados do Brasil. Em São Paulo, os Kaingang ocupam duas terras indígenas na região oeste do estado. No Paraná, existem 13 Terras Indígenas Kaingang. Em Santa Catarina, são cinco terras indígenas na região oeste do estado. No Rio Grande do Sul, os Kaingang habitam os municípios de Faxinalzinho e Benjamim Constant do Sul.

Também correspondem a quase 50% de toda a população da família linguística Jê, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos no Brasil. Um das características dos Kaingang é que toda sua vida social, ritual e cotidiana está organizada em duas metades: Kamé e Kairu, que se opõem e se complementam. Além disso, possuem um importante ritual chamado Kikikoi (ou Kiki) e acreditam que, nos tempos antigos, eram os animais, que tinham seu próprio canto, que faziam essa festa do Kiki, o Kikikoi.

A proposta didática que traz esse material pretende dar visibilidade aos povos indígenas, representados pelos Kaingang, dentro do postulado da Nova História Indígena, que leva em conta o protagonismo indígena, ressignificando suas histórias como sujeitos ativos.

Destaca-se a importância de se acolher todas as formas de saberes, para uma compreensão crítica e plural do passado, pois, deve se reforçar a inexistência de uma hierarquia entre os saberes, para se romper, como apontado por Quijano (2005), com a colonialidade do saber.

A sequência didática que se segue está dividida em três partes. A primeira parte é destinada à introdução aos estudos dos povos indígenas, a partir de textos do professor e ativista Daniel Munduruku, bem como o que significa ser indígena na atualidade. A segunda parte propõe que os estudantes conheçam os Kaingang em seus aspectos históricos, bem como a cultura Kaingang. Devido à quantidade de itens, foi subdividida em duas partes. A terceira parte é direcionada ao conhecimento da Terra Indígena Apucarantina, e propõe a utilização do documentário “Vida Kaingang”, de Nelson Akira Ishikawa, disponível na plataforma *streaming* YouTube. Vai trabalhar também com a questão da demarcação das terras indígenas e a luta pela terra e pela cultura.

O material conta com orientações e sugestões aos professores na condução das atividades propostas, divididas nas seguintes seções: “Explorando o texto” e “Sistematizando o aprendizado”. Propõe encaminhamentos para serem desenvolvidos com os estudantes, objetivos, bem como textos de apoio, com o objetivo de propiciar aos professores materiais que contemplem outras narrativas a respeito da História do Paraná. O intuito de se produzir material para os professores é que o mesmo sirva de suporte para abordar o ensino da História e Cultura Indígena além de se falar sobre as contribuições das populações indígenas, o respeito às diferenças, mas impreterivelmente a superação das desigualdades vivenciadas pelas populações indígenas desde a colonização.

PARTE 1 – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DOS POVOS INDÍGENAS

Conforme visto na Nova História Indígena, a partir de autores como Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro, a superação de uma única História Indígena é um desafio recente na historiografia. Reforça-se, portanto, a revisão de

um paradigma estereotipado instaurado, no intuito de desconstruir uma visão reducionista das populações indígenas. Para tanto, recorreremos à perspectiva decolonial, que acolhe todas as formas de saberes, e nesse contexto, coloca os indígenas como protagonistas, e faz com que os estudantes repensem sobre os significados de ser indígena na atualidade.

Iniciamos essa sequência didática mapeando o pensamento dos estudantes, visto que muitos podem ter uma visão estereotipada dos povos indígenas, e que, portanto, espera-se que, a partir desse tópico, consiga se identificar essa visão e que no desenvolvimento dessa sequência isso seja superado.

a. Mapeando o pensamento dos estudantes

Tempo de aula

1 aula de 50 minutos.

Objeto de estudo:

Texto “Índio e Tribo”.

Objetivos

Diagnosticar o entendimento dos estudantes a respeito das populações indígenas.

Envolvimento dos estudantes

Participação nas atividades propostas.

Orientamos ao professor que realize um diagnóstico preliminar com os estudantes, permeado pelos seguintes questionamentos:

- O que você conhece ou já aprendeu sobre os povos indígenas do Brasil?
- Quais foram as representações dos povos indígenas que você já viu em filmes, séries, novelas, livros etc.?
- Os povos indígenas estão diminuindo e tendem a desaparecer com sua incorporação à sociedade civilizada?
- Na sua localidade (município, estado) há povos indígenas? Como eles são e o que fazem?
- As culturas indígenas são iguais em todas as partes do Brasil? Apresente argumentos para justificar seu posicionamento.

- O que você considera um indígena de verdade?

Por envolver respostas subjetivas, essas questões podem ser feitas de modo direto em que o professor inicia uma conversa com os estudantes e sugere que escrevam as respostas nos cadernos.

Espera-se que as respostas coletadas neste diagnóstico inicial norteiem o trabalho do professor, considerando também a diversidade das regiões em que os estudantes vivem, bem como seus conhecimentos prévios a respeito dos povos indígenas.

As respostas podem evidenciar uma das pautas que tem sido muito debatida na historiografia indígena que é a questão da utilização de termos e expressões, originados da colonização, quando nos referimos às populações indígenas.

Para tratar deste assunto, o primeiro material utilizado é a fala do professor e escritor Daniel Munduruku, retirada do seu perfil do Instagram, em que ele faz uma explicação a respeito das nomenclaturas “índio” e “tribo”. A fala está descrita dentro do Quadro 1, e abre a Seção intitulada “Explorando o texto”.

Quadro 1 - “Índio e Tribo” (Daniel Munduruku)

Índio e Tribo
<p>“A questão do uso da palavra ‘índio’ sempre vem à tona dependendo do cenário onde tem algum sujeito indígena participando. Essa bola já foi levantada faz tempo. Infelizmente, muita gente não está conectada com as mudanças no uso das palavras que melhor definem cada grupo minoritário. Olha, indígena sim, índio não. Indígena é afirmação, índio é negação. Indígena é pertencimento, índio é apelido e apelido é negação. Simples assim. Semanticamente, a palavra índio não tem significado algum, é palavra vazia; indígena, ao contrário, quer dizer originário, de origem, raiz. Chamar povos indígenas ou originários é basicamente a mesma coisa. E vale lembrar que indígena é diferente de nativo, nativo nasce num lugar mas não é necessariamente indígena. Eu gosto mais de usar, eu particularmente, gosto mais de usar a palavra indígena que originário, eu acho que ela demarca melhor o território do pertencer indígena”.</p> <p>E tribo, pode?</p> <p>“A palavra tribo também não é adequada para identificar nossa gente indígena. Ela é mais uma dessas palavras ‘emprestadas’ para identificar de forma humilhante um determinado grupo humano. Tribo, é bom que vocês saibam, é um pequeno grupo que tem origem numa nação ou país. No Brasil, há muitas ‘tribos urbanas’ que usam certo linguajar, vestimentas, símbolos, etc. mas na hora de comer, todos correm para os supermercados para comprarem seus alimentos. São grupos dependentes da economia nacional. Isso é uma tribo. Ela é sem autonomia e sem organização social própria, está submetida às leis nacionais. Nossa gente não é tribo porque tem autonomia, independência, organização social, língua, economia e manifestações culturais que se distinguem das nacionais. Por conta disso, a palavra ‘tribo’ precisa ser substituída por ‘povo’. Eu não tenho uma tribo, mas faço parte de um povo, nesse caso, Munduruku. Copiou?” (@danielmundurukuoficial)</p>

Fonte: MUNDURUKU, D. **Índio e Tribo**. Instagram, 17 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2NqxMNv9fU/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

Orientamos ao professor que disponibilize o texto do Quadro 1 para seus estudantes. Em complemento, o professor pode sugerir aos estudantes que assistam à fala do autor no vídeo que está disponível em seu perfil do Instagram: @danielmundurukuoficial.

Em seguida, os estudantes responderão aos seguintes questionamentos:

- De que forma o texto expressa a importância da linguagem ao se tratar dos povos indígenas?
- Segundo o texto, por que os povos indígenas não podem ser caracterizados como tribos?
- O que você entende quando o autor expressa que “índigena é afirmação, índio é negação”?
- Você considera que essas mudanças de linguagem podem ajudar a uma melhor compreensão sobre os povos indígenas? Por quê?

A partir das respostas dos estudantes reforçamos a importância da utilização das palavras que se referem às populações indígenas da maneira mais adequada, com o intuito de incutir uma ressignificação em contraposição à forma pejorativa com que os termos foram utilizados ao longo dos anos.

Após essa abordagem, passaremos ao tópico seguinte com o intuito de que o professor leve seus estudantes a refletirem sobre as consequências de se ter uma única versão da História Indígena em contraponto à pluralidade indígena.

b. Ser indígena na atualidade

Tempo de aula

2 aulas de 50 minutos.

Objeto de estudo:

Texto “Tu és índio de verdade?”.

Recursos

Computador ou smartphone com acesso à internet.

Objetivos

Reconhecer a pluralidade da cultura indígena;

Refletir sobre ser indígena na atualidade.

Envolvimento dos Estudantes

Participação na roda de conversa.

Atividade

Pesquisa solicitada pelo professor.

Para este tópico, orientamos ao professor que utilize um trecho do livro “Crônicas Indígenas para Rir e Refletir na Escola”, de Daniel Munduruku, do ano de 2020, que se encontra no Quadro 2 e que compõe a Seção “Explorando o texto”.

Quadro 2 - “Tu és índio de verdade?” (Daniel Munduruku)

Tu és índio de verdade?
<p>Não é incomum ouvir a pergunta acima. Ela nasce de uma curiosidade muito compreensível, especialmente de crianças. É que elas foram ensinadas a pensar os indígenas como seres do passado, portanto como uma ficção que só existe no imaginário delas.</p> <p>Chego à escola para uma atividade sem fazer muito alarde. Faço isso para “parecer normal”. Recebido por um diretor ou diretora um pouco surpresa, procuro manter a tranquilidade porque sei o estranhamento que sentem. Sei também que eles ainda carregam dentro de si uma imagem equivocada. Estavam, provavelmente, esperando um “índio típico” que lhes garantisse o imaginário. Não costumo ir “fantasiado” para as atividades. Faz tempo que me convenci de que a melhor maneira de educar é impactar as pessoas com a normalidade. Elas querem o mesmo de sempre, o que já está estabelecido no imaginário delas. O melhor é questionar o modelo sendo aquilo que elas não esperam de nós. Simples assim.</p> <p>Pois bem, quando começo a conversar com as crianças vou procurando surpreendê-las, seja falando na minha língua, seja me “caracterizando” diante delas para poder explicar os significados de cada traço, cada pintura. Dessa maneira as crianças vão aprendendo enquanto se divertem.</p> <p>O mais interessante é que, apesar de toda a didática que eu uso, sempre tem aqueles que não conseguem acreditar que eu sou o que digo que sou e por isso repetem a pergunta sobre minha identidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tio, tu és índio de verdade? - O que tu achas? – Devolvo a pergunta. - Tu pareces um índio, mas tem roupa igual a nossa. - Tu querias que eu estivesse pelado aqui? <p>Ele ri com inocência entendendo minha provocação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entendi, tio. Tu queres dizer que mesmo que tu uses roupas não deixas de ser índio, né? <p>Fico feliz com a conclusão dele e elogio sua sagacidade. Finalmente será menos um com cabeça voltada para o passado. Agora só faltam alguns milhões. Um passo de cada vez.</p>

Fonte: MUNDURUKU, D. **Crônicas Indígenas para Rir e Refletir na Escola**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

As proposições que se seguem servem como atividade de reflexão para que o professor instigue seus estudantes a perceberem que a cultura indígena é plural e que o indígena é um ser histórico em constante transformação e adaptação à

sociedade. Orientamos ao professor que seja feito uma roda de conversa com os estudantes utilizando os seguintes questionamentos:

