

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALEXANDRE MAZETTO VIEIRA

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: OS TUPI GUARANI DO ALTO
PARANAPANEMA

PONTA GROSSA - PR
2020

ALEXANDRE MAZETTO VIEIRA

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: OS TUPI GUARANI DO ALTO
PARANAPANEMA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
de Ponta Grossa – UEPG – para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

PONTA GROSSA - PR
2020

V658 Vieira, Alexandre Mazetto
 Por um ensino de História decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema
 / Alexandre Mazetto Vieira. Ponta Grossa, 2020.
 159 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 de História. 2. História indígena. 3. Povo Tupi Guarani. 4.
 Decolonialidade. 5. Formação docente. 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



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE MAZETTO VIEIRA

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: OS TUPI GUARANI DO ALTO PARANAPANEMA

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 08 de maio de 2020, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno – (UENP/UEPG - Orientador)

Profª. Drª. Isabel Cristina Rodrigues (UEM)

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (UEPG)

Ponta Grossa, 08 de maio de 2020.

Dedico este trabalho a meu grande amigo
Toniel de Souza (*in memoriam*) e a todos os
injustiçados submetidos às violências da
modernidade/colonialidade.

AGRADECIMENTOS

É preciso uma breve pausa, olhar para trás e agradecer às pessoas que foram indispensáveis para a conclusão desta difícil trajetória no meio acadêmico. Agradecer é uma forma de evidenciar que este trabalho não foi uma realização individual, mas uma construção coletiva composta por diálogos, debates, acolhimentos, orientações, escutas e incentivos.

Começo por agradecer à minha família, em especial à minha mãe, Eloina, por sempre me amparar, desde a infância, submetendo-se à árdua labuta diária da sobrevivência.

Agradeço à Marianne, Adilson, Denis e, por meio deles, a todos meus amigos pelas discussões infundáveis e por me darem a mão quando a estafa começava a despontar.

À Yara, grande companheira e minha maior incentivadora, por ser compreensiva e me resgatar dos momentos de crise.

Aos colegas de trabalho, profissionais com quem tive contato e parceiros de luta por me mostrarem que a docência é um ato de resistência.

Ao querido professor Jean, meu orientador e maior exemplo de humanidade e comprometimento que tive contato, por me aceitar como orientando, sempre estar disponível para me atender, mesmo com uma agenda apertada, e por ser também um grande amigo desde a graduação.

Aos professores Isabel Cristina Rodrigues e Luis Fernando Cerri por aceitarem o convite de analisar o meu trabalho e contribuírem sobremaneira com ele.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e ao programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, por oportunizarem acesso ao meio acadêmico para docentes da rede pública.

Aos professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), origem da minha formação, e da UEPG pelas aulas, palavras de incentivo e apoio.

À professora Ângela e ao professor Paulo, coordenadores do curso, por não medirem esforços em ajudar e trabalharem sempre com muita presteza e seriedade.

Por fim, gostaria de fazer um agradecimento especial aos Aikanã, Aikewara, Akuntsu, Amanayé, Amondawa, Anacé, Anambé, Aparai, Apiaká, Apinayé, Apurinã, Aranã, Arapaso, Arapium, Arara, Arara da Volta Grande do Xingu, Arara do Rio

Amônia, Arara do Rio Branco, Arara Shawãdawa, Arara Vermelha, Araweté, Arikapú, Aruá, Ashaninka, Asurini do Tocantins, Asurini do Xingu, Atikum, Avá-Canoeiro, Awá Guajá, Aweti, Bakairi, Banawá, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Borari, Bororo, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Cara Preta, Chamacoco, Charrua, Chiquitano, Cinta larga, Deni, Desana, Djeoromitxí, Dow, Enawenê-nawê, Fulni-ô, Galibi do Oiapoque, Galibi-Marworno, Gamela, Gavião Akrãtikatêjê, Gavião Kykatejê, Gavião Parkatêjê, Gavião Pykopjê, Guajajara, Guarani, Guarasugwe, Guató, Hixkaryana, Huni Kuin, Hupda, Ikolen, Ikpeng, Ingarikó, Iny Karajá, Iranxe Manoki, Jamamadi, Jaraqui, Jarawara, Javaé, Jenipapo-Kanindé, Jiahui, Jiripancó, Juma, Ka'apor, Kadiwéu, Kaimbé, Kaingang, Kaixana, Kalabaça, Kalankó, Kalapalo, Kamaiurá, Kamba, Kambeba, Kambiwá, Kanamari, Kanindé, Kanoê, Kantaruré, Kapinawa, Karajá do Norte, Karapanã, Karapotó, Karipuna de Rondônia, Karipuna do Amapá, Kariri, Kariri-Xokó, Karitiana, Karo, Karuazu, Kassupá, Katuenayana, Katukina do Rio Biá, Katukina Pano, Katxuyana, Kawaiwete, Kaxarari, Kaxixó, Kinikinau, Kiriri, Kisêdjê, Koiupanká, Kokama, Koripako, Korubo, Kotiria, Krahô, Krahô-Kanela, Krenak, Krenyê, Krikatí, Kubeo, Kuikuro, Kujubim, Kulina, Kulina Pano, Kuntanawa, Kuruaya, Kwazá, Macuxi, Makuna, Makurap, Manchineri, Maraguá, Marubo, Matipu, Matis, Matsés, Maxakali, Mebêngôkre Kayapó, Mehinako, Menky Manoki, Migueleno, Miranha, Murity-tapuya, Mukurin, Munduruku, Mura, Nadob, Nahukuá, Nambikwara, Naruvotu, Nawa, Nukini, Ofaié, Oro Win, Palikur, Panará, Pankaiuká, Pankará, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Parakanã, Paresí, Parintintin, Patamona, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Paumari, Payayá, Pipipã, Pirahã, Pira-tapuya, Pitaguary, Potiguara, Puri, Puruborá, Puyanawa, Rikbaktsa, Sakurabiat, Sapará, Sateré Mawé, Shanenawa, Siriano, Surui Paiter, Suruwaha, Tabajara, Tapajó, Tapayuna, Tapeba, Tapirapé, Tapuia, Tariana, Taurepang, Tembê, Tenharim, Terena, Ticuna, Tingui Botó, Tiriyó, Torá, Tremembê, Truká, Trumai, Tsohom-dyapa, Tukano, Tumbalalá, Tunayana, Tupaiú, Tupari, Tupi Guarani, Tupinambá, Tupiniquim, Turiwara, Tuxá, Tuxi, Tuyuka, Umutina, Uru-Eu-Wau-Wau, Waimiri Atroari, Waiwai, Wajãpi, Wajuru, Wapichana, Warekena, Warì', Wassu, Wauja, Wayana, Witoto, Xakriabá, Xavante, Xerente, Xetá, Xikrin (Mebengôkre), Xinane, Xipaya, Xokleng, Xokó, Xukuru, Xukuru-Kariri, Yaminawá, Yanomami, Yawalapiti, Yawanawá, Ye'kwana, Yudja, Yuhupde, Zo'é, Zoró, aos povos indígenas desconhecidos e aos esquecidos que, definitivamente, não cabem na palavra 'índio'.

Você tem que mudar a sua maneira de viver porque está perdido, você se perdeu. Onde você está indo é apenas o caminho da destruição e da morte.

(Cacique Kayapó Raoni Metuktire)

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por um ensino de História decolonial: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema**. Ponta Grossa, 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

RESUMO

Durante muitos anos o ensino de História ocultou a presença indígena de suas narrativas e, depois, incorporou-a de uma forma secundarizada, fazendo-a figurar em temáticas específicas, sempre priorizando uma leitura eurocêntrica do passado. Seria possível pensar uma história pelo viés do protagonismo indígena? Como a formação de professores poderia auxiliar nessa mudança de perspectiva? A presente pesquisa tem a intenção de apontar um caminho para tais perguntas e refletir sobre a questão indígena no ensino de História, sugerindo uma proposta para o fortalecimento da temática na formação docente. Para tanto, empreende-se na análise das histórias, memórias e culturas dos povos originários, detendo-se um pouco mais sobre o grupo étnico Tupi Guarani que ocupa duas cidades do sudoeste paulista, na bacia hidrográfica do Alto Paranapanema, utilizando como instrumental teórico autores relacionados à perspectiva decolonial e que trabalham com o protagonismo indígena. Por meio de uma pauta formativa, procura-se sondar possíveis pontos de atuação para a formação de professores, colaborando com a consolidação de um ensino de História que aborde de maneira mais aprofundada e significativa tal questão, com enfoque para esses povos enquanto sujeitos históricos e que podem nos ensinar a evitar uma iminente catástrofe global.

Palavras-chave: Ensino de História. História Indígena. Indígena. Povo Tupi Guarani. Decolonialidade. Formação docente.