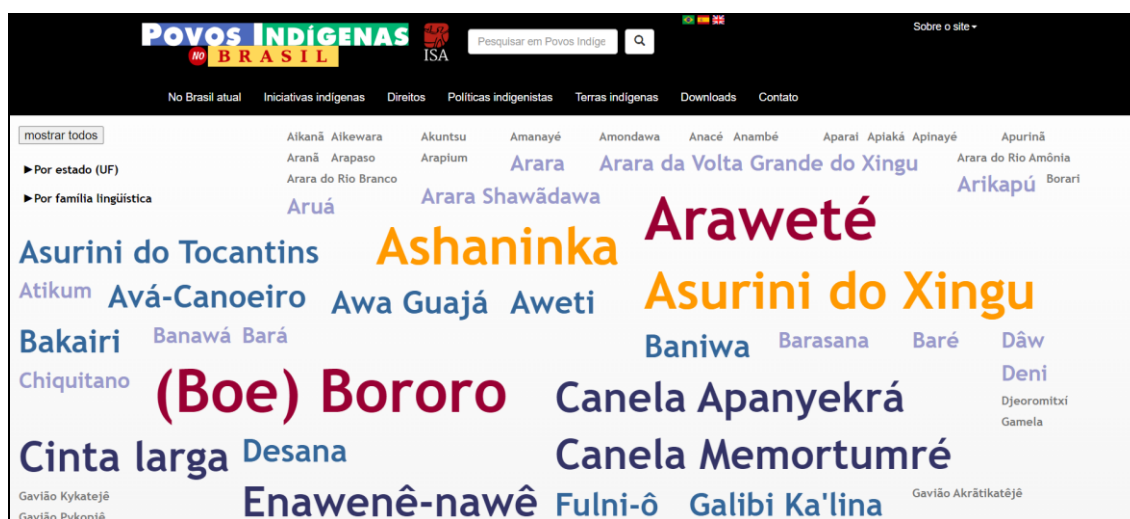
- O que você entende quando o autor afirma que “elas foram ensinadas a pensar os indígenas como seres do passado”?
- O diretor ou a diretora da escola estavam esperando um “índio típico”. Que imagem lhe vem à cabeça diante desta informação?
- De que maneira ele age para “questionar” o modelo indígena presente no imaginário das pessoas?
- Qual era a expectativa do estudante que estava preocupado em saber se o autor era um indígena de verdade?
- Ao final, o autor fica feliz em saber que “será menos um com a cabeça voltada para o passado”. O que ele quis dizer com essa afirmação?

Essa roda de conversa tem como objetivo criar espaços de visibilidade de superação da colonialidade, pois o indígena não deixa de ser indígena se estiver fora da TI ou sem as vestimentas tradicionais.

A cultura é dinâmica, está em constante transformação. Não se pode exigir de nenhuma cultura que seja a mesma que nos passados distantes, elas se transformam internamente ou em contato com outras culturas.

Como fechamento, apresentamos ao professor a Seção “Sistematizando o aprendizado”. Para tal, orientamos que o professor solicite aos estudantes uma pesquisa a respeito da diversidade de línguas e Terras Indígenas no Brasil. O site do Instituto Socioambiental (ISA), sobre os povos indígenas no Brasil, traz informações sobre as etnias indígenas no Brasil, e é considerado a maior enciclopédia já publicada das etnias indígenas brasileiras.

Figura 2 - Site Instituto Socioambiental – Povos Indígenas no Brasil



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas do Brasil. Instituto Socioambiental, 2024c. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 05 mar. 2024.

A pesquisa pode ser feita na escola, se esta contar com equipamentos conectados à internet (em caso negativo, o professor pode sugerir que os estudantes utilizem aparelhos smartphones compartilhando os dados). Ao professor orienta-se que confira os dados coletados pelos estudantes. Sugere-se, ainda, que mencione dados do último Censo de 2022, que apontam a existência de uma população de 1.693.535 pessoas indígenas, de aproximadamente 266 povos indígenas com mais de 270 línguas faladas.

Para tanto, cabe ainda dizer que a História Indígena é complexa, tanto a dos povos indígenas do Brasil quanto ao se tratar a nível das relações internacionais. Por isso, esta sequência didática trata especificamente dos Kaingang, que estão mais próximos dos estudantes e da nossa História paranaense.

PARTE 2 – CONHECENDO OS KAINGANG

Das etnias presentes no território brasileiro, destacamos os Kaingang, que têm uma população expressiva na região Sul do país. Pertencentes ao tronco-linguístico Macro-Jê, da família linguística Jê, cuja língua é o Kaingang, compõem, juntamente com os Guarani, Xetá e Xokleng, as populações indígenas paranaenses.

Para início da abordagem, o enfoque é nos povos Kaingang, com atividades relacionadas à sua origem, bem como sua história, especialmente dentro do território do Paraná.

Devido à quantidade de material e relevância do tema, houve a necessidade de dividir a Parte II. Foi organizada em:

2.1 Povos Kaingang no Sul do Brasil e no Paraná

2.2 História e Cultura Kaingang

2.1 Povos Kaingang no Sul do Brasil e no Paraná

a. O que sabemos sobre as origens dos povos Kaingang

Tempo de aula

1 aula de 50 minutos.

Objeto de estudo

Texto “A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias”.

Objetivos

Possibilitar a apropriação da temática sobre o estudo da história do povo Kaingang no Paraná.

Envolvimento dos Estudantes

Participação nas discussões e registro no caderno.

Para este tópico, apresentamos um texto do Prof. Lúcio Tadeu Mota na Seção “Explorando o texto”, relacionado à arqueologia (origens dos povos Kaingang), que está inserido no Quadro 1. O objetivo é que o professor e os estudantes se apropriem da temática sobre o estudo da história dos povos indígenas no Paraná e, em específico, dos Kaingang.

Quadro 3 - “A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias”
(Lucio Tadeu Mota)

(continua)

A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias

Podemos afirmar que os territórios hoje denominados Paraná vêm sendo continuamente habitados por diferentes populações humanas há cerca de 9.000 AP (antes do presente) de acordo com os vestígios materiais mais antigos encontrados pelos arqueólogos.

Entretanto, se considerarmos a cronologia dos territórios vizinhos que foram ocupados em épocas anteriores, é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados, podendo alcançar até 11 ou 12.000 AP.

As populações que viveram no Paraná entre 9.000 e 3.000 anos AP são chamadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos. Elas foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas – Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – que chegaram na região por volta de 2.500 anos AP, e continuam a viver aqui até hoje.

Kaingang

A denominação Kaingang define genericamente, e ao mesmo tempo, a população e o nome da língua por ela falada.

Embora exista uma volumosa bibliografia e inumeráveis conjuntos de documentos não publicados sobre eles, ainda se conhece pouco sobre os seus ascendentes pré-históricos¹⁹.

Os resultados de estudos comparados – Arqueologia e Linguística – apontam o Brasil central como a região de origem dos Kaingang, que ocuparam imensas áreas dos Estados da Região Sul, parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Misiones na Argentina. Embora não existam ainda datas mais antigas do que as dos Guarani, é provável [...]

Quadro 3 - “A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias”
(Lucio Tadeu Mota)

(conclusão)

A ocupação humana dos territórios do Paraná até a chegada das populações europeias

[...] que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo o Estado os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng.

Com a chegada dos Guarani, à medida que estes conquistavam os vales dos rios, os Kaingang foram empurrados para o centro-sul do Estado e/ou confinados nos territórios interfluviais e os Xokleng foram impelidos para os contrafortes da Serra Geral, próximos do litoral. A partir do final do século XVII, quando as populações Guarani tiveram uma drástica redução, os Kaingang voltaram a se expandir por todo o centro do Paraná.

Em meados do século XVIII, com as primeiras expedições coloniais nos territórios hoje denominados Paraná, foi possível conhecer parcialmente a toponímia empregada pelos Kaingang para nominar seus territórios: *Koran-bang-rê* (campos de Guarapuava); *Kreie-bang-rê* (campos de Palmas); *Kampo-rê* (Campo Ere - sudoeste); *Payquerê* (campos entre os rios Ivaí e Piquiri, hoje nos municípios de Campo Mourão, Mamborê, Ubitatã e outros adjacentes); *Minkrinierê* (campos de Chagu, oeste de Guarapuava, no município de Laranjeiras do Sul); campos do *Inhoó* (em São Jerônimo da Serra).

Fonte: MOTA, L. T. **História do Paraná: relações sócio-culturais da pré-história à economia cafeeira**. Maringá: Eduem, p. 30-31, 2012.

O professor pode promover uma leitura em grupo ou mesmo uma leitura coletiva onde cada aluno vai lendo um parágrafo, intercalado por comentários e discussões. Além disso, ao se mencionar a arqueologia, o professor pode mostrar objetos e fontes encontrados, no intuito de que os estudantes analisem a cultura material (Fotografia 1 e 2) junto aos textos.

¹⁹ O termo Pré-História é um conceito contestado. Para a maioria dos historiadores todas as sociedades têm história. A utilização do termo neste texto faz referência a um tempo remoto, e não a uma sociedade sem história.

Fotografia 1 - Vasilha Kaingang reconstruída a partir de fragmentos encontrados em uma casa subterrânea no RS



Fonte: REVISTA CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro, v. 6, n. 31, maio de 1987. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/edicao/31/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

Fotografia 2 - Mulher kaingang no posto Icatu fabricando uma panela de cerâmica. Foto: Harold Shultz, 1947.



Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Arte e cultura material Kaingang.** Instituto Socioambiental, 2024a. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Arte_e_cultura_material. Acesso em: 05 mar. 2024.

O texto do Quadro 3 evidencia que as populações indígenas do Paraná que viveram entre os anos 9.000 e 3.000 AP (antes do presente) foram chamados pela Arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos, sendo substituídas por populações indígenas agricultoras e ceramistas que chegaram na região por volta de 2.500 AP, e que permanecem até hoje. Propõe-se que o professor indague seus estudantes a respeito do que é e como se dá a prática da agricultura, quais são os saberes necessários, bem como se eles sabem como se produzem artefatos a partir da cerâmica.

Ainda, como orientação, que o professor indague os estudantes acerca da região de origem dos Kaingang, e toda sua extensão, e que atente que estas informações foram construídas a partir de estudos comparados da Arqueologia e da

Linguística. Ou seja, o professor pode discutir com os estudantes se eles conseguiriam nominar territórios tão grandes, e como eles o fariam.

Para tanto, o intuito é que se problematize também a colonização no estado do Paraná, que os colonizadores não davam valor a esses saberes geográficos Kaingang, apesar de se apropriarem deles, dando outros nomes para as regiões. Em seguida, alguns aspectos da ação colonizadora no estado são colocados em xeque a partir da ação indígena.

b. Os Kaingang nos séculos XIX e XX

Tempo de aula

1 aula de 50 minutos.

Objetos de estudo

Texto “As guerras dos índios Kaingang”;

Mapa do estado do Paraná;

Recurso didático

Material para confecção de painel.

Objetivos

Compreender a resistência indígena à colonização do território paranaense.

Envolvimento dos Estudantes

Participação nas discussões e registro no caderno;

Atividade

Produção coletiva do mapa do Paraná com as TI Kaingang.