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por una enseñanza de Historia decolonial: los Tupí Guaraní del Alto Paranapanema.** Ponta Grossa, 2020. 159 f. Tesis (Maestría Profesional en Enseñanza de Historia). Universidad Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

RESUMEN

Durante muchos años la enseñanza de Historia ocultó la presencia indígena de sus narrativas y, más tarde, la incorporó de manera secundaria, haciéndola figurar en temáticas específicas, siempre priorizando una lectura eurocéntrica del pasado. ¿Sería posible pensar una historia por el sesgo del protagonismo indígena? ¿Cómo la formación de profesores podría ayudar en este cambio de perspectiva? La presente investigación tiene la intención de señalar un camino hacia tales preguntas y reflexionar sobre el tema indígena en la enseñanza de Historia, sugiriendo una propuesta para el fortalecimiento del tema en la formación docente. Por lo tanto, se lleva a cabo en el análisis de las historias, memorias y culturas de los pueblos originarios, deteniéndose un poco más sobre el grupo étnico Tupí Guaraní que ocupa dos ciudades en el suroeste de São Paulo, en la cuenca hidrográfica del Alto Paranapanema, utilizando como instrumental teórico autores relacionados a la perspectiva decolonial y que trabajan con el protagonismo indígena. A través de una pauta formativa, se busca sondear posibles puntos de actuación para la formación de profesores, colaborando con la consolidación de una enseñanza de História que aborde de manera más profunda y significativa tal cuestión, centrándose en estos pueblos como sujetos históricos y que pueden enseñarnos a evitar una inminente catástrofe global.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia. Historia Indígena. Indígena. Pueblo Tupí Guaraní. Decolonialidad. Formación Docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do sudoeste paulista segundo traço de Valdecir Ribeiro Alves.....	122
Figura 2 - Morro do Trem (localização)	124
Figura 3 - Morro do Trem (pinturas rupestres).....	125
Figura 4 - Morro do Trem (pinturas e gravuras rupestres).....	125
Figura 5 - Centro Regional de Pesquisas Arqueológicas Mário Neme.....	126
Figura 6 - Índio genérico.....	130
Figura 7 - Avatar Ashaninka	131
Figura 8 - Avatar Yanomami.....	131
Figura 9 - Povos/etnias e línguas indígenas (folder do IBGE).....	132
Figura 10 - América invertida	139
Fotografia 1 - Canto e dança dos Tupi Guarani da aldeia Tekoa Porã	124
Mapa 1 - Localização das aldeias no Estado de São Paulo.....	76
Mapa 2 - Sítios arqueológicos no sudoeste paulista	83
Mapa 3 - Locais de passagem dos Guarani no Paraná e em São Paulo	96
Mapa 4 - Aldeias atuais citadas em relação ao Iguatemi, de onde partiram os Nandeva	102
Mapa 5 - Localização atual das aldeias em relação às Terras Indígenas a serem demarcadas.....	110
Mapa 6 - Regiões dos rios Paraná e Paranapanema.....	146
Quadro 1 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade	140
Quadro 2 - Datações de sítios de populações pré-ceramistas na bacia do Paraná e Paranapanema	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO PAULISTA: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?	24
1.1 UM CURRÍCULO PARA A TODOS GOVERNAR	27
1.2 ENSINAR HISTÓRIA PARA QUÊ?	33
CAPÍTULO 2 - O PENSAMENTO DECOLONIAL: UMA FISSURA NA MODERNIDADE	41
CAPÍTULO 3 - DA QUESTÃO INDÍGENA AO INDÍGENA EM QUESTÃO	57
CAPÍTULO 4 - TERRITORIALIDADE, MOBILIDADE E COSMOGRAFIA ENTRE OS TUPI GUARANI DO ALTO PARANAPANEMA	75
4.1 OS TUPI GUARANI OU OS HERDEIROS DA HISTÓRIA ANTES DA HISTÓRIA.....	75
4.1.1 Território tupi guarani: uma possível aproximação	77
4.1.2 Os primeiros habitantes antes dos “primeiros habitantes”	81
4.2 UM CHAMADO ANCESTRAL: NHANDEREKO EM TERRAS MILENARES	99
CAPÍTULO 5 - PENSANDO UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	113
5.1 POR UMA (DE)FORMAÇÃO DOCENTE	113
5.2 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: OS TUPI GUARANI DO ALTO PARANAPANEMA (PAUTA FORMATIVA)	120
5.2.1 Primeiro momento: visitas aos locais de interesse histórico	121
5.2.2 Segundo momento: estudo e diálogo sobre a questão indígena	127
5.2.3 Terceiro momento: estudo sobre decolonialidade e os Tupi Guarani	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

A dissertação por ora apresentada traz uma reflexão sobre o problema da questão indígena no ensino de História, mais especificamente na região compreendida pelo sudoeste do estado de São Paulo, próxima às Terras Indígenas ocupadas pelos Tupi Guarani, nos municípios de Barão de Antonina e Itaporanga. Procura também apontar possibilidades para o fortalecimento na abordagem da temática para a formação de professores da região. Uma pesquisa em um curso de Mestrado voltado para o aperfeiçoamento docente não pode ser desvinculada de toda uma trajetória profissional, assim, pedimos licença para elucidar as trilhas que nos levaram até o presente momento.

Ainda durante o curso de graduação em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2008, iniciei o contato com a complexa atividade de magistério, profissão que não mais abandonei. Por duas vezes tentei finalizar uma pós-graduação *lato sensu* pela mesma Universidade, mas as dificuldades trilhadas por aqueles que têm que escolher entre o trabalho e o estudo se interpuseram para cerrar, temporariamente, as portas do ambiente acadêmico. Essas frustrações, aliadas à conquista do concurso público de professor da Educação Básica da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, forjaram um desejo e convicção da potencialidade da sala de aula como instrumento de transformação social. As aspirações por uma carreira acadêmica murcharam e deram espaço a um sentimento de contestação quanto às ingerências externas propostas para a escola pública, que muitas vezes acabava por hierarquizar os saberes entre aqueles eruditos, do ensino superior, e os “reproduzidos”, da Educação Básica.

A contradição estava presente em todos os âmbitos, no meio profissional, com o incômodo de prescrições e na vida pessoal, o título de professor fez com que se experimentasse uma ascensão social inesperada para os padrões de vida de um jovem de uma pequena cidade do interior de São Paulo, oriundo de uma família com dificuldades financeiras. A profissão e o lugar de onde vim impulsionaram críticas contra aquilo que eu entendia como “sistema”, uma mescla de Estado, capitalismo, elites e futilidades. As discussões se acirraram dentro da escola que atuava, na zona rural, que atendia filhos de lavradores que experimentavam agruras ainda maiores. Cada reunião de conselho de classe se constituía como um tribunal, sentenciando

vidas, de um lado cobranças para alcançar resultados, de outro a fala de que muitos alunos estavam fadados àquela situação e não poderiam quebrar o ciclo vicioso da exploração e pobreza.

Frente a muitos embates e debates, dentro de sala de aula, aos poucos constata-se a mudança lenta, mas progressiva, nas atitudes e expectativas de alguns alunos. Muitos não encontraram êxito na carreira acadêmica, devido à dura realidade da região chamada pejorativamente de “ramal da fome”, mas havia uma postura de respeito e questionamentos mais frequentes do que antes nos jovens. Decepcionado com a falta de sentimento coletivo e esperança por parte dos profissionais da educação, da hierarquia superior à inferior, e contrariado, tive que abandonar minha escola, berço de minha identidade docente, para galgar outros horizontes, mas sempre com a ideia fixa de retorno.

A decisão foi impactada pela fala, não rara nas escolas: “quem não está contente com a Educação, saia dela e procure outra coisa para fazer!”. Imbuído pela crença de que “quem não está contente com a Educação, luta para transformá-la”, inscrevi-me para atuação em um novo modelo de escola no Estado de São Paulo, a do Programa Ensino Integral. Infelizmente, por um impedimento técnico não pude assumir a vaga, contudo, as avaliadoras do programa comunicaram a abertura de inscrições para atuar como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), profissional responsável pela formação docente regional de cada componente curricular.

Assim uma nova etapa se iniciou. Acabei integrando o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Piraju como PCNP de História. Partindo do raciocínio de atingir uma maior quantidade de alunos por meio do contato com outros professores do mesmo componente e aprofundar os estudos sobre formação docente, empreendi esforços para não perder de vista os desafios da sala de aula. A Diretoria de Ensino, apesar de cobrir uma pequena região, é bastante atuante nas escolas, conseguindo efetuar uma parceria notável entre formadores e professores. O acompanhamento em sala de aula¹ realizado pelos PCNP se configura como rotineiro e não causa transtornos entre os docentes devido à sua antiga tradição.

¹ Os acompanhamentos são observações *in loco*, feitos rotineiramente na Diretoria, cada dia de visita contempla em média três aulas com diferentes professores. Com a permissão dos docentes, as equipes de apoio pedagógico assistem as aulas com a intenção de lhes dar devolutivas sobre sua condução, estratégias, organização e abordagem do tema trabalhado e buscar insumos para orientar os momentos de formação.

Esse elemento é o cerne para os momentos de formação, por meio da observação de sala de aula os laços entre formador e professor se estreitam e as dificuldades apresentadas no ambiente pedagógico (relacionais, estruturais, metodológicas, acadêmicas) são levadas à sede, debatidas e retornam com medidas de apoio, orientação ou formação.

Estando em um espaço privilegiado, a meio caminho entre a escola e a Secretaria de Educação, pude perceber as engrenagens que estruturam a burocracia do sistema de ensino e o campo de possibilidades para atuar em salvaguarda dos ideais de educação pública e de qualidade. Duas percepções marcaram a mudança no entendimento que eu tinha até então sobre a rede escolar. Primeiro: não há consciência plena da realidade intraescolar por parte dos profissionais que atuam na alta hierarquia. A maioria das medidas, entendidas pelos docentes atuantes em sala de aula como autoritárias e fora da realidade, são frutos de uma complexa gama de demandas sociais, jurídicas, políticas e econômicas. No afã de se implementarem rapidamente as medidas e os novos projetos, comete-se o equívoco de não consultar ou dialogar com os profissionais da base, causando desgaste, descontentamento e revolta. Segundo, nem todos aqueles que atuam na Educação Pública estão comprometidos com uma escola de qualidade, talvez a descrença gerada pelas condições de trabalho amortize o sentimento de esperança e luta de muitos docentes e trabalhadores da educação. Reavivar tais sentimentos ainda é um dos maiores desafios quando se lida com formação de professores.

Na busca por respostas para tais inquietações abriu-se outro ensejo, realizar uma pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História, em um mestrado profissional. Apesar da desconfiança para com o ambiente acadêmico fruto de experiências passadas, o contato com mais professores de outras localidades e o foco no ensino acabaram por atrair atenção. Era necessário seguir se especializando para entregar um retorno de maior qualidade ao público com que eu tinha contato na área profissional. Com leituras instigantes e debates fervorosos sobre as calamidades da educação pública e exemplos notórios de resistência e excelência, o curso demonstrou-se vital para reacender o desejo de mudança e continuar acreditando na potencialidade dos indivíduos que trabalham e estudam em escolas públicas.

Em paralelo, a atuação como formador incorporou novas demandas: a responsabilidade sobre as discussões de Gênero e Diversidade Sexual e de

Relações Étnico-Raciais nos municípios da região. Após muito abordar questões sobre racismo, cotas, feminismo e privilégios, optou-se em 2018 iniciar um debate sobre a questão indígena, fomentado pela polêmica data de 19 de abril e por um vídeo célebre de Edson Kayapó sobre o significado de ser indígena e a problemática da alteridade não-indígena. Ao dialogar, num primeiro momento, com os professores coordenadores das escolas estaduais, responsáveis esses pela formação docente local, e com funcionários do órgão regional, era evidente a falta de conhecimento sobre os povos originários, sua histórica presença na formação das cidades vizinhas, assim como a existência atual de grupos próximos a elas.

No mês de junho do mesmo ano realizei uma apresentação sobre a temática indígena na Diretoria de Ensino, objetivando a quebra de estereótipos e a ampliação do conhecimento acerca dos grupos Tupi Guarani que viviam nas proximidades. Confirmando a hipótese da ignorância em relação aos povos nativos, notei ainda, não só desconhecimento em relação às aldeias, mas também quanto aos estudos que repudiam a visão assimilacionista, de aculturação e de selvageria indígena. O preconceito que envolvia a questão era fruto de uma prática antiga de invisibilizar os indígenas, mostrando-os como figuras do passado e/ou referenciando-os como criaturas distantes, restritas à alguma floresta ideal de natureza intocável. Se a compreensão dos responsáveis pela formação docente possuía inúmeras defasagens sobre a temática abordada, o que dizer dos professores que atuam mais diretamente junto aos estudantes da Educação Básica?

Por conta do contato direto com aulas e professores de História, percebi uma fértil senda a ser investigada e explorada: a ocupação dos indígenas no sudoeste paulista era conhecida superficialmente ou totalmente desconhecida pelos agentes educacionais. Essa realidade foi novamente confirmada com uma palestra proferida em outubro nas Faculdades Integradas de Taguaí-SP (FIT), no município de jurisdição da Diretoria. Sob o título “O índio: maledicências de um estereótipo”, a apresentação retomou o tema já tratado, agora respaldada por novas leituras propiciadas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História. O público-alvo era formado por alunos de Pedagogia, alguns já atuavam na rede educacional do município e demonstraram também pouco conhecimento sobre as populações nativas que habitavam a região, localizadas a menos de trinta quilômetros de distância, além de reproduzirem estereótipos frutos do senso comum.

Esses lapsos abertos na formação e trabalho docente para com a questão indígena também causaram incômodo. O que poderia ser feito para amenizar ou extirpar de vez estereótipos e más compreensões? Buscar caminhos para esse desafio era um dever moral. As minorias étnicas, além de se constituírem como objetos de meu trabalho formativo, possuíam causas que estavam diretamente ligadas ao ideal educativo que acredito, voltado para a transformação social. No caso dos indígenas isso se dava de maneira mais forte, pois suas lutas estavam sendo travadas dentro da área geográfica onde atuo e o sistema educacional podia fazer toda diferença.

Com os preparativos para o projeto de dissertação no curso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), não houve dúvidas: o assunto a ser tratado deveria ser o da questão indígena. A visita aos museus, riquíssimos em materiais de povos originários mas com poucas informações sobre eles, debates em sala quanto ao papel das minorias e o lugar que ocupavam em meio a um cenário político-educacional em ebulição (eleições federais, 'Escola sem Partido', implantação da Base Nacional Comum Curricular) e a apresentação de uma arqueóloga canadense que estudava os vestígios da missão jesuítica de Santa Ignácio Mini, ajudaram a consolidar a escolha do tema.

Partindo da ocupação das terras que compreendem parte da bacia hidrográfica do Alto Paranapanema, onde situam-se as atuais aldeias de *Yvy Pyhaú*, *Karugwá* (ambas em Barão de Antonina-SP) e *Tekoa Porã* (em Itaporanga-SP) de grupos Tupi Guarani, buscamos nos debruçar sobre a questão indígena, expondo discursos ultrapassados que legitimam a violação humana desses povos e impedem o acesso, via direitos originários, aos seus territórios ancestrais. Indo além, no que tange à Educação Básica, propõe-se uma reflexão sobre o impacto da marcante presença indígena na região para as aulas de História. Que caminhos a formação docente poderia trilhar para fortalecer uma perspectiva de inclusão e respeito aos povos originários? Pensando como professor e formador de professores, é possível equilibrar a abordagem indígena nas aulas em relação à abordagem tradicional e eurocêntrica? Tais questões podem não ser facilmente respondidas, contudo nos servirão de norte.

Antes de seguirmos adiante, no entanto, precisamos explicitar uma situação que pode parecer uma digressão neste momento, mas que é essencial para o entendimento dos limites e possibilidades do trabalho ora apresentado. Um dos

principais entraves durante a escrita do projeto foi quanto à legitimidade de um não-indígena debater essa questão. Escrever no meio acadêmico ‘sobre os indígenas’ é uma possibilidade por conta da estrutura que determina as relações de poder na sociedade colonizada, impedindo que os povos indígenas tenham sua própria fala, embora conquistas neste sentido possam ser vislumbradas. Ao aceitar o papel de pesquisador, perfil constituído por inúmeros privilégios e de acesso algumas vezes dificultado para minorias étnicas, acaba-se por afastar os indígenas de espaços de poder como esse, reforçando a ideia de tê-los sempre como objetos de pesquisa e não como pesquisadores. Tem-se consciência desse paradoxo e durante todo o texto se fará um esforço em falar “com” os indígenas, junto deles, e jamais “pelos” ou “para”. Toma-se aqui como princípio o conceito de “lugar de fala”.

Entendendo-se enquanto homem branco cisgênero heterossexual, fica evidente a facilidade de acesso e permanência para com a academia em relação às pessoas que compartilham mais de um marcador social da diferença. A importância em frisar esse aspecto não é mera “desculpa pelo texto” e sim fator indispensável para fazer valer a corrente teórica que se constitui como espinha dorsal dessa pesquisa, o *pensamento decolonial*. O ato de falar deve eticamente corresponder à ciência de que se fala de algum lugar, de um *lócus* social, toda fala é fruto de um contexto estrutural que demarca aqueles que podem falar e aqueles que devem calar. Por questão de coerência e justiça é necessário escancarar os privilégios que permitiram a enunciação desse projeto e colocá-lo à disposição do movimento indígena como espaço de denúncia a tais violações de direitos.