Lucio Tadeu Mota, em seu livro “As Guerras dos Índios Kaingang – A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)”, publicado no ano de 1994, atenta para a ideia de que a história oficial das companhias colonizadoras, as falas governamentais e a historiografia tradicional representaram o terceiro planalto paranaense como um território desabitado, um imenso vazio demográfico até a década de 1930, quando esta terra começa, então a ser colonizada. Nas palavras do autor, “[...] cria-se o vazio demográfico a ser ocupado pela colonização pioneira. Vazio criado pela expulsão ou eliminação das populações indígenas que, desse modo, são colocados à margem da história” (Mota, 1994, p. 15).

No entanto, e corroborando com o movimento da Nova História Indígena que, a partir dos estudos de Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro (1995), vai destacar o protagonismo dos sujeitos indígenas, pretende-se demonstrar a presença indígena no território paranaense a partir das lutas do povo Kaingang. Neste momento, ressalta-se a importância de o professor combater o discurso de que a ação colonizadora no Estado se fez em virtude do vazio demográfico, utilizando como contraponto desta afirmação a luta dos Kaingang para permanecerem em seus territórios. O texto proposto é “As guerras dos índios Kaingang” e compõe a Seção “Explorando o texto”, e está inserido no Quadro 4.

Quadro 4 - “As guerras dos índios Kaingang” (Lucio Tadeu Mota)

As guerras dos índios Kaingang
<p>A literatura sobre os Kaingang afirma sua presença numa larga extensão de território que vai desde o rio Grande, na divisa de São Paulo e Minas Gerais, até os campos ao sul do rio Iguaçu no Rio Grande do Sul.</p> <p>Alguns historiadores paranaenses também reafirmam a presença indígena no território. Considerado como um dos maiores historiadores do Paraná, Romário Martins, no seu clássico História do Paraná dedica todo o capítulo dois a localizar geograficamente as tribos do Estado. [...] De acordo com Martins, o Paraná esteve repleto de índios²⁰.</p> <p>[...]</p> <p>A conquista dos territórios Kaingang foi feita em meio à reação permanente dos índios às vilas que brotavam em suas terras, às fazendas implantadas em seus campos, aos viajantes, tropeiros, comerciantes e aventureiros que cruzavam suas matas e campinas, às patrulhas da guarda nacional e provincial que percorriam suas terras e às tribos colaboracionistas que insistiam em indicar suas posições e persegui-los. Esses ataques se prolongaram durante os séculos XVIII e XIX, em todos os territórios ocupados.</p> <p>Os choques contra os brancos, tribos inimigas e colaboracionistas foram uma constante na vida Kaingang desde o século XVIII. Nessa relação conflituosa, criaram técnicas de combate, refinaram táticas de luta, aperfeiçoaram formas de atacar e de manter o inimigo sobre pressão, enfim, desenvolveram uma tecnologia de guerra, de guerrilhas, de emboscadas e ataques capaz de fazer frente a um inimigo muito superior a eles.</p>

Fonte: MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 1994.

Após a leitura deste texto, vamos a alguns questionamentos que o professor poderá utilizar com os estudantes:

- Você já ouviu falar em vazio demográfico? O que acha que significa?
- Por que o historiador Romário Martins é mencionado no texto e o que ele quis dizer com o “Paraná repleto de índios”?

²⁰ Vale lembrar que a utilização dos termos “tribo” e “índio” já foi posta em xeque no material e que está desta maneira escrito no fragmento do texto. Importante salientar que se trata de publicação do ano de 1994, então respeitou-se a escrita fiel à época.

- O que você lembra sobre o estudo da História do Paraná em anos anteriores? Em algum momento houve a abordagem sobre as populações indígenas no Paraná?
- O texto coloca que a partir do século XVIII houve uma intensificação de táticas de luta, bem como aperfeiçoamento das formas de atacar e manter o inimigo sob pressão. Qual era a situação dos indígenas no estado para que tivessem que se preparar para o inimigo?

Como fechamento, na Seção “Sistematizando o aprendizado”, orientamos que o professor organize com os estudantes a montagem de um mapa do estado do Paraná, em formato de painel, localizando as Terras Indígenas Kaingang do estado atualmente. Este painel pode ser exposto na sala de aula.

Através do desenvolvimento das atividades desta primeira parte, espera-se que o professor consiga perceber em seus estudantes um despertar do interesse sobre as populações indígenas existentes no estado do Paraná. Da mesma forma, que compreendam que a relação entre povos indígenas e não-indígenas é complexa, e conforme afirma Eder Novak (2017), vai além da dicotomia índios *versus* brancos.

A partir desse ponto, convidamos o professor a se aprofundar, juntamente com seus estudantes, na História e Cultura Kaingang, essa “Gente da Floresta”²¹, e que possam perceber a riqueza de significações em seus modos de vida, reforçando mais uma vez que não devem existir generalizações entre os indígenas, visto que cada etnia é única.

2.2 HISTÓRIA E CULTURA KAINGANG

Nesta sequência de atividades, aprofunda-se a cultura Kaingang, abordando aspectos gerais relacionados à língua, cultura, cosmogonia. O primeiro tópico escolhido refere-se à diversidade linguística Kaingang, destacando elementos da escrita Kaingang e a simbologia dos nomes.

²¹ Autodenominação Kaingang.

a) A diversidade linguística Kaingang

Tempo de aula

1 aula de 50 minutos.

Objetos de Estudo

Quadro com vogais e consoantes Kaingang;

Figuras dos nomes Kaingang ligados à fauna, flora, elementos da natureza, ações e objetos.

Objetivos

Conhecer aspectos da língua Kaingang.

Atividade

Produção de personagem Kaingang e criação de um enredo com elementos da língua Kaingang.

A língua Kaingang é uma das línguas da família Jê, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê. É considerada uma das línguas com maior número de falantes das línguas indígenas do Brasil. Da família linguística Jê, se subdividem os seguintes grupos: *Canela*, *Apinayé*, *Kayapó*, *Xavante*, *Xerenque*, *Kaingang* (Rodrigues, 1986). O tronco Macro-Jê é composto por muitas famílias, além da Jê.

Sobre a escrita Kaingang, de acordo com D'Angelis (2010), foi uma pesquisadora-missionária do *Summer Institute of Linguistics* que nos anos de 1960 definiu um alfabeto para esta etnia. É utilizado em muitas comunidades Kaingang para alfabetizar os alunos. Na construção de D'Angelis (2010), este alfabeto é composto pelas seguintes letras, explicitadas no Quadro 5, e que compõe a Seção “Explorando o texto”:

Quadro 5 – “Vogais e consoantes Kaingang”

<p>Vogais: A Á Ã E É Ê I Í O Ó U Û Y Ŷ</p> <p>Consoantes: F G H J K M N NH P R S T V</p>
--

Fonte: PORTAL KAINGANG. **Vogais e consoantes Kaingang**. Portal Kaingang, 2024. Disponível em: <https://www.portalkaingang.org>. Acesso em: 05 mar. 2024.

Segundo Tommasino (1995), para os Kaingang é muito forte a representatividade do nome da pessoa. Ou seja, carregam nomes relacionados a elementos ligados à fauna, à flora, à natureza, os quais são determinantes, como

marcas de nascença sobre como atuarão enquanto sujeitos. Estes nomes são escolhidos pelos mais velhos, avôs ou avós dos recém-nascidos.

Orientamos ao professor que indague seus estudantes se eles sabem quem escolheu seus nomes, bem como seus significados. Em caso negativo, eles deverão levar esse questionamento a seus familiares.

A seguir, alguns nomes Kaingang e seus significados (Figura 3 e Figura 4):

Figura 3 - Nomes Kaingang ligados à fauna e à flora

Ligados à fauna	Ligados à flora
Fojin Porco-espinho	Re tanh Grama verde
Feg nu Tipo de abelha grande e preta	Gra toko Carregando banana de brejo
Kÿnin Vaga-lume	Re ra Cor da grama
Kajër Macaco	Pripra Puzinho do sapé
Kokoj Beija-flor	Ëgoro Buva
Kanin Vaga-lume	Ma far Casca de jabuticaba
Konin Besouro	Far Casca
Fëg nu Cascudo	Ma Jabuticaba
Krinhkrij Papagaio	Fej Folha
Fÿreg Grilo	Kafej Flor
Vognug Tripa de cascudo	Kafejsi Florzinha
Mygmyj Um tipo de passarinho	Ka tan Árvore
Para Lesma	Resanh Pisar na grama
Mÿg tag Dono da abelha	Faiej Florescendo
Kaegmy Um tipo de passarinho	Peho Abóbora
Jotiti Esquilo	Katan fej Folha de árvore
Ri prag Formiga pequena	Tÿ Folha de caitê
Ga ri prag Terra da formiga	
Tapixi Lebre	
Toto Borboleta	
Mÿg tan Dono do mel	

Fonte: ZACARIAS, A. K. P. *et al.* **Os Kaingang do Apucarantina e suas histórias.** Curitiba, PR: Renê Wagner Ramos, 2021.

Figura 4 - Nomes Kaingang ligados a elementos da natureza, ações e objetos

Elementos da Natureza	Ações
<i>Kura Dia</i>	<i>Krug tanh Ascender espírito</i>
<i>Ga tanh Terra verde</i>	<i>Kupreg Escolher</i>
<i>Ore Barro</i>	<i>Kise Costurar</i>
<i>Krigsa Estrela parada</i>	<i>Kito Falar</i>
<i>Ra tanh Sol verde</i>	<i>Tare Descer</i>
<i>Kuran Amanhecer</i>	<i>Kunĩg Quem está aqui</i>
<i>Ganin Terra sentada</i>	<i>Sa ve Algo meio preto</i>
<i>Ko Chuvisco</i>	<i>Fyj Cortar</i>
<i>Ga tẽ Poeira</i>	<i>Krina Deitar em cima</i>
<i>Krig Estrela</i>	<i>Tona Deitado</i>
<i>Kỹsa Lua</i>	<i>Jỹ na Deitado na frente (em uma caçada)</i>
<i>Vanh prag Cinza de mato</i>	<i>Toni Sentado</i>
	<i>To ẽn Pedir</i>
Objetos	
<i>Jen fin Borda do balaio</i>	
<i>No sa Arma preta</i>	
<i>No kane Bala do revólver</i>	
<i>No jan Alça de espingarda</i>	
<i>No tanh Espingarda verde</i>	
<i>Jen fyn Trançado (de balaio)</i>	
<i>No sa Arma pendurada</i>	
<i>No pir Uma flecha</i>	

Fonte: ZACARIAS, A. K. P. *et al.* **Os Kaingang do Apucarantina e suas histórias**. Curitiba, PR: René Wagner Ramos, 2021.

A partir destas informações, o professor pode fazer alguns encaminhamentos com os estudantes, em uma tentativa de praticar a língua Kaingang, com duas frases:

ĕn jiji ĥĕ ne (ke)ti (Como ĕ seu nome?)

Iĥ jiji... (Eu me chamo...)

Para a Seęo “Sistematizando o aprendizado”, o professor irá propor que os estudantes criem um personagem Kaingang, que será protagonista de uma história e pode utilizar em sua história alguns nomes que aparecem nos quadros anteriores, ligados  flora,  fauna, objetos, elementos da natureza.

As histórias poderão ser expostas nos estabelecimentos de ensino, a fim de que se criem outras culturas escolares a respeito da abordagem sobre povos indígenas nas escolas.

Após esta abordagem, o professor irá inserir outro aspecto da cultura Kaingang que diz respeito  cosmogonia dualista. Para os Kaingang, o mundo foi concebido através de uma relaęo dualista de todas as coisas. Sua organizaęo social segue esta mesma tendência. O tpico a seguir apresenta a cosmogonia dualista Kaingang.

b) A cosmogonia dualista Kaingang

Tempo de aula

3 aulas de 50 minutos.

Objetos de Estudo

Trecho de texto sobre o casamento Kaingang;

Texto “O kiki – abandono e retomada”.