Esse tipo de estrutura não só afastou os povos originários do acesso ao ambiente acadêmico como desprezou suas culturas e seus conhecimentos. Essa hierarquização de saberes é um produto típico da classificação racial, consequência do estranhamento do “outro” durante e após os processos coloniais europeus do século XVI. Concorde-se assim com a filósofa Djamila Ribeiro que, inspirada pelo pensamento da professora e antropóloga Lélia Gonzalez, frisa

quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, Djamila, 2017, p. 26).

Essa rede sistêmica de privilégios oriunda da modernidade/colonialidade², apesar de denunciada pelos autores decoloniais, garantiu espaço a eles próprios para tentar fazer ruir suas bases. A pesquisa aqui empreendida une-se ao seu coro, critica a forma como o *status quo* foi legitimado há séculos, sem contudo deixar de assumir sua *mea culpa*, pois “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos” (RIBEIRO, Djamila, 2017, p. 70).

Destarte “lugar de fala” não pode ser entendido como mero contexto de produção, mas sim como uma consciência do lugar social que determinada pessoa ocupa, historicamente e coletivamente construído, e que possibilita ou limita o acesso às diferentes esferas de poder ou mesmo aos direitos básicos. Os impedimentos sociais e econômicos experimentados por um homem branco não chegam a arranhar a superfície daqueles vivenciados pelas minorias como os indígenas, porém esses impedimentos podem dar origem a uma autorreflexão e encaminhar para uma escuta atenta dos silenciados, numa construção que, necessariamente, terá que ser conjunta.

Por esses motivos a questão indígena é tão cara ao pensamento decolonial e deve ser, também, a um ensino de História que se pretenda decolonial. Os povos originários possuem uma existência que se contrapõe fortemente aos interesses político-econômicos egocentrados, para os quais a dimensão utilitária se sobressai à ontológica. Essa contraposição gera, em um primeiro momento, estranhamento em relação ao diferente, para depois se desdobrar em representações que não lidam bem com a heterogeneidade e que acabam sendo veiculadas também nos ambientes educacionais.

O desconhecimento da história dos indígenas, seja do Brasil todo ou os do Alto Paranapanema, não é um fato aleatório, mas um projeto levado a cabo desde o primeiro momento em que os europeus aqui pisaram. O racismo eurocêntrico incrustou no imaginário coletivo a ideia de que os nativos tinham características animalescas, depois, que precisavam ser assimilados para ascenderem ao patamar evolutivo dos ocidentais e, em seguida, que eram “seres do passado” e seus remanescentes, “aculturados” que desejavam apenas se apropriar de terras alheias.

² Conceito central trabalhado pelos pensadores decoloniais para evidenciar a face perversa da modernidade e que será melhor detalhado no segundo capítulo desta dissertação.

Em pleno século XXI, depois de mais de cinquenta anos de uma virada epistemológica dos estudos antropológicos, ainda se ouvem falas que ecoam tais representações. Isso evidencia ainda mais o caráter urgente, não só de discutir a temática no meio acadêmico, mas de fazê-la adentrar as salas de aula da Educação Básica, por onde passa, senão toda população, boa parte dela. A Lei 11.645, de 2008, trouxe avanços importantes para a valorização da história, dos saberes e das culturas indígenas nas escolas, mas na prática ainda há muito o que fazer para superar séculos de preconceitos e discursos excludentes.

É com base nesse cenário que o trabalho aqui desenvolvido pretende atuar, partir da concepção dos professores que se traduz em suas práticas de sala de aula com relação ao tema para propor caminhos para o seu fortalecimento por meio da formação docente. Além de constituir um material de pesquisa que, unindo-se a outros, dê visibilidade para a história dos povos tradicionais da região do Alto Paranapanema, almeja refletir sobre as potencialidades e possibilidades didáticas da questão indígena para a Educação Básica. Essa senda investigativa que vem crescendo, fomentada por seu respaldo legal, ainda é tímida frente aos baluartes da história tradicional.

Como se pode perceber, apesar dos longos anos de resistência e luta, a história dos povos indígenas ainda é relegada a segundo plano. Uma abordagem sem estereótipos e em espaços e tempos relevantes no ambiente educacional, é uma questão de entendimento do papel terapêutico da aprendizagem da História para a construção identitária dos indivíduos, grupos e sociedades. As relações conflituosas entre indígenas e não-indígenas ainda não cessaram, em todos os cantos do país são visíveis tais disputas. O que dizer de um estado, como São Paulo, onde os antigos bandeirantes ainda são vistos por muitos como heróis e marcos fundantes da nação brasileira? A escola precisa ser um espaço de socialização de conhecimentos e debate para garantia de direitos, indo além do enaltecimento de figuras históricas.

A questão indígena, para além do panorama educacional, é abordada com excelência por muitos pesquisadores. As concepções que darão suporte à análise aqui realizada, serão principalmente as de obras ligadas à perspectiva da chamada Nova História Indígena, como as de Manoela Carneiro da Cunha e John Manuel Monteiro. Esses e outros autores foram buscados por entenderem os indígenas enquanto sujeitos históricos, partícipes ativos contra a repressão sobre eles movida,

influenciando diversas áreas, e por serem referências constantes em dissertações e teses desse campo. O objetivo é deslocar os nativos de uma perspectiva coadjuvante para uma protagonista.

Desse modo não poderiam ser deixados de lado autores que falam de dentro do movimento, que experimentam a causa indígena em seus próprios corpos, esses foram utilizados para desconstruir as narrativas produzidas de maneira exógena, apesar da qualidade e cuidados dessas. Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Edson Kayapó e Gersem Baniwa são alguns autores indígenas que ajudaram a condensar a análise empreendida. É de suma importância ainda citar os relatos produzidos por diversos indígenas, que no desenrolar da pesquisa foram lidos, assistidos ou ouvidos, e que contribuíram sobremaneira com as concepções desse trabalho dissertativo.

Antes de delinear enfim a organização que divide esta dissertação, é preciso ainda explicitar a escolha por determinadas palavras e nomenclaturas que a entrecortam para que não se incorra em má compreensão. A palavra “índio” será suprimida, a não ser em citações ou referências de outros autores, todavia os vocábulos “indígena”, “autóctone” e “nativo” serão utilizados como sinônimos. Entende-se que tais termos promovem uma ideia genérica e estereotipada das populações originárias, contudo serão empregues, mesmo ciente de suas consequências, como expressões ressignificadas, assim como expôs Gersem dos Santos Luciano:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas 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 [...] (LUCIANO, 2006, p. 30).

Opta-se por “indígena”, entendendo-a como um mal menor e atentando-se para a necessidade de se referir aos diversos povos originários de maneira mais ampla. Segue-se a orientação descrita pelos professores Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa:

‘Indígena’ é um termo derivado da língua latina (indigena, -ae). Significa ‘nascido em casa’, assim aborígene (ab origine), ou ‘pessoa original’. Sabemos que ‘índio’ deriva de um erro histórico produzido pelos primeiros conquistadores europeus, notadamente Cristóvão Colombo e seus homens,

que pensavam ter chegado às Índias, no continente asiático (SILVA; COSTA, 2018, p. 12).

Evita-se ainda aqui o vocábulo “tribo”, por entender que esse se refere mais aos agrupamentos próprios da África e vem sendo repudiado pela antropologia por ter-se constituído no discurso evolucionista do século XIX. Além de que esse termo também “sobreviveu na linguagem cotidiana, escondendo o desejo de se apagar as diferenças, quando atualmente o que as populações indígenas querem é justamente o contrário [...]” (SILVA; COSTA, 2018, p. 13). Optou-se assim por mencionar as coletividades indígenas como “povos”, “grupos”, “comunidades”, “sociedades”, “aldeias” e “populações” como os fazem os antropólogos e as entidades que os representam nacional e internacionalmente, como por exemplo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e o Instituto Indigenista Interamericano.

Quanto às palavras indígenas que aparecerão durante o texto, utiliza-se itálico para suas formulações e sem o uso do “s” mesmo quando aparecem no plural. Para o nome das famílias linguísticas e grupos étnicos, os termos aparecem com a inicial maiúscula e quando em sentido de adjetivo, minúscula (exemplo: aldeia guarani), seguindo a convenção dos antropólogos³. É interessante atentar para a enorme dificuldade em manter a escrita de determinadas palavras como o quer cada autor, pois há especificidades em cada uso, assim seguiu-se o padrão iniciado pela primeira citação, não modificando-o, mesmo quando outro autor altera sua grafia.

O termo Tupi Guarani é utilizado seguindo a indicação dos próprios indígenas estudados neste trabalho, sem o hífen, como sinônimo de sua identidade étnica. Apesar da tradição antropológica os enquadrar entre os Guarani-Ñandeva, dá-se preferência à autodenominação para corroborar com a ideia de autonomia e evitar ingerências externas.