Objetivos

Compreender a cosmogonia dualista Kaingang.

Atividade

Produęo de história em quadrinhos com a temática cosmogonia dualista.

Um dos aspectos relevantes da cultura Kaingang ĕ a cosmogonia dualista, na qual todos os seres são concebidos como pertencentes a uma das metades (Fernandes; Piovezana, 2015)²². Esta complementaridade dos indígenas Kaingang

²² Este ĕ um aspecto importante da construęo cultural Kaingang milenar. Como sabemos, as culturas não são estticas, são dinâmicas e se transformam com o passar do tempo, sofrem reelaboraęes do próprio grupo ou apropriam-se de novos elementos em contato com outras culturas.

de pertencerem a metades opostas se reflete em contextos rituais, familiares e de liderança.

O professor pode explicar aos estudantes o que é uma cosmogonia (no caso indígena, os modos específicos de conceber o cosmos e de se situar nele). Exemplifica que entre os povos da família linguística Jê, o cosmos é concebido como habitado por diferentes humanidades – a subterrânea, terrestre, a subaquática e a celeste – que existem desde sempre (Instituto Socioambiental, 2024b). Para a cosmogonia Kaingang, os mesmos foram criados a partir dos dois irmãos, *Kamé* e *Kairu*, representantes da cosmogonia dualista. Cada uma das partes se subdividiria em dois subgrupos, a metade *Kamé* – dividida em *kamé* e *wonhetky* -, e a metade *Kairu* em *kairu* e *votor*.

Os fragmentos de texto a seguir compõem a Seção “Explorando o texto”, e se localizam dentro do Quadro 2, o primeiro de autoria de Juracilda Veiga do ano de 1994, e o segundo de autoria de Lucas Cimbaluk do ano de 2013:

Quadro 6 - “Tradição Kaingang” e “Casamento Kaingang”

Texto 1 – Tradição Kaingang

A tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão [...] saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome Kairu e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que Kairu e sua gente toda eram de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos, como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.

Fonte: VEIGA, J. **Organização Social e Cosmovisão Kaingang**: uma introdução ao Parentesco, casamentos e nominação em uma sociedade Jê Meridional, 1994, p.60.

Texto 2 – Casamento Kaingang

Mesmo pessoas de idade próxima aos 20 anos conhecem a regra. No entanto, por exemplo, um rapaz de pouco mais de 20 anos reconhecia a regra, mas não a considerava ao procurar uma esposa para si, ainda que isso causasse reprovação por sua avó. Algumas pessoas mais velhas reclamam de tal situação [...]. Essa dualidade, portanto, define regras de casamento – como casamento exogâmico (entre indivíduos com grau de parentesco distante), que ainda é uma referência para muitos povos Kaingang.

Fonte: CIMBALUK, L. **A criação da Aldeia Água Branca na Terra Indígena Kaingang Apucaraniha**: “política interna”, moralidade e cultura. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013, p. 43.

De acordo com a tradição indígena, casamentos de pessoas da mesma “metade” geram fraqueza entre os descendentes (Fernandes, 2003). Na família, essa complementaridade é a regra e a assimetria é a forma, de acordo com Fernandes (2015), que traz como exemplo a relação sogro-genro. O genro deve trabalhar para o sogro, que não é apenas pai de sua esposa, ele é um Kaingang da

outra metade. Da mesma forma, na composição das lideranças indígenas, estes devem ser cada qual de uma das metades.

O professor apresenta estas informações aos seus estudantes, e faz as seguintes indagações:

- Quais as características de uma pessoa *Kamé* e de uma pessoa *Kairu*, segundo Veiga (1994)?
- Descreva uma regra do casamento Kaingang, a partir de Cimbaluk (2013):
- Por que na composição das lideranças indígenas Kaingang cada um deve pertencer a uma metade?
- Essas diferenças entre um grupo e outro existem também em nossa sociedade?
- Como são os ritos de casamento em nossa sociedade? Eles estão mudando ou mudaram recentemente? Apresente argumentos para justificar a sua resposta.

Dentre os diversos aspectos relacionados à cultura Kaingang, apresenta-se também o ritual do *Kiki* ou *Kikikoi*, que é o culto aos mortos Kaingang. Para tanto, apresenta-se um texto no Quadro 7, “O Kiki – abandono e retomada” que descreve o ritual do *Kiki*, de autoria do professor Ricardo Cid Fernandes, do ano de 2015, e que vai ser utilizado na Seção “Explorando o texto”:

Quadro 7 - “O Kiki – abandono e retomada” (Ricardo Cid Fernandes)

(continua)

O Kiki – abandono e retomada

A realização do ritual do *Kiki* depende da solicitação dos parentes de alguém que veio a falecer no ano anterior ou nos anos anteriores. É necessário haver mortos das duas metades. O processo ritual é marcado pela reunião dos rezadores em três fogos acesos, em dias diferentes, no terreno do organizador que serve de 'praça de dança' ou 'praça de fogos'. A data do primeiro fogo geralmente ocorre dois meses [...]

Quadro 7 - “O Kiki – abandono e retomada” (Ricardo Cid Fernandes)

(conclusão)

[...] antes da realização do terceiro e último fogo. Os Kaingang afirmam que o ritual deve ocorrer entre os meses de janeiro e junho. O primeiro fogo antecede o corte (a derrubada) do pinheiro (*Fág - Araucária angustifolia*), o qual servirá de *konkéi* (cocho), vasilha onde é colocada a bebida que recebe o nome do ritual - *kiki* (cerca de 70 litros de mel e 300 litros de água). O segundo fogo ocorre na noite seguinte e antecede o início da preparação do *konkéi*.

O terceiro fogo, etapa mais importante do ritual, articula um maior número de pessoas e eventos. Cerca de dois meses após a colocação da bebida no *konkéi*, seis fogos são acesos - três dos *Kamé* e três dos *Kairu* - paralelos ao *konkéi*. Os rezadores permanecem durante a noite ao redor dos fogos, acompanhados por outros integrantes das respectivas metades, entoando cantos e rezas. Durante esta etapa, determinadas mulheres, as *péin*,

realizam as pinturas faciais (com tintas obtidas pela mistura de carvão e água), cuja finalidade é a proteção dos participantes contra os espíritos da metade oposta. São estas mulheres que estão preparadas para entrar em contato com os objetos dos mortos, sem correr os riscos daí advindos. Os rezadores de uma metade rezam, cantam e tocam instrumentos de sopro (confeccionados com taquaras - *turus*) e chocalhos (confeccionados com cabaças e grãos de milho - *xic-xir*). Ao amanhecer, os grupos se deslocam da praça de dança para o cemitério, onde novamente são realizadas rezas para os mortos. Quando retornam para a praça de dança os grupos se fundem em danças ao redor dos fogos. O ritual é concluído com o consumo da bebida, do *Kiki*.

Fonte: FERNANDES, R. C.; PIOVEZANA, L. Perspectivas Kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. 28, n. 2. p. 115-132. abr.-jun. 2015.

Com essas considerações, orienta-se que o professor realize uma roda de conversa a respeito da ritualística do *Kiki*. Solicite aos estudantes que descrevam a maneira como entenderam o ritual, cada uma de suas etapas, bem como relacionem a rituais de mortos de outras culturas e de nossa sociedade.

Como fechamento, para a Seção “Sistematizando o aprendizado”, trazemos o mito de origem Kaingang, no Quadro 8, contado pelo professor indígena Pedro, da Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Tamarana/PR, e que faz parte do livro “Mitos e histórias do povo Kaingang – Volume 2”, produzido para o Programa de Educação Patrimonial e Inclusão Social para as comunidades indígenas que habitam a área de influência da Usina Hidrelétrica de Mauá/PR, entre os anos de 2011 e 2012.

Quadro 8 - “Mito de origem Kaingang”

Mito de origem Kaingang

Eu estava conversando com um velho e ele estava me falando do surgimento dos índios Kaingang. Nós temos duas marcas tribais: uma redonda e uma riscada. Nós saímos da terra. Os riscados se pintaram, fizeram festa. Depois, outros nasceram também da terra do *perau* (pé da serra). Saíram dali. Eram daquelas marcas redondas. E eles fizeram festa também. Começaram a cantar, se pintar, dançar.

Dali a pouco, eles se encontraram, os de marca redonda foram se encontrar com os de marca riscada. Conversaram entre eles. Daí o pajé falou: ‘agora, que nós nos encontramos, vamos fazer casamento’. Daí, ele explicou, falou que os de marca riscada podiam se casar com os de marca redonda. Os de marcas riscadas não podiam casar com os de mesma marca, só deviam casar com os de marca redonda. Então, fizeram os casamentos e continuaram naquela tradição, né?

As crianças são da marca do pai. Era proibido casar com os da mesma marca. Com o tempo, os brancos tiveram contato com eles e eles foram perdendo esta tradição.

Fonte: MELLO, G. B. R. de. **Mitos e histórias do povo Kaingang**. V. 2. All Print: Mauá/PR, 2013. p. 9-10.

Este mito de origem é contado por um professor indígena da Terra Indígena Apucarantina, que será tema da parte III desta sequência didática.

Para tanto, orientamos que o professor solicite uma produção aos estudantes em formato HQ (história em quadrinhos) descrevendo o mito de origem Kaingang a partir dos elementos que aparecem no texto do Quadro 4, relacionando à cosmogonia dualista Kaingang e às discussões estabelecidas até este momento.

Todas essas informações são insumos para os encaminhamentos que o professor poderá fazer junto aos estudantes, levando em consideração o respeito às diferenças culturais, reforçando mais uma vez que a cultura não é estática.

PARTE 3 – TERRA INDÍGENA APUCARANINHA

A Terra Indígena (TI) Apucarantina fica localizada nas confluências dos rios Apucarana e Apucarantina com o Rio Tibagi, no município de Tamarana, Estado do Paraná, com uma população estimada em 1.636 indígenas, de acordo com dados do censo IBGE do ano de 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). A presença da etnia Kaingang é a predominante, mas também existem alguns Xokleng, Guaranis e Fulni-ôs.

Figura 5 - Terra Indígena Apucarantina



Fonte: PORTAL Kaingang. **Terra Indígena Apucarantina**. Portal Kaingang, 2012. Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso em: 05 mar. 2024.

O território da Terra Indígena Apucarantina surgiu oficialmente a partir do Decreto nº 6 de 05/07/1900, que dizia que “[...] ficam reservadas, para estabelecimento de colônias indígenas, as terras devolutas sitas entre os rios Tibagy, Apucarana, Apucarantina e a serra do Apucarana, no município do Tibagy” (Tommasino, 1995, p. 164).

Estima-se que o território tinha mais de 68.000 hectares de área, contudo, ao não ser demarcada, a Terra Indígena Apucarantina atualmente é um território de menos de 6.000 hectares. A demarcação foi prometida pelo Governo do Estado no momento de aprovação de decretos, com o fim dos aldeamentos indígenas (Novak, 2017) e juntamente com outras tratativas políticas no decorrer da primeira metade do século XX, porém não ocorreu.

A escolha desta Terra Indígena como proposta para o estudo dos Kaingang nas aulas de História do Paraná para o Ensino Médio se deu em virtude do documentário intitulado “Vida Kaingang”, com duração de 50 minutos, disponível na

plataforma *streaming* YouTube²³, gravado entre os meses de fevereiro e julho de 2014, e dirigido por Nelson Akira Ishikawa.

No documentário estão fragmentos da cultura e modo de vida Kaingang. Após a visualização do mesmo, vislumbrou-se a possibilidade de trazê-lo para a sala de aula por estar relacionado às tentativas de se manter algumas tradições entre as populações mais jovens, a importância de se inserir uma cultura escolar nas terras indígenas e a luta constante para se manter direitos adquiridos. Propõe-se, no primeiro tópico da parte III, então, a utilização do cinema em sala de aula, como possibilidade de o professor realizar uma série de atividades acerca da narrativa construída sobre os Kaingang a partir dos Kaingang do Apucarantina.

a. Os Kaingang em Documentário

Tempo de aula

2 aulas de 50 minutos.

Objeto de Estudo

Documentário “Vida Kaingang”.

Objetivos

Conhecer o modo de vida, a cultura e a luta pela terra dos Kaingang da Terra Indígena Apucarantina.

Envolvimento dos Estudantes

Participação nas proposições do professor após o documentário.

A temática indígena é abordada no cinema nacional desde os primórdios da produção cinematográfica, em 1910 (Nunes; Silva; Silva, 2014). Pode-se afirmar que, assim como outras mídias e outros materiais, contribuiu para a representação do indígena brasileiro em um passado histórico, caracterizando-o como primitivo, ingênuo, selvagem, preguiçoso, exótico, ainda que haja alguns momentos de exceção (Cunha, 2000).

Na década de 1980, o documentarista Vincent Carelli criou o projeto “Cineastas Indígenas” na ONG pernambucana Vídeo nas Aldeias²⁴, com o objetivo

²³ Ver nas referências: Vida kaingang (2014).

de, além de propagar a identidade audiovisual das comunidades indígenas, formar diretores de cinema indígenas. Ao se romper com a ideia de que a produção de filmes é restrita a poucos não-indígenas, no patamar de produções cinematográficas hollywoodianas, tornou-se possível a “crítica da imagem eurocêntrica” (Shohat, 2006), corroborando com os postulados da teoria decolonial, promovendo uma torção na história colonial, pois as produções indígenas apresentam suas identidades vinculadas a outras perspectivas culturais descoladas de um passado remoto.

Recentemente, o Cinema Indígena Contemporâneo pode ser considerado uma estratégia de sensibilizar e comunicar seus modos de vida. O audiovisual pode ser colocado pelo professor como uma ferramenta pedagógica com poder de transformação do pensamento. Essas produções têm baixa audiência e estão restritas às plataformas de exibição, bem como a produções de editais e festivais específicos, contudo, constroem novas visualidades e discursos por meio da linguagem cinematográfica.

Ailton Krenak criou a expressão “demarcação das telas” (Krenak, 2021, p. 13) para se referir às produções audiovisuais indígenas, pois significam uma ocupação de território para os cineastas indígenas de construção de sentidos, que demarcam formas diferenciadas dos demais filmes.

A seguir apresentamos uma lista de sugestões de filmes para o professor, de autoria indígena, produzidos entre os anos de 2018 e 2022 para auxiliar na preparação de suas aulas:

- **Nossos espíritos seguem chegando – Nhe’ẽ kuery jogueru teri (2021)**, dirigido por Kuaray Poty/Ariel Ortega e Bruno Huyer, disponível no YouTube, este curta-metragem conta a história de Tekoa Ko’aju, Pará Yxapy, indígena Mbya Guarani, dedicando os primeiros cuidados a seu filho, ainda no ventre, bem como o desenrolar de sua gravidez em meio à pandemia de Covid-19 no Brasil.
- **Teko Haxy – Ser Imperfeita (2018)**, dirigido por Patrícia Yxapy e Sophia Pinheiro, disponível no YouTube, é um documentário experimental em que se

²⁴ Toda a produção audiovisual deste projeto está disponível na plataforma *streaming* YouTube de forma gratuita, no canal Vídeo nas Aldeias. Outras informações podem ser acessadas também no site. Ver nas referências: Vídeo nas Aldeias (2024).

demonstra a amizade entre uma cineasta indígena e uma artista e antropóloga não-indígena.

- **A Última Floresta (2021)**, roteirizado por Davi Kopenawa Yanomami e Luiz Bolognesi, disponível na plataforma *streaming* Netflix, denuncia garimpos ilegais e o desmatamento.
- **Ga vī: a voz do barro (2022)**, produzido por COMIN-FLD, Coletivo Nën Ga e Tela Indígena, está disponível no YouTube e é uma animação criada por meio das memórias de Gilda Wankyly Kuita e Iracema Gãh Té Nascimento, lideranças indígenas na Terra Indígena Apucarantina. Conta histórias Kaingang sobre a tradição da cerâmica, a ancestralidade e as cosmovisões.

Outros debates sobre cinema indígena, podem ser consultados em sites e fóruns na Internet²⁵.

A seguir, um breve resumo do que o professor irá encontrar nos cinquenta minutos do documentário “Vida Kaingang” (Quadro 9):

Quadro 9 - “Vida Kaingang”

(continua)

Vida Kaingang

O documentário “Vida Kaingang” está disponível na plataforma streaming YouTube, com 50 minutos de duração. Apresenta os indígenas da etnia Kaingang da Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Tamarana, no norte do Paraná. Foi produzido com recursos do PROMIC (Programa Municipal de Incentivo à Cultura – Secretaria Municipal de Cultura de Londrina) e as filmagens realizadas entre fevereiro e julho de 2014. Tem direção de Nelson Akira Kishikawa, e produção de Lucas Monteiro Pullin, além de uma equipe de câmeras e projeto gráfico.

No decorrer de todo o vídeo, há várias descrições e narrações, como um roteiro do que está sendo apresentado na imagem, bem como a grafia e pronúncia dos nomes das pessoas que se manifestam no vídeo. Elas pertencem à Terra Indígena Apucarantina e depõem sobre suas experiências neste lugar, seja explicando alguns aspectos da cultura e tradição Kaingang, seja abordando a necessidade de perpetuação desta cultura entre os considerados mais jovens, num movimento de permanência de costumes, de modo a manter a identidade Kaingang, em consonância com outras intercorrências da vida nesta Terra Indígena, como a instalação da Usina Hidrelétrica do Apucarantina. Destaca-se a luta pela demarcação de terras que é contra a constante diminuição do território indígena por muitos anos consecutivos.

²⁵ A Rede Katahirine é uma rede de produções audiovisuais de mulheres indígenas, com o objetivo de se criar um espaço coletivo para fortalecer e dar visibilidade à produção audiovisual das mulheres indígenas do Brasil e América Latina. Ver nas referências: Katahirine (2024).

Vida Kaingang

[...]

Um dos objetivos do documentário é acompanhar os dias que antecedem a Festa da Pesca do Pari (um artefato para pesca feito de trançados de taquara, armado sobre canais de pedras dentro dos rios), em meados do mês de março, para então se realizar os quatro dias de festividades no mês de abril. [...]

A Festa da Pesca do Pari é realizada com várias atividades culturais e esportivas, e as imagens mostram alguns indígenas, crianças e jovens, arremessando flechas em um tronco de bananeira (o que eles chamam de “Prova de Flecha”) e um dos participantes explica que o arco utilizado se chama Suj (*Shuyu*). Há também uma competição de nado no rio.

Na sequência, vem o depoimento do cacique João Cândido, falando da importância da Festa do Pari e que não pode ser esquecida, pois é um elemento forte da cultura Kaingang e só acontece por um esforço de todos os envolvidos na TI, como os moradores, os professores e a quem ele chama de “pessoas de fora”.

Outro elemento presente no vídeo mostra a brincadeira chamada Prunhprunh (*Pruipru*), que significa “brincar escorregando”, e consiste em descer escorregando sentado de um barranco liso pelo barro até o rio. Na sequência, alguns participam do Veñhrará (*Venreré*) que é o torneio de lutas. Antes de participarem, são feitas pinturas corporais e faciais nos “competidores”, e todos os participantes integram a luta de forma bastante respeitosa com seu adversário, sorrindo e ao final cumprimentando o vencedor.

Na ocasião, ano de 2014, o Pari não pôde ser utilizado devido ao nível elevado do rio. Os Kaingang, então, adaptaram o evento com o consumo de outros tipos de carne, pois o peixe estaria em menor número, mas não deixou de se registrar o consumo de outros alimentos à base de milho, dentro da tradição Kaingang.

As imagens seguem demonstrando outras celebrações nos dias da festa; no cair da noite ao redor da fogueira, ocorrem as danças em círculo entoadas pelo canto dos Kaingang, envolvendo todos os presentes. Em cenas curtas, procurou-se registrar alguns tipos de danças Kaingang, a saber, a Dança do Nën ga (*Nénga*) – os verdadeiros donos da floresta, acompanhada do canto Kaingang, a Dança do A'yn (*Auh*) – anú (pássaro), a Dança do Fag mý jé (*Fagmayé*) – dança para conquistar a mulher, a Dança do Fag to jykrén (*Fatogicren*) – lembrança da amada.

Além da Festa da Pesca do Pari, este documentário traz outros aspectos que fazem parte do cotidiano dos moradores da TI Apucarantina. O funcionamento de duas escolas estaduais dentro da comunidade, uma de Ensino Fundamental séries iniciais, e outra de Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Mostra as particularidades da escrita Kaingang, bem como o corpo docente, formado por professores indígenas e não indígenas, os quais também participam dos dias da Festa da Pesca do Pari.

Da mesma forma, há uma atenção especial nas filmagens do evento denominado Festa do Dia do Índio, que ocorreu na Sede da Terra Indígena, em 19 de abril de 2014, e contou com a participação de indígenas da região. Na ocasião, registrou-se o decorrer do dia da festa, com muita comida, bebida, fogos de artifício, e muita dança de música gaúcha, chamada pelo líder da TI de “festa contemporânea”, mas que, de acordo com ele, tem uma aceitação muito boa por parte dos que lá vivem.

Além do registro das festividades, que marcam culturalmente os Kaingang do Apucarantina, o documentário destaca também a luta pela permanência na Terra Indígena. Traz imagens das manifestações que aconteceram em Brasília em 27 de maio de 2014, contra o método adotado pelo governo federal na demarcação de terras. Integrantes da TI Apucarantina estavam no protesto e relataram o ocorrido, desde o ataque da polícia sobre os manifestantes com balas de borracha, até o desfecho com flechada na perna de um dos policiais, e que foi noticiada pela imprensa como: “Teve até flechada na PM”.

Nesse sentido, o documentário destaca a fala de alguns de seus entrevistados que evidenciam a importância de os indígenas conhecerem seus direitos, perpetuarem suas culturas e modos de vida, estudarem, para terem condições de fazer valer a luta, de se fortalecerem, e que, de acordo com um dos representantes dos Kaingang que aparece no vídeo, Flávio Nyfej (*Dinfei*) Marcolino, a luta “não é mais na flecha, é na caneta”.

Fonte: A autora.

Sabe-se que um dos grandes problemas enfrentados na utilização do cinema em sala de aula é com relação à duração da produção audiovisual, bem

como o tempo de aula. Para tanto, orienta-se que o professor assista previamente ao documentário e analise a possibilidade de passá-lo na íntegra, ou as partes que achar mais pertinente.

Inicialmente, propomos que o professor viabilize uma ficha catalográfica com informações sobre o documentário:

- Título: Vida Kaingang
- Ano de produção: 2014
- Duração: 50 minutos
- Direção: Nelson Akira Ishikawa
- Sinopse: Documentário sobre os indígenas da etnia Kaingang da Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Tamarana, norte do Paraná. O filme foi produzido com recursos do PROMIC (Programa Municipal de Incentivo à Cultura – Secretaria Municipal de Cultura de Londrina) e as filmagens foram realizadas entre fevereiro e julho de 2014.