Para fazer jus à nossa problemática central, pensar a formação docente e seu potencial em problematizar uma abordagem do ensino de História pelo viés do protagonismo indígena, partindo de um exemplo local, esta dissertação foi estruturada em cinco capítulos que buscam gradualmente e complementarmente apontar prováveis caminhos para sua solução. Partimos de contextualizações, discussões e análises mais abstratas, valendo-nos de instrumentos conceituais e

³ As normas para a grafia de nomes indígenas foram propagadas a partir de 1953, por influência da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, na qual foi aprovada a “Convenção para a grafia dos nomes tribais”. Para maior detalhamento, consultar a Revista Brasileira de Antropologia de 1954: <http://www.revistas.usp.br/ra/issue/view/8378/558>, especialmente as páginas 150-152.

narrativos, que nos darão suporte para culminarmos com propostas práticas e exequíveis no âmbito da formação dos professores.

Assim o primeiro capítulo tem a função de contextualizar o espaço educacional com que esta pesquisa dialoga e que foi primeiramente pensado para sua atuação. Procuramos delinear melhor as características que estruturam o sistema de ensino paulista e o *modus operandi* curricular vigente desde a implantação do Currículo Oficial de 2009. A partir desse eixo, problematizamos as questões que envolvem o ensino de História, refletindo um pouco sobre sua função e suas intersecções com o Currículo e as práticas dos professores, apontando a necessidade de abertura para novas interpretações.

Já o segundo capítulo tem como foco o debate do aparato teórico que perpassa toda a pesquisa, o pensamento decolonial e sua relação com a história e cultura indígena. Por se constituir como um movimento relativamente recente, tentou-se dar um panorama sobre suas principais características, conceitos mais utilizados e autores mais referenciados. A intenção não é determinar o que é a decolonialidade, se é que isso é possível, mas refletir sobre suas inovadoras contribuições na valorização da temática indígena e suas rijas críticas aos pensamentos de matriz moderna.

A partir desta concepção procuramos discutir, no capítulo três, os meandros da questão indígena, indo desde os primeiros contatos com os europeus até a problemática que se dá na conjuntura atual. São investigadas as distorções e representações ao longo da história buscando evidenciar as continuidades que embasam os estereótipos e preconceitos de hoje, sem deixar de apontar determinados recortes e interpretações que poderiam substanciar um debate sobre a temática pelo viés do protagonismo indígena.

O quarto capítulo intitulado “Territorialidade, mobilidade e cosmografia entre os Tupi Guarani do Alto Paranapanema” busca se aproximar da história indígena da região em que trabalhamos e entender como se deu e se dá essa relação com a terra. Para isso analisa e se apropria de conceitos utilizados pela antropologia (territorialidade, mobilidade e cosmografia) com o objetivo de facilitar a compreensão da complexa articulação que envolve as identidades indígenas e seus territórios multidimensionais. Investiga ainda, partindo de contribuições arqueológicas, as histórias milenares de constantes ocupações humanas na atual fronteira entre o Paraná e o estado de São Paulo, demonstrando que a memória ancestral

reivindicada pelos indígenas é bem anterior à colonização europeia. Por fim centraliza-se a abordagem nos grupos nativos Tupi Guarani, analisando aspectos característicos de suas culturas e crenças, lançando mão de seus próprios relatos para questionar a falta de reconhecimento político e fundiário e colocá-los como agentes de uma história que ainda se encontra em construção.

O último capítulo desenvolve-se a partir do que foi discutido nos capítulos anteriores, construindo uma resposta possível para a questão: “como pensar uma formação docente que contribua para o fortalecimento da história indígena nas escolas e uma abordagem menos tradicional?”. Para isso faz uma breve introdução sobre a formação docente, como a pensamos, quais seus pontos de atenção e em que medida ela colabora para a prática em sala de aula. Em seguida, apresenta-se a proposta de pauta formativa para alguns encontros de formação tendo como cerne o pensamento decolonial e a abordagem da Nova História Indígena. O intuito da pesquisa foi de se tornar, ao mesmo tempo, o resultado de uma investigação e um guia didático voltado para a formação docente dentro do ensino de História.

A história local indígena poderia servir para o fortalecimento da temática por um viés protagonista? Quais espaços a decolonialidade poderia ocupar dentro de um currículo estabelecido? Como a formação docente poderia contribuir com isso? Essas são algumas reflexões que se pretendeu inquirir, distante de estabelecer prescrições ou julgamentos, a intenção foi delinear algumas possibilidades para auxiliar os professores em seu trabalho, instigando-os a uma abordagem mais aprofundada, comprometida e significativa, da história e da cultura dos povos indígenas da região.

Assim, a dissertação está sedimentada na formação docente e em um ensino de História decolonial da questão indígena partindo do contexto do sudoeste paulista. Primeiro busca discutir as teorias que lhe embasam, em seguida direciona para o recorte de tempo e espaço, para enfim debater a problemática da formação de professores, apontando prováveis saídas. Apesar da separação organizacional, não se concebe a questão pedagógica como adendo ou como mera reprodutora de uma pesquisa historiográfica, pelo contrário, entende-se que trabalhar dentro do Ensino de História, já é por si só exercitar uma prática de pesquisa.

O jargão acadêmico de que não se busca resposta definitiva, mas sim abrir caminhos para outras pesquisas ou somar-se às já realizadas, não é mera convenção, é um reconhecimento do curto alcance dentro da vastidão de

investigação do campo, não só humildade teórica, mas constatação da realidade apenas em parte apreensível. Apesar das dificuldades (e parafraseando o maior dos educadores), se a pesquisa não pode tudo, ela pode alguma coisa. É com essa crença no potencial das ações humanas que se prossegue com a luta, como professor, como formador de professores e como pesquisador, por uma educação pública e de qualidade.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO PAULISTA: ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

Para solucionar o impasse cerne desta pesquisa - ‘como pensar uma formação de professores que rompa com a abordagem tradicional da História e favoreça uma mudança de prática docente?’ - é preciso inicialmente contextualizar o ambiente educacional de que se parte e evidenciar como se concebe o ensino de História para esta formação. Essas conjecturas serão necessárias para delinear melhor o território em que se quer agir e, conseqüentemente, os limites a que se está sujeito para que se compreenda a estrutura adotada e desenvolvida na proposta da pauta formativa. Tais contextualizações buscam demonstrar como a tradição, veiculada pelo ensino escolar e pela História, que serve a uma narrativa eurocêntrica, é resiliente. Essa constatação é o primeiro passo para começar pensar de um outro ponto de vista, de um pensamento menos ‘abissal’⁴, como afirma o sociólogo português Boaventura de Souza Santos:

O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame (2009, p. 44).

Por isso é preciso antes entender que apesar da proposta desta pesquisa buscar romper com uma cultura abissal, não deixa de estar sujeita às influências dessa, principalmente por partir de instituições político-educacionais criadas e geridas em seu seio. Contudo, isso também não a desqualifica, já que se compromete em expor esta hibridização procurando avançar com o debate e tentando se desvencilhar desta herança. Assim, o meio a que está submetida tem de ser mais bem delineado, evidenciando seus pontos de tensão e possíveis fissuras onde se pode atuar.

Desde 2015 acompanhamos o desenvolvimento do trabalho de cerca de quarenta professores de História circunscritos à Diretoria de Ensino da Região de

⁴ Para Boaventura de Souza Santos, o pensamento abissal seria aquele desenvolvido pela lógica moderna/colonial, europeizante, que se constituiu enquanto realidade a partir da negação da existência de outras realidades possíveis. Ele seria a expressão da epistemologia fundada pela chamada “civilização ocidental”, que é embasada em princípios morais, mas que não os pratica quando seus interlocutores estão fora do ambiente dito “civilizado”, do outro lado da “linha abissal”. Essa discussão será melhor explorada no segundo capítulo.

Piraju. A Diretoria abrange dezesseis escolas em oito municípios no sudoeste paulista, sendo uma das menores do Estado e, ao mesmo tempo, apresentando bons resultados educacionais. Esta aproximação com as práticas docentes e contato com a estrutura da Secretaria da Educação, permitiu-nos um olhar privilegiado, abrangente e também local sobre uma série de mudanças experimentadas ao longo do tempo.

Os anos de 2019 e 2020, especialmente, foram de transição para o Estado de São Paulo, encerrou-se a fase de um Currículo⁵ paulista de pouco mais de uma década. O documento elaborado para os Anos Finais do Ensino Fundamental foi reconfigurado sob a luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, já o da etapa seguinte teve sua homologação prevista para 2020 e será implantado a partir de 2021 junto à possível reforma do Ensino Médio.

Cabe aqui mencionar que o atual secretário da Educação de São Paulo fora ministro da Educação do Governo Federal durante o processo de elaboração da BNCC do Ensino Médio e assumiu a responsabilidade dada pelo governador João Dória (PSDB) de alavancar os resultados educacionais do Estado. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi enfocado como nunca havia sido, a intenção era de poder comparar a realidade do Estado com as outras em nível nacional, comparação essa antes difícil tendo como referência apenas o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) que trabalha com um resultado endógeno.

As novidades e polêmicas não foram poucas no início do governo Dória no que tange à educação. Os materiais do programa “São Paulo Faz Escola” (as vulgas “apostilas”) seriam descontinuados, pouco tempo depois foi anunciado que eles permaneceriam, mas passariam por uma reestruturação à luz da BNCC. Uma parte dos materiais indicados para a recuperação da aprendizagem⁶ no segundo semestre de 2019 continha menção à figura do governador e foram muito criticados em diversas mídias. Tais materiais, assim como as apostilas, haviam sido elaborados pela própria rede, por meio dos profissionais das Diretorias Regionais de Ensino.

⁵ Utiliza-se “Currículo” com letra maiúscula para se referir aos documentos oficiais publicados pelo Estado e que organizam os componentes curriculares. Entende-se a complexidade do conceito e o debate por diversos autores, contudo optou-se pela concepção de Sacristán (2013), melhor descrita ainda neste capítulo.

⁶ O Estado de São Paulo teve muitos formatos para a recuperação dos alunos com dificuldade de aprendizagem; desde 2017 ela foi feita de forma contínua, dentro do período de aula regular e na própria sala comum dos estudantes. A partir de 2019 se iniciou a separação de uma semana do calendário escolar após cada bimestre para o momento de recuperação.

Contudo, essa autoria compartilhada acabou desagradando o próprio governador que, em uma mensagem na rede social *twitter*, denunciou e ordenou a coleta dos materiais do 8º ano por conter aquilo que chamou de “ideologia de gênero”, tendo que devolvê-los semanas mais tarde por ordem judicial, não sem antes anexar um adendo explicativo na abordagem do tema.

A matriz curricular do Estado também foi alterada e implementada, novos componentes passaram a compor a grade escolar: Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia e Inovação⁷. As aulas reduziram de 50 para 45 minutos para alocar uma aula a mais por dia (agora sete) e os docentes que lecionam tais componentes precisaram ser aprovados em cursos online fornecidos pela Secretaria. Ademais, houve reestruturação no calendário, as duas semanas de recesso escolar de julho depois das férias foram deslocadas para o mês de abril e outubro, com o discurso de que os estudantes acabam prejudicados em suas aprendizagens quando ficam longos períodos longe da escola.

Já em relação aos docentes, além da redução das horas aulas com os alunos, o que interfere no desenvolvimento de cada componente curricular, os momentos de formação continuada na escola, as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), foram ampliados, reunidos em um dia da semana e organizados exclusivamente por área. Foi anunciada também uma “modernização da carreira docente”, que eleva consideravelmente a remuneração inicial dos professores transformando seus salários em subsídios, contudo a medida ainda precisa ser aprovada pela Assembleia Legislativa e é pauta vista com receio pelos sindicatos.

Dentre as diversas mudanças anunciadas nos dois primeiros anos da gestão Dória, acredita-se que as que mais impactaram o trabalho dos professores (ao menos na região em que se situa o foco desta pesquisa, realidade socioeducacional para a qual o material elaborado foi primeiramente pensado) foram as relacionadas às trocas dos materiais que a rede se acostumou a utilizar por uma década. Fizemos

⁷ O componente Projeto de Vida tem como fundamento trabalhar com os sonhos (pessoais e profissionais) dos alunos, para isso eles registram suas intenções futuras e experienciam situações onde podem expor suas angústias e medos e exercitar a união, a responsabilidade e o protagonismo juvenil por meio de dinâmicas, rodas de conversa e outras atividades. Já as Eletivas são aulas elaboradas pelos professores levando em conta os sonhos registrados pelos alunos, cada docente desenvolve um projeto durante um semestre com turmas mistas (os discentes optam por Eletiva) e têm como finalidade fazer com que os estudantes experimentem e consigam discernir se aquilo trabalhado na aula realmente se estrutura enquanto seus projetos de vida. A disciplina de Tecnologia e Inovação tem o anseio de fazer com que os alunos, além de interagirem com a cultura digital, reflitam sobre seus impactos na vida humana e que possam experimentar a produção e uso consciente de tecnologia.

estas constatações em reuniões e acompanhamentos realizados com os docentes durante o ano de 2019, onde constantes indagações, incertezas e apreensões eram expressas.

Para entender a origem destas suspeições por parte dos professores que, em um momento contraditório desejaram a volta dos materiais que há muito criticavam, é preciso esmiuçar as características do antigo Currículo paulista, o ambiente de sua elaboração e refletir sobre esta suposta dependência. Levar adiante uma proposta de formação docente sem considerar esta política curricular que se encrustou na cultura escolar e no próprio *modus operandi* da Secretaria de Educação, é apostar em um projeto que se inviabilizaria antes de sair do papel.

1.1 UM CURRÍCULO PARA A TODOS GOVERNAR

No ano de 2008, sob a gestão do então governador José Serra (PSDB), foi apresentada uma proposta curricular para o Estado de São Paulo. Maria Helena Guimarães de Castro (antiga secretária da Educação) e Maria Inês Fini (na época coordenadora e assessora de Currículo e Avaliação) desenvolveram junto às suas equipes não só um documento oficial listando as aprendizagens essenciais para todos os componentes curriculares, mas todo um aparato para garantir a implementação de um Currículo único em mais de cinco mil escolas das mais diferentes realidades.

Maria Helena estava à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) entre os anos de 1995 e 2001, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e Maria Inês foi, no mesmo período, diretora de Avaliação neste órgão, ambas muito presentes durante as ingerências internacionais (do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE) na educação brasileira. Décadas mais tarde elas também se fariam muito presentes nas ações pela implantação da BNCC. Muito daquilo que foi gestado em São Paulo no âmbito educacional, acabaria por repercutir em nível nacional, na manutenção do mesmo grupo e das mesmas diretrizes político-econômicas no poder.

O programa paulista iniciou o ano letivo de 2008 enviando às escolas um jornal para os alunos como uma recuperação intensiva com foco na leitura e no raciocínio lógico-matemático, uma revista para o professor com indicações de como

ensinar e avaliar por meio do material e vídeos tutoriais para os gestores. Após esse ensaio do primeiro bimestre, foram encaminhados os “Cadernos do Professor”, apostilas com orientações detalhadas para os docentes sobre os conteúdos que deveriam ensinar, seus objetivos, que metodologias utilizar, como realizar a avaliação e recuperação, além de estipular em quantas aulas o docente desenvolveria cada temática. Para a equipe gestora foram criados os “Cadernos do Gestor” com embasamento teórico sobre as estruturas dos materiais, os princípios do Currículo, versando ainda sobre alguns aspectos da administração e rotina escolar.

Em 2009 o programa denominado “São Paulo Faz Escola” ganhou mais corpo, foram criados os “Cadernos dos Alunos”, apostilas com uma série de atividades por componente curricular, divididas em “Situações de Aprendizagem” e que apresentavam textos, imagens, lição de casa e indicação de vídeos. Agora os “Cadernos do Professor” encontravam eco nas atividades dos discentes, aumentando o controle sobre o que deveria ser ensinado.

Assim se consolidou o conjunto de materiais que determinariam as regras do como ensinar, como aprender e como gerir o processo educativo. Esta teia de documentos didáticos, além de constantemente reforçados em momentos de formação, foram alinhados às provas do Saresp e, conseqüentemente, à bonificação por resultados. Após mais de dez anos, esse Currículo acabou por impregnar-se na cultura escolar, nas práticas dos professores e gestores, não só com as ideias, conteúdos e princípios que carregava, mas também com a estrutura sequencial de atividades e a ânsia por materiais prescritivos impressos.

Há necessidade de algumas considerações sobre o contexto até aqui apresentado. A reforma educacional brasileira da década de 1990, apesar de reivindicar os apelos da Constituição Cidadã de 1988, acabou convergindo com os interesses neoliberais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram aprovados sob a égide deste viés e, apesar de seus contrapontos, acabaram, no final do século XX, abrindo espaço para o entendimento de que uma educação de qualidade tem como foco o ensino da leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático e equivale a bons resultados em provas quantitativas. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE) e aceito pelo Brasil, é a evidência mais clara de submissão a esse modelo econômico.

O Estado de São Paulo acompanhou este entendimento sobre a educação pública, lançando, já em 1996 (quatro anos antes do PISA) o Saresp e assinalando de vez o intercruzamento entre avaliação (leia-se “resultados”), currículo e prática docente. Como nos aponta Torres, em um texto contemporâneo a esses marcos, quando as ideias neoliberais ganham força,

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos (TORRES, 1996, p. 138).