Com o fim de analisar os elementos do documentário, orienta-se os seguintes questionamentos do professor com os estudantes:

- Sobre a Festa da Pesca do Pari, mencione algumas atividades culturais e esportivas que aparecem no documentário:
- No documentário, o professor Pedro Kagrekág C. de Almeida faz uma fala referente à pintura facial Kaingang. Com base nos conhecimentos adquiridos a respeito da dualidade Kaingang, descreva os tipos de pintura facial e qual “metade” representa:
- Para os Kaingang do Apucarantina, as marcas que determinam as possibilidades de casamento entre as metades permitidas já não são mais utilizadas. Qual é a explicação trazida pelo documentário para tal situação? Como você analisa tal explicação?
- O líder da aldeia na ocasião do documentário, Ivan Bribis K. Rodrigues, destaca em sua fala a importância de se difundir entre os mais jovens as tradições indígenas – dentre elas a Festa da Pesca do Pari. Na sua cidade, no seu bairro existem tradições que também são preservadas? Explique-as:

- O documentário mostra uma ritualística de purificação com utilização de ervas e água para espantar os maus espíritos, feito pela Kaingang Gilda Kuitá. Que outro ritual você conheceu através dos estudos sobre a cultura Kaingang?
- Sobre a Festa do Dia do Índio que aparece no documentário, relacione ao modo de vida Kaingang hoje, salientando quais transformações e adaptações passaram, e que foram necessárias para sobreviverem e reconstruir seus modos de vida:
- Como funcionam as escolas da TI Apucarantina que aparecem no documentário? Destaque as particularidades da escrita Kaingang que são especificadas no documentário:
- O documentário traz o depoimento de dois indígenas Kaingang que participaram das manifestações que ocorreram em Brasília no ano de 2014 contra o método utilizado pelo governo na demarcação de terras indígenas. Na ocasião, estavam ocorrendo manifestações também em protesto à realização da Copa do Mundo no Brasil, e houve choque com a polícia. Um policial levou uma flechada na perna durante a confusão. Destaca-se a manchete de jornal que aparece no documentário que dá ênfase ao ataque indígena. Diante das reflexões feitas ao longo do estudo, qual a intencionalidade da mídia em veicular a imagem de um indígena como agressor? Discuta com seus colegas quais seriam as melhores formas de difundirmos outras representações sobre os povos indígenas:

Salientamos que esses questionamentos levam em consideração o documentário exibido na íntegra. Diante da inviabilidade disto acontecer, sugerimos ao professor adaptar os questionamentos a partir do que conseguiu visualizar com os estudantes.

Um dos aspectos mencionados no documentário traz a reflexão acerca da luta pela terra, demarcação e permanência nas Terras Indígenas. O tópico a seguir dará enfoque no território da TI Apucarantina, e também nas questões nacionais a respeito da demarcação de Terras Indígenas.

b. A luta pela terra e pela cultura

Tempo de aula

2 aulas de 50 minutos.

Objetos de Estudo

Texto “Território Indígena Apucarantina”;

Mapa “Território Indígena Apucarantina em 1900”;

Mapa “Território Indígena Apucarantina a partir de 1949”;

Recursos didáticos

Computador com Internet ou jornal impresso.

Objetivos

Refletir sobre a demarcação das Terras Indígenas;

Reconhecer a luta pela permanência nas Terras Indígenas;

Discutir sobre as disputas em torno da tese do Marco Temporal.

Atividade

Produção textual com base no conhecimento mobilizado sobre os indígenas na atualidade, diferenças entre os povos indígenas, cultura Kaingang e a luta pela terra

O enfoque dado a esse tópico se relaciona à questão das terras indígenas Kaingang, mais especificamente à Terra Indígena Apucarantina, à luta pela permanência nas TIs, propondo discussões e reflexões sobre a demarcação das terras indígenas, especialmente a tese do marco temporal, que vão muito além de posse, mas que determinam também os rumos da vida indígena, da dignidade destes enquanto sujeitos e protagonistas de suas histórias.

Na Seção “Explorando o texto”, que se encontra como excerto no Quadro 10, há uma descrição do tamanho da Terra Indígena Apucarantina quando da demarcação das Terras Indígenas no estado do Paraná, e posterior redução com o chamado Acordo de 1949. Orientamos ao professor disponibilizar essas informações contidas no Quadro 10, e propor uma roda de conversa aos seus estudantes.

Quadro 10 – “Território Indígena Apucarantina”

Território Indígena Apucarantina
<p>O Território Indígena Apucarantina correspondia a uma área aproximada de 68.536 hectares. A demarcação das Terras Indígenas no estado do Paraná ocorreu através do Decreto n.º 6, de 05 de julho de 1900.</p> <p>No entanto, no ano de 1949, no governo de Moisés Lupion, ocorre o chamado Acordo de 1949 entre os governos dos estados e a União, que reduziu as terras indígenas já demarcadas, com a justificativa de atender às demandas da colonização, liberando novas áreas para expansão. Tal acontecimento representou um grande esbulho territorial indígena, sob o pano de fundo de que os indígenas estavam já “assimilados” à sociedade colonizada, não necessitando, portanto, de grande quantidade de território.</p> <p>Uma das justificativas utilizadas pelo governo estadual para a redução das terras indígenas no ano de 1949 foi a de que “índios não eram mais índios”, de acordo com o deputado federal Arthur Martins Franco, que criticava severamente a atuação do Serviço de</p>

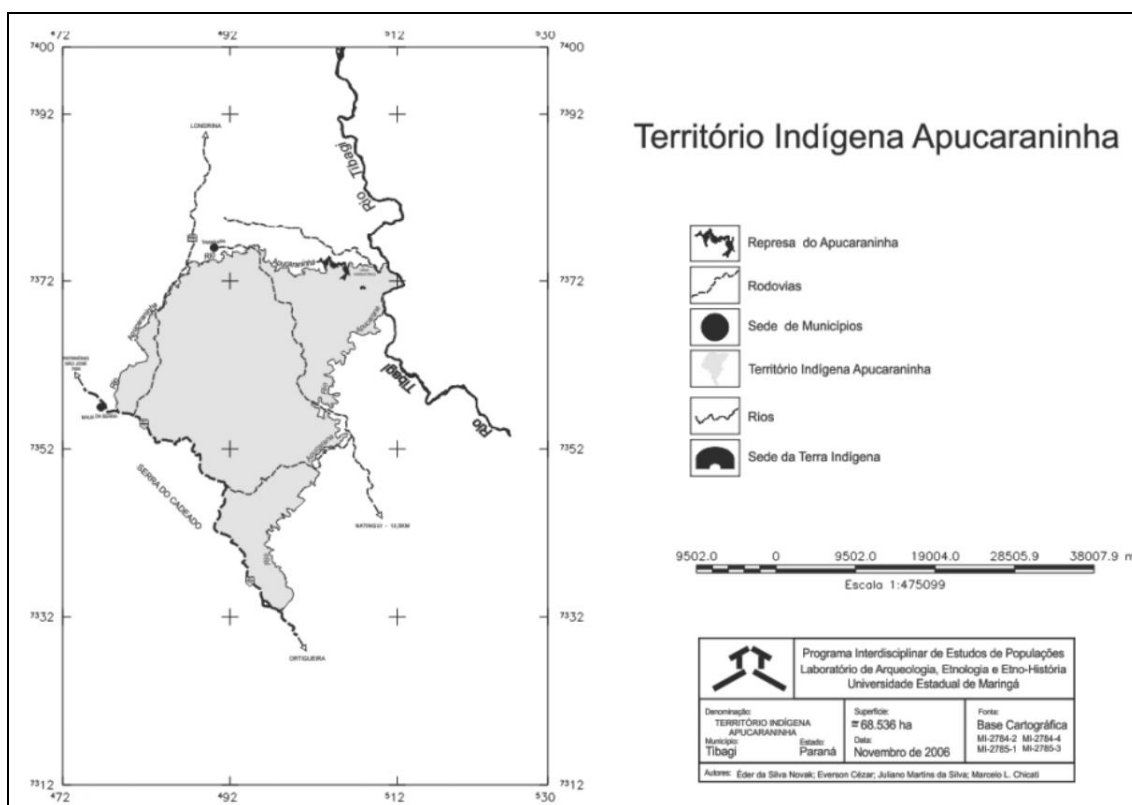
Proteção aos Índios (SPI), e afirmava que os indígenas não precisavam mais da tutela deste órgão (TOMMASINO, 1995).

Fonte: a autora.

O professor irá conduzir os estudantes na roda de conversa, propondo que debatam sobre o argumento utilizado pelo deputado, que reflete a ideia de que o indígena ficou no passado, e que, dado à sua “pureza”, já estaria extinto e os que “sobraram” deveriam ser assimilados pela sociedade colonizada.

Orientamos ao professor problematizar duas imagens que trazem à tona o tamanho do território da TI Apucarantina no ano de 1900, a partir do decreto que demarcava esta Terra Indígena (Figura 6), e posterior redução da TI após o Acordo de 1949 (Figura 7):

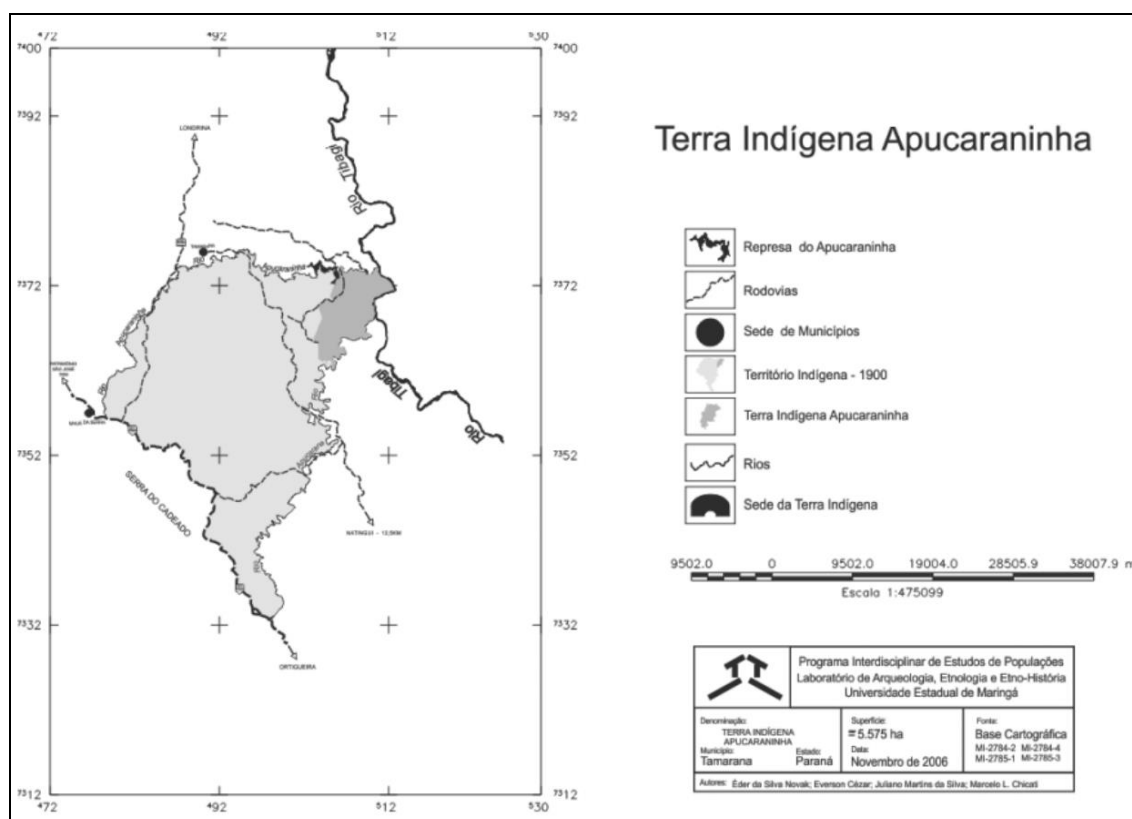
Figura 6 - Território Indígena Apucarantina em 1900



Fonte: NOVAK, E. S.; MOTA, L. T. Desiguais e combinados: índios e brancos no vale do Rio Tibagi – PR na primeira metade do século XX. **Campos**, v. 14, n. 1-2, p. 77-113, 2013.

A partir do Acordo de 1949, o Território Indígena Apucarantina foi reduzido para pouco mais de 5.575 hectares, conforme o mapa da Figura 7:

Figura 7 - Terra Indígena Apucarantina a partir de 1949



Fonte: NOVAK, E. S.; MOTA, L. T. Desiguais e combinados: índios e brancos no vale do Rio Tibagi – PR na primeira metade do século XX. **Campos**, v. 14, n. 1-2, p. 77-113, 2013.

Orientamos que o professor proponha aos estudantes uma comparação entre os dois mapas, elaborando hipóteses do que possa ter acontecido para esta diminuição do território.

Este esbulho territorial está presente ainda atualmente. Para tais discussões, orientamos ao professor inserir no debate a demarcação das terras indígenas, bem como a luta dos povos indígenas em defesa de seus territórios que adentram, até o momento da escrita deste material, em torno da tese do Marco Temporal.

Para tanto, na Seção “Sistematizando o aprendizado”, orientamos que o professor faça uma breve explicação do que é a tese do Marco Temporal, um Projeto de Lei (PL 2.903/23) que inclui na legislação a tese de que só poderiam ser demarcadas as terras indígenas que estivessem sob posse das comunidades indígenas em 05 de outubro de 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada. Porém, até 1988 os indígenas não tinham o direito de entrar na justiça e não havia a preocupação de registrar a presença nas terras indígenas.

O professor irá instruir os estudantes para que consultem, em grupos, um jornal ou portal indicados a seguir, a partir das opiniões trazidas por estes canais

sobre o Marco Temporal. Os estudantes podem anotar os títulos das reportagens, bem como os principais argumentos presentes nas reportagens escolhidas. Em caso de não haver equipamento com Internet na escola, sugerimos que o professor opte por trazer impresso as reportagens, selecionando-as previamente. Os jornais ou portais estão indicados no Quadro são:

Quadro 11 - Jornais e portais indicados para pesquisa

Carta Capital	https://www.cartacapital.com.br/
Uol	https://www.uol.com.br/
Instituto Socioambiental	https://www.socioambiental.org/
Brasil de fato	https://www.brasildefato.com.br/
Globo	https://www.globo.com/
Brasil 247	https://www.brasil247.com/
A Publica	https://apublica.org/

Fonte: a autora.

Em seguida, debatam no grupo:

- Quais os argumentos e as principais disputas que estão ocorrendo?
- Que interesses representam os grupos a favor e contra a tese do Marco Temporal?
- O PL do marco temporal pretende incluir na legislação que as terras indígenas demarcadas devem ser aquelas de posse das comunidades indígenas em 05 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal. A Assembleia Nacional Constituinte havia estabelecido, em 1988, que a completa demarcação de todas as terras indígenas brasileiras deveria ocorrer no prazo de cinco anos. A partir destas informações, cada estudante deverá construir um breve texto dissertativo-argumentativo sobre os impactos da aprovação do marco temporal e as disputas territoriais no Brasil, bem como relacionar aos indígenas na atualidade, as diferenças dos povos indígenas, as especificidades da cultura Kaingang, a Terra Indígena Apucarantina, a luta pela terra e escrever sobre o que mudou com relação à compreensão dos povos indígenas em geral, e em especial, quanto aos povos que vivem no território paranaense.

Diante de um contexto tão complexo como se apresenta a questão indígena problematizada pela historiografia, coube nesta proposta a apresentação de

algumas possibilidades de abordagens de uma temática tão rica, com o intuito de auxiliar o trabalho do professor frente aos desafios de se trabalhar sobre e com os povos indígenas em sala de aula, com alunos do Ensino Médio.

Os debates são necessários também para uma insurgência em relação ao currículo, bem como para tornar os professores multiplicadores de outras abordagens históricas, aproximando os estudantes para que se reconheçam nesse passado e presente a respeito das populações indígenas, que devem ter suas histórias contadas e registradas de diferentes maneiras, sendo parte da sociedade plural em que vivemos, e que se aplica à história indígena, questionando a colonialidade, em um movimento de (des)aprendizagem (Walsh, 2013) do que foi imposto pela colonização, para se superar uma “única história indígena”, por tanto tempo difundida.

Os estudos acerca dos povos indígenas do Paraná e do Brasil podem sensibilizar e fazer com que o povo brasileiro se reconheça como pertencente a estas populações, que compõem a sociedade. Isto é fundamental para que sejam criados afetos sociais e se deixe de reproduzir falas e preconceitos que vão na contramão de tudo o que a nova história indígena tem proposto, ao se considerar uma revisão do paradigma arquetípico imposto, e se desconstruir a imagem do indígena sem história. Para isto é preciso conhecer, estudar, estar disposto a caminhar por outras histórias que nem sempre serão temas de séries, de jogos de videogame, de *reality shows* mais populares, mas que permanecerão nos registros orais, textos diversos, linguagens artísticas, entrevistas, no respeito à natureza, na relação com a terra, nos rituais, enfim, em toda uma cultura que é tão rica e que deve ser respeitada e preservada.

Assim, a sequência didática apresentada pretendeu possibilitar a ampliação das discussões nela estabelecidas, a partir de sua aplicação, fazendo com que a historiografia indígena tenha cada vez mais espaço nos currículos. Além disso, há o compromisso de se formar identidades que valorizem a cultura indígena, bem como, num movimento de justiça social, que o estudo sobre História e Cultura Indígena nas escolas tenha os indígenas como protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar as considerações finais que esse trabalho nos permite, podemos refletir sobre a construção de um resultado que somente foi possível a partir da observação de um problema vivido em sala de aula. Incomodar-se com uma fragilidade presente no dia a dia do ensino e elaborar uma proposta de pesquisa interventiva, significa colocar em atividade o potencial do professor/pesquisador, que constrói possibilidades para mitigar o problema que observa em sua prática e na de seus pares. Tal caminho condiz com o Programa Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História e, portanto, na relação com este foi possível a construção do estudo em relevo.

A escolha do tema pode ser considerada um recorte da realidade, pois, dentre tantos problemas vividos em sala de aula, com o aporte obtido pelo referido programa de mestrado, optei por me debruçar sobre a questão da abordagem da história indígena. No decorrer da pesquisa, o que inicialmente poderia perceber como uma precariedade de recursos didáticos, foi se mostrando um problema muito maior, que envolve a colonialidade de saberes e práticas, que ressoam naquilo que afeta a prática do ensino.

A percepção sobre a dimensão do problema trouxe o desafio de criar caminhos de recortes de estudo e produção que não se desvinculassem do problema maior. Em outras palavras, o desafio foi produzir um material que não apenas facilitasse trabalhar o tema, mas, principalmente, que se construísse um compromisso de vincular-se a pluralidade de perspectivas históricas presentes nas culturas indígenas, que foram ofuscadas pela ideia de “uma única versão”, por tanto tempo reproduzida em nossas escolas. Desse modo, minha preocupação se pautou em como a História e a Cultura Indígena podem ser abordadas nas aulas de História para o Ensino Médio no Paraná.

Compreendendo a multiplicidade de povos indígenas presentes no território brasileiro, a primeira e mais óbvia escolha, foi a de limitar o estudo às etnias presentes no Paraná. Após isso, outro desafio de recorte se apresentou necessário e a escolha para focar o olhar para os Kaingang se deu por uma série de motivos, como a aproximação com o documentário “Vida Kaingang”. Considerando que tanto a pesquisa científica quanto o ensino de História acontecem por meio do uso de fontes, a existência de um documentário viável para uso em sala de aula nos

representou uma excelente oportunidade de construção da proposta didática pretendida, que viesse ao encontro do problema observado durante minha própria trajetória de ensino.

Como mencionado, atuo em escolas da rede estadual paranaense desde o ano de 2007. Os anseios para trabalhar a temática indígena em sala de aula surgiram desde o início, ao me deparar com a falta de material contundente e que se intensificaram quando do surgimento da Lei nº 11.645/08. Ou seja, a Lei tornou obrigatório o trabalho com essa temática, mas ao mesmo tempo ainda se via o estudo sobre as populações indígenas como adendos, no sentido de falar sobre as contribuições indígenas e como se estes povos ainda estivessem presos em um passado, sem relação com o presente, com os indígenas enquanto sujeitos.

De lá para cá ocorreram algumas mudanças com relação às políticas voltadas para o Ensino Médio. No ano de 2008, o Paraná contava como documento orientador “Diretrizes Curriculares Estaduais” para o desenvolvimento das aulas de toda a rede. A partir do ano de 2018 iniciou-se um movimento nacional de formulação de currículo que integrou todos os estados, a partir da Base Nacional Comum Curricular, bem como a proposta de um Novo Ensino Médio. Surgiram, nessa proposta, os Itinerários Formativos, que integram os chamados componentes curriculares. A disciplina de História passou a compor o IF de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com redução significativa de sua carga horária.

Ressaltamos que existe um cenário de luta para mantermos um espaço dentro do Novo Ensino Médio, visto que, para o Paraná, se priorizou um currículo que vê o estado na perspectiva do agronegócio.

Ao buscar solucionar esse problema, no primeiro capítulo nós fizemos uma retomada da Nova História Indígena, na perspectiva de Manuela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro, bem como nos utilizamos da teoria decolonial, que se contrapõe ao academicismo eurocêntrico, para se construir uma outra perspectiva sobre as histórias e culturas indígenas. Apresentamos também a questão indígena, destacando a atuação dos coletivos a partir da Constituição de 1988, e demos uma atenção especial aos Kaingang do Paraná, apresentando a Terra Indígena Kaingang do Apucarantina, que fica no município de Tamarana/PR.

No segundo capítulo discorreremos sobre o Ensino de História, destacando o momento da abertura política com o fim da Ditadura Militar e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990. Ainda, destacamos

o surgimento da Lei nº 11.645/08 e sua importância na reafirmação das identidades, assim como a necessidade de um ensino intercultural.

A construção da proposta didática foi reformulada por diversas vezes. Mesmo que meu cotidiano de sala de aula perpassasse mais de quinze anos, ao iniciar a construção das atividades me dei conta de que produzir material didático que seja propositivo não é algo simples, portanto, trata-se de um momento difícil de aprendizado. A rotina escolar nos engole facilmente, fazendo com que propostas mais elaboradas de atividades sejam concebidas arduamente.

Inicialmente, fiz uma busca na internet de atividades existentes sobre os Kaingang. A maioria das atividades encontradas referiam-se a como trabalhar com indígenas nas escolas regulares ou em atividades voltadas para a educação infantil. Portanto, me apropriei do pouco material existente. Recorri, então, a textos de autores que já pesquisam a história indígena há algum tempo, como Lúcio Tadeu Mota, e autores indígenas, como Daniel Munduruku, como uma introdução aos estudos dos povos indígenas. Estes textos foram utilizados com questões propositivas pensando em estudantes do Ensino Médio, no intuito de se construir uma sequência didática, com significações, para que se possibilitasse a eles outras compreensões a respeito dos povos indígenas e, em especial, dos Kaingang no Paraná.