É a partir desse momento que se tentará incidir sobre os resultados na educação adotando medidas progressivamente mais controladoras do papel do professor e formulando-se objetivos mais técnicos para a escola, voltados para o mercado de trabalho. Como bem aponta José Gimeno Sacristán (2013, p. 33): “a orientação racional moderna na educação está sendo mediada pela visão utilitária de uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e sua aplicação às atividades laborais e cotidianas”. O Currículo paulista foi fruto de mentoras que coadunam com esta visão e não se isentam de a expressarem claramente.

As falas de Castro e Fini (2008, p. 94) durante suas presenças na educação de São Paulo são bons exemplos: “muitas vezes atribuímos aos jovens expectativas de mudanças que não condizem com a trajetória histórico-social das oportunidades vislumbradas para a maioria deles”. Ou seja, pensa-se em uma reforma curricular que atenda uma determinada demanda de mão de obra, ignorando o potencial da educação para a quebra do *status quo*. Logo em seguida, ao descreverem a reunião de práticas da rede em forma de materiais, não escamoteiam o alvo a ser atingido: “[...] a Secretaria pretende que essa ação seja o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e na dinâmica da sala de aula” (CASTRO; FINI, 2008, p. 96).

Afetar a “caixa preta” da sala de aula é um intento que muitas políticas educacionais almejam, as práticas docentes são o seu principal objetivo. Contudo há de se salientar que “[...] o ensinar não equivale ao aprender, as intenções nem

sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos pode refletir pouco naquilo que, na realidade, fazemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Sacristán lembra que o que se entende por “currículo” muitas vezes está ligado a um documento prescritivo oficial, uma “[...] seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), o que acaba por ocultar e simplificar sua concepção processual.

Para o autor, o currículo tem de ser entendido em sua práxis, assim ele se desdobraria em cinco planos: (1) enquanto texto curricular oficial, (2) enquanto interpretação realizada pelos materiais e professores, (3) enquanto prática, (4) enquanto efeitos educacionais reais e (5) enquanto efeitos comprováveis. Ou seja, uma coisa é a intenção do currículo oficial, outra é como ela é interpretada pelo professor e uma terceira ainda é a prática em sala de aula, que não necessariamente se alinha com as duas primeiras. Sacristán nos fornece assim um esquema explicativo para essa complexidade, salientando nos dois últimos planos que a aprendizagem real do aluno é díspar dos resultados avaliativos mais imediatos.

Entende-se que o Currículo paulista também se apresentou nestas cinco dimensões: (1) o texto oficial foi lançado, (2) foi interpretado e implementado pelos elaboradores das apostilas e estas lidas e reinterpretadas pelos docentes, (3) a prática em sala foi de recusa ou adaptações dos materiais, (4) os alunos aprenderam (ou não) de maneira diversa o que foi trabalhado nas aulas, e (5) resultados limitados foram mensurados por meio de prova escrita. A essa última dimensão Sacristán (2013) denomina como “currículo avaliado”.

É praxe da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo avaliar com frequência os resultados dos alunos, para isso utiliza o já mencionado Saresp uma vez ao ano, as Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE) no início do ano letivo, as Avaliações da Aprendizagem em Processo (AAP) nos três primeiros bimestres e as semestrais Avaliações Diagnósticas Complementares (ADC) em anos de Saeb. As provas estão vinculadas aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática (o último Saresp a avaliar História foi o de 2013), contudo são empreendidos esforços para que todos os componentes curriculares se envolvam no desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, aumentando a tensão sobre o que deve ser ensinado.

Assim, pode-se afirmar que o Currículo instituído em 2008 e mantido até 2019 é, sim, um “currículo avaliado”, um “[...] currículo formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação [...]” (SACRISTÁN, 2013, p. 26). De tal modo, no que concerne ao componente de História, ele é composto ao longo dos anos/séries por conteúdos lineares, cronológicos e integrados e tem como foco o desenvolvimento de habilidades (unidades de conhecimento ligadas a um saber-fazer). São as habilidades que são avaliadas e os tradicionais conteúdos são vistos como meios para desenvolvê-las.

Com a homologação da BNCC estruturada também por habilidades e pensada de forma prescritiva para as práticas dos professores (evidenciado pelos novos livros didáticos com instruções de como ensinar), é possível dizer que o Currículo de São Paulo teve uma grande influência sobre ela, principalmente após o governo de Michel Temer (PMDB) trazer as idealizadoras Castro e Fini para participar/coordenar o projeto. Sendo assim, o novo Currículo paulista homologado em 2019 para o Ensino Fundamental não trouxe mudanças estruturais radicais, pois apresenta (como na BNCC) a narrativa histórica tradicional ainda de maneira progressiva, fundamentando-se em habilidades.

Porém, uma pequena mudança é percebida no Currículo de 2019, houve a inserção de alguns temas que eram menos explorados anteriormente, como a questão indígena, fruto da intensa luta de pesquisadores já na primeira proposta da BNCC (posteriormente enfraquecida pela onda conservadora nas demais versões) e que acabou aparecendo de forma residual em sua versão final. O texto do Currículo preliminar de 2018 aprofundava ainda mais essa abordagem, contudo, com o avanço do levante reacionário, acabou sendo por fim suprimida do documento. Ainda assim, algumas habilidades importantes foram preservadas, apesar de limitadas e pensadas de uma ótica tradicional, sem elas o prejuízo seria ainda maior. No 6º e 7º anos essas habilidades se relacionam ao contexto de antes e durante a colonização da América pelos europeus, já as do 8º ano destoam um pouco do comumente visto:

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (SÃO PAULO, 2019, p. 477).

Ao unir-se à habilidade “(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império” (SÃO PAULO, 2019, p. 479), tais causam um contraponto de narrativas, muito raramente trabalhava-se a questão indígena durante o final do período colonial ou durante o Império, ainda mais fazendo menção à tutela e às políticas oficiais. No 9º ano outras habilidades se destacam: “(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as reivindicações dos povos indígenas, das populações afrodescendentes e das mulheres no contexto republicano até a Ditadura Militar” (SÃO PAULO, 2019, p. 480); “(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (p. 482) e

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (SÃO PAULO, 2019, p. 487).

Ao enunciarem o estudo da condição dos povos indígenas no período republicano antes da década de 1960 e durante a ditadura militar, apontando suas posições de resistência frente aos vários tipos de violência, tais habilidades abrem caminho para inserção de uma discussão mais profunda. Todavia, há que se admitir que tal abordagem ainda é feita de forma secundária, como adendo a uma narrativa histórica oficial brasileira. Segundo o Currículo “o tratamento dessas questões tem por objetivo que os estudantes possam (re)conhecer as diferenças, valorizar a convivência respeitosa entre todos e superar desigualdades historicamente construídas” (SÃO PAULO, 2019, p. 458). É exatamente sobre esse eixo que esta pesquisa encontra respaldo, partir de uma fissura, mesmo que moderna/colonial, para semear ideias decoloniais, de matriz não-eurocêntrica, que acabem fixando raízes e forçando a abertura cada vez maior desta fenda.

Outra passagem do texto oficial oferece embasamento para mais uma flexão curricular: “outros temas podem ser incluídos no desenvolvimento das habilidades do Currículo Paulista, de acordo com a realidade escolar, a cultura local, o cotidiano dos estudantes e suas vivências” (SÃO PAULO, 2019, p. 458). Esta autonomia relativa de possibilitar trabalhar outros temas desde que vinculados a determinadas habilidades não é algo inédito, para Sacristán este paradoxo é próprio do currículo, tenta assim “[...] em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será*

ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores” (SACRISTÁN, 2013, p. 17, grifo do autor).

Esses pequenos avanços em relação ao antigo Currículo, apesar de interessantes, ainda são muito recentes para qualificar o impacto nas práticas docentes. Em nossas observações, os professores ficaram um tanto confusos com essas novas abordagens, pois os materiais mais próximos que tinham em mãos não as contemplavam. Outro ponto que causou certa insatisfação foram as trocas das apostilas, as novas não estavam estruturadas em sequências didáticas, possuíam apenas algumas atividades relativas às habilidades e eram, segundo julgamento dos docentes, insuficientes para um bimestre inteiro. Os professores que já complementavam suas aulas com outras tarefas e temáticas, divergindo algumas vezes do antigo Currículo, não sentiram tanto a mudança, já aqueles que seguiam o material como um roteiro fixo, viram-se perdidos.

A presente pesquisa buscou, assim, se aproveitar de um espaço aberto pelo novo Currículo do Estado de São Paulo para propor situações que possam instigar os professores a pensarem sobre os conteúdos fixados como discursos construídos pela modernidade/colonialidade com determinados fins e se respaldarem de novas abordagens e de um modo não-abissal de pensar a história por meio do protagonismo indígena. Indo além, para saberem que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Em suma, que um currículo deve existir em função das pessoas e não as pessoas em função de um currículo; como a diversidade é característica comum à sociedade, nada mais justo que essa diversidade esteja cada vez mais presente nessas propostas, senão no texto oficial ao menos nas demais dimensões expressas por Sacristán (2013).