A proposta didática contou também com outros textos que abordam a cultura Kaingang, sua linguagem, a cosmogonia dualista, que buscaram fornecer subsídios aos professores quando da utilização dessa proposta. Para cada texto, uma sequência de atividades foi apresentada, para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos sobre os Kaingang.

Também é importante mencionar que o documentário utilizado para a produção da sequência didática requereu um movimento de transformá-lo, pois não tinha por objetivo inicial uso para o ensino em sala de aula, em fonte viável de uso para tal por professores do Ensino Médio.

Por último, podemos olhar para os resultados deste trabalho, pensando sobre as lutas que são necessárias de serem travadas para defender questões que nos parecem óbvias, como um ensino de história indígena nas escolas com os indígenas como protagonistas e as carências de materiais didáticos, fato inicial para o estabelecimento desse problema de pesquisa que se ampliou para a percepção da

concepção de currículo de História e do discurso identitário brasileiro com os indígenas no passado.

Tais questões são impeditivos para que se discutam as questões relacionadas ao ensino de Histórias e Culturas Indígenas, e, ao serem analisados criticamente por uma professora que encontra recursos importantes para sua formação profissional dentro de um programa de pós-graduação igualmente preocupado com as qualidades de ensino, são respectivamente, fatos que demonstram um sério problema a ser enfrentado, e um importante movimento de enfrentamento. Assim, encerramos as discussões propostas, esperando que cada vez mais o debate das questões indígenas, bem como o ensino de História Indígena nas escolas se intensifique, tendo os indígenas como protagonistas.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A História Nossa de Cada Dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. *In*: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.) **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

ALENCAR, J. **O Guarani**. São Paulo, Martin Claret, 2003.

ALMEIDA, L. K. de. **Análise Antropológica das Igrejas Cristãs entre os Kaingang**: Baseada na Etnografia, na Cosmologia e no Dualismo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2004.

ANDRADE, Oswald de. **Manifesto Antropófago**. Revista de Antropofagia. Reedição da Revista Literária publicada em São Paulo – 1ª e 2ª edições – 1928- 1929.

BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMASCHI, M. A; BITTENCOURT, C. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2012.

BICALHO, P. Resistir era preciso: O Decreto de Emancipação de 1978, os povos indígenas e a sociedade civil no Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 136-156, jan./abr. 2019.

BITTENCOURT, C. (org.). **Dicionário de datas da História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

BORBA, T. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **Histórico da Emancipação**. São Paulo: Ed. Parma Ltda. 1979.

BORGES, C. C. do L; SILVA, V. C. Lei n. 11.645/08 – O que Devemos Aprender com os Indígenas? **Revista História em Reflexões**, v. 15, n. 31, p. 129-151, 2022.

BRASIL. **Diário Oficial Federal nº 114 de 18 de maio de 1949**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 de maio de 1949. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1949/05/18>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de dezembro de 1973. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=670971&filenome=LegislacaoCitada%20PL%205560. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 05/04/2019, Edição 66, Seção 1, 2019.

BRIGHENTI. C. A. Revisitando a Lei 11.645/2008 – A Contribuição das Cosmologias Indígenas em Sala de Aula. **Revista História em Reflexões**, v. 15, n. 31, p. 3-21, 2022.

CANEN A. **Multiculturalismo e currículo em ação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2002.

CERRI, L. F. **Os objetivos do ensino de história**. Revista História e Ensino. Londrina, 1999, p. 137-146.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

ADICHIE C. N. **Os perigos de uma história única**. São Paulo. Companhia das Letras. 2019.

CIMBALUK, L. **A criação da Aldeia Água Branca na Terra Indígena Kaingang Apucarantina**: “política interna”, moralidade e cultura. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUNHA, E. **Cinema e imaginação: a imagem do índio no cinema brasileiro dos anos 70**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, 2000.

CUNHA, M. C. da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, M. C.; MAGALHÃES, S. B.; ADAMS, C. (orgs.). **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças**. São Paulo: SBPC, 2022.

D'ANGELIS, W.R.; SILVA, M.A.R. **Estructura silábica y nasalidad vocálica en el Kaingang paulista**. Actas I Congreso de Lenguas Indígenas de Sudamérica, Lima-Peru, tomo I, Universidad Ricardo Palma, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; São Paulo, USP, 2020.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERNANDES, R. C. **Política e parentesco entre os Kaingang**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, R. C.; PIOVEZANA, L. Perspectivas Kaingang sobre o direito territorial e ambiental no Sul do Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVIII, n. 2, p. 115-132, abr./jun., 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, I. **Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica**. Aracaju: Criação, 2014.

GOMES, G. A. **Decolonialismo e crítica à história única: possibilidades para a historiografia sobre os povos originários do Brasil**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

GÖTTERT, M. E. dos S. **Narrativas Guarani na Escola: Contribuições para o Ensino de História Indígena**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021.

GUIMARÃES, E. **Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Arte e cultura material Kaingang**. Instituto Socioambiental, 2024a. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Arte_e_cultura_material. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Mitos e Cosmologia**. Instituto Socioambiental, 2024b. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Mitos_e_cosmologia. Acesso em: 05 mar. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas do Brasil**. Instituto Socioambiental, 2024c. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 05 mar. 2024.

KAIAPÓ, E. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil**: o que a escola tem a ver com isso? Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 56-80.

KATAHIRINE. **Rede audiovisual das mulheres indígenas**. Katahirine, 2024. Disponível em: <https://katahirine.org.br/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

KRENAK, A. **Cosmologias da Imagem**: Cinemas de Realização Indígena. Catálogos do forumdoc.bh, Belo Horizonte, 2021.

LAROQUE, L. F. S.; SILVA, J. B. S. Ambiente e cultura Kaingang: saúde e educação na pauta das lutas e conquistas dos Kaingang de uma Terra Indígena. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 253-275, jun. 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MANUSCRITOS DA COLEÇÃO DE ANGELIS (MCA). 1951. **Jesuítas e Bandeirantes no Guairá (1549-1640)**. Introdução, notas e glossário por Jaime Cortesão. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, v. I.

MELLO, G. B. R. de. **Mitos e histórias do povo Kaingang – Volume 2**. All Print. Mauá/PR. p. 09-10. 2013.

MONTEIRO, J. M. O desafio da História indígena. In: SILVA; A. L.; GRUPIONI, L. D. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 221-228.

MORENO, J. C. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MORENO, J. C. **Situação do Novo Ensino Médio**. Twitter, 2024.

MOTA, L. T. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: Eduem, 1994.

MOTA, L. T. **As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX**: conquistas e relações interculturais. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, MS, v. 9, n. 16, jan/jul, 2007.

MOTA, L. T. **História do Paraná**: relações sócio-culturais da pré-história à economia cafeeira. Maringá: Eduem, 2012.

MUNDURUKU, D. **Crônicas Indígenas para Rir e Refletir na Escola**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

MUNDURUKU, D. **Índio e Tribo**. Instagram, 17 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2NqxMNv9fU/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MURRA, J. Las investigaciones en etnohistoria andina y sus posibilidades en el futuro. *In*: MURRA, J. **Formaciones económicas y políticas del mundo andino**. Lima, 1975. p. 275-312.

NOVAK, E. S.; MOTA, L. T. Desiguais e combinados: índios e brancos no vale do Rio Tibagi – PR na primeira metade do século XX. **Campos**, v. 14, n. 1-2, p. 77-113, 2013.

NOVAK, E. S.; MOTA, L. T. A política indigenista e os territórios indígenas no Paraná (1900-1950). **Revista Fronteiras**, Dourados, v. 18, n. 32, p. 76-97. jul./dez. 2016.

NOVAK, E. S. **Os Kaingang do Apucarana, o Órgão Indigenista e a Usina Hidrelétrica do Apucarantina**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOVAK, E. S.; MARQUES, I. A. C.; SANTOS, A. V. Historicidade, Alteridade e Diversidade: os desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas. **Revista História em Reflexões**, v. 15, n. 31, 2022. pp. 214-244.

NUNES, K. M.; SILVA, R. I. da; SILVA, J. O. S. Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil. **Pólis**, v. 38, p. 01-27, 2014.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Congresso Indígena Veta Emancipação. Instituto Socioambiental, 28 de abril de 1978. Disponível em

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/congresso-indigena-veta-emancipacao>. Acesso em: 05 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, J. P. de. **A reconquista do território: etnografias do protagonismo indígena contemporâneo**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. Rev.* [online]. 2010, vol.26, n.01, pp.15-40. ISSN 0102-4698.

PAIM, E. A; ARAÚJO, H. M. M. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 92, 2018.

PARANÁ. Governo do Estado. **Caderno de Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio – 2024**. SEED/PR, 2023.

PARANÁ. Governo do Estado. **Diretrizes curriculares da educação básica: História**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Básica, 2008.

PARANÁ. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Curitiba: SEED/PR., 2021.

POMBO, J. F. R. **O Paraná no centenário (1500-1900)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1900.

PORTAL Kaingang. **Terra Indígena Apucarantina**. Portal Kaingang, 2012. Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso em: 05 mar. 2024.

PORTAL KAINGANG. **Vogais e consoantes Kaingang**. Portal Kaingang, 2024. Disponível em: <https://www.portalkaingang.org>. Acesso em: 05 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bueno Aires, 2005.

REBOLLEDO, N. La interculturalidad: nuevos desafios para los docentes. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, v. 28, n. 1, p. 24-48, jan./jun., 2012.

REVISTA CIÊNCIA HOJE. Rio de Janeiro, v. 6, n. 31, maio de 1987. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/edicao/31/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras para o conhecimento das línguas indígenas**. Edições Loyola: São Paulo, 1986.

RODRIGUES, A. D. Macro-Jê. *In*: DIXON, R. M. W; AIKHENVALD, A. Y. (orgs.). **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 164-206.

ROSA, F. M. O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no Livro Didático. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 203-226, jan./jun. 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 23-71, 2010.

SANTOS, M. C. dos. Caminhos historiográficos na construção da História Indígena. **História Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 337-350, set./dez., 2017.

SEEGER, A.; CASTRO, E. B. V. **Terras e territórios indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SHOHAT, E; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Cosac Naif: São Paulo, 2006.

SILVA, E. SILVA, M. da P. (orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3 ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, G. J. da. **O Octogenário “Dia do Índio” – Histórias e Culturas Indígenas em Escolas Brasileiras antes e depois da Lei n.º 11.645/2008**. *In*: Revista História em Reflexões – Dossiê Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas: transformações e desafios no pós Lei 11.645/2008. Vol. 15, N. 31, 2022. pp. 82-101.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago., 2022.

SILVEIRA, E. **Tupi or not Tupi: nação e nacionalidade em José de Alencar e Oswald de Andrade**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TOMMASINO, K. **A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VAINFAS, R. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VEIGA, J. **Organização Social e Cosmovisão Kaingang: uma introdução ao Parentesco, casamentos e nomeação em uma sociedade Jê Meridional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

VEIGA, J. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2006.

VIDA kaingang. Direção Nelson Akira Ishikawa. Produção: Lucas Monteiro Pullin; Nelson Akira Ishikawa, 2014. 1 vídeo (50 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKX-nfTOKz0>. Acesso em: 05 mar. 2024.

VÍDEO NAS ALDEIAS. **Site Oficial**. Vídeo nas Aldeias, 2024. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

VON MARTIUS, K. F. P. Como se deve escrever a História do Brasil. **Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, jan., p. 389 – 411, 1845.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. 10. ed. Curitiba, PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2002.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (org.) **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Adicione Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

ZACARIAS, A. K. P. et al.; organização Centro de Memória e Cultura Kaingang. **Os Kaingang do Apucarantina e suas histórias**. Curitiba, PR: Renê Wagner Ramos, 2021.