1.2 ENSINAR HISTÓRIA PARA QUÊ?

É preciso lembrar que, apesar de na tradição historiográfica e acadêmica a história factual já estar superada há quase um século, há ainda remanescentes desse factualismo no ensino de História. É preciso considerar que o professor não é um transmissor de conhecimento e os estudantes, seres passivos que apenas absorvem o saber (SÃO PAULO, 2019, p. 453-454).

No texto introdutório do componente de História do Currículo paulista, há uma tentativa evidente de afastar a concepção que a embasa da temível *événementielle*, contudo seu arraigamento a uma narrativa histórica tradicionalmente construída pela modernidade/colonialidade e à objetivação de processos subjetivos em determinados números de habilidades que devem ser ensinadas prioritariamente, acabam por a enredar em um pensamento bastante limitado e engessado do componente.

Em muitos momentos da história erigida pelos europeus, a História serviu a certos interesses e sendo concebida com certas funções: como registro e exemplo de feitos humanos (na Grécia antiga); como *historia magistra vitae* (postulada por Cícero); como criadora de um sentido e sentimento nacional (no pós-Revolução Francesa); como uma narrativa fiel do passado (nos moldes de Leopold von Ranke) e como um saber construído, sempre minado de intenções e que poderia desvelar as estruturas sociais (como pensada pelos *Annales* e em certa medida pelos marxistas)⁸. As funções expressas ao longo do tempo não se limitaram apenas a essas interpretações e nem se apresentaram de maneira estanque, o importante aqui é perceber que a História sempre esteve presente nas preocupações da lógica moderna/colonial ou em suas reivindicadas bases (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Com o ensino de História não foi e não é diferente, ele sempre esteve alinhado a interesses, mesmo quando esses se colocam de maneira nublada, travestidos de discursos progressistas, escamoteados entre aquilo que se defende publicamente e aquilo que se faz na prática. Não causa estranhamento que o Currículo paulista se apoie em uma concepção de História atual, democrática e aberta, para em seguida apresentar uma grande lista de saberes únicos para o estado (parte deles definidos nacionalmente pela BNCC), inflexíveis e que devem ser integralmente cumpridos. No texto, o discurso é liberal, mas, na prática, coage e restringe muito o tempo e a atuação do professor frente às diversidades regionais. Contraditoriamente, a perspectiva teórica adotada no discurso sobre a História, pretende em síntese desenvolver uma “atitude historiadora” nos alunos, como fica explícito no seguinte trecho:

⁸ Entende-se que a História, enquanto campo de conhecimento, é tipicamente um produto moderno/colonial, pois foi sistematizada e elaborada dentro da Europa e sua genealogia, construída a partir dos povos que teriam servido de fundamento à dita “civilização ocidental”. Isso não nos leva a ignorar outras possíveis formulações na leitura do passado humano, apenas evidenciar que a crise de significados da História é um problema gestado pela própria concepção ocidentalocêntrica.

O termo 'atitude historiadora', no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções (SÃO PAULO, 2019, p. 455).

E segue, trazendo à baila o conceito do teórico alemão Jörn Rüsen:

Também, assume-se a atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da "consciência histórica". Essa 'consciência' seria inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana (SÃO PAULO, 2019, p. 455-456).

Rüsen é uma das referências base do novo Currículo, porém, além de não ser explorado em profundidade, sua influência é limitada pela grande quantidade de informações vinculadas à narrativa-mestra eurocêntrica proposta para os Anos Finais do Ensino Fundamental. É preciso deter-se um pouco mais sobre esse pensador e suas propostas, pois suas ideias estruturam parte do entendimento de como se pensa a história e seu ensino dentro desta pesquisa.

O autor germânico foi essencial, especialmente no Brasil, para sistematizar e organizar questões caras à área, adotando o conceito de "consciência histórica" para denominar a criação de sentido às experiências temporais presentes em todos os indivíduos do globo. Assim, essa compreensão serviria como um processo vital de orientação no tempo, tomando a percepção do passado como indispensável, constituinte do presente e propiciando a conjectura de perspectivas futuras. Também denomina de "cultura histórica" a reunião e articulação desses fluxos de *consciência histórica*, essa seria dotada de múltiplas leituras e memórias dentro de uma mesma sociedade. É daí que emerge sua concepção de "Didática da História", como campo de pesquisa que investiga a circulação das narrativas históricas no interior desta *cultura histórica* e que pode contribuir com o meio educativo ao se debruçar sobre as formas de *aprendizagem histórica* na sala de aula (CERRI, 2011; MORENO, 2019).

O pensamento de Rüsen, como aponta Cerri (2011), dá uma outra significação à disciplina de História, ampliando suas preocupações de ordem cognitiva e educacional para as de ordem sociológica e cultural, visto que é resultado das necessidades político-sociais na formação da identidade das novas

gerações. Suas implicações ainda colidem com a postura do professor frente ao aluno, este último não mais entendido como “esvaziado” de concepções históricas e o docente não mais tido como “transmissor” e sim visto como “um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p. 18).

Ao deslocar a história de uma narrativa academicista, distanciada do real, para discursos que se sobrepõem em uma sociedade na tentativa individual ou coletiva de dar significado e orientação à vida prática, Rüsen promove um reencontro do saber historiográfico com a experiência temporal viva, ou seja, evidencia que

o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo (CERRI, 2011, p. 29).

Desta maneira recupera a justificativa da utilidade da história para a vida e de sua manutenção enquanto componente curricular indispensável aos alunos, não apenas como resultado de uma tradição, pois

A permanência da História no projeto escolar depende também do entendimento da função crítica e terapêutica que o conhecimento histórico exerce para os indivíduos e para as sociedades, como espinha dorsal da autocompreensão identitária (MORENO, 2019, p. 131).

Concorda-se aqui então que “[...] a história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31). Sendo assim não se concebe a história meramente como um encadeamento de fatos dispersos e longínquos que se organizam de forma discursiva e coerente a partir do presente, mas como espaço de afirmação da subjetividade humana, do estudo para a compreensão do que constitui as pessoas enquanto indivíduos e que está, de sobremaneira, relacionado com o hoje, com o grupo ao qual pertencem e com as tensões e conflitos experimentados em suas vidas práticas. Por isso é tão urgente uma abordagem que estabeleça pontes com as histórias vivenciadas pelos próprios

estudantes, próximas deles, que tenham como cerne suas experiências históricas e que se reconheçam nelas. Um ensino preocupado com tais questões não pode deixar de trabalhar com as diversidades, com o cuidado com o planeta, com as práticas democráticas e com os direitos humanos.

No entanto, há de se ter cautela ao pregar conceitos como “democracia” e “direitos humanos” para não cair no mesmo engodo etnocêntrico que o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer se submeteu ao tentar restringir o conceito de consciência histórica à compreensão elevada do chamado homem moderno:

Ocorre que o personagem que Gadamer chama ora de homem contemporâneo, ora de homem moderno, é um homem adjetivado, e não se refere ao homem em geral. A circunscrição que o adjetivo estabelece exclui todos aqueles que não tenham passado pelo processo histórico chamado de modernização, ou que tenham permanecido refratários a ele, mesmo dentro de sociedades modernas, que são, por definição, heterogêneas. Portanto, o que o filósofo chama de consciência histórica é algo restrito, e o atributo que ele confere a ela mais adiante [...] assevera sua condição de estágio atingido por alguns seres ou subgrupos humanos (CERRI, 2011, p. 25).

Da mesma maneira, é preciso entender que os termos “democracia” e “direitos humanos” foram elaborados dentro de uma sociedade moderna/colonial pelas nações que se encontravam em condições hegemônicas neste sistema-mundo, do Norte global, e usufruíram dessas criações sem, contudo, aplicar seus valores para os demais grupos que estavam do outro lado da linha, os povos colonizados. Por isso quando se enuncia “democracia”, pensa-se em uma “democracia de alta intensidade”, sem interferências do poder do capital financeiro, com equidade que transpasse o mero aspecto político e jurídico e que crie condições reais de escuta, participação e alteridade, o que implica evitar a expressão “a todo custo”. Já com os “direitos humanos” se pensa o mesmo, evita-se a alcunha “universais” e dá preferência à “multiculturais” para se alinhar à posição de Boaventura de Souza Santos:

Mi tesis es que mientras que los derechos humanos sean concebidos como derechos humanos universales tenderán a funcionar como localismos globalizados, una forma de globalización desde arriba. Para poder funcionar como una forma de globalización cosmopolita, contrahegemónica, los derechos humanos deben ser reconceptualizados como multiculturales. Concebidos, como han estado, como universales, los derechos humanos siempre serán un instrumento de lo que Samuel Huntington llama el «choque de civilizaciones», es decir, de la lucha de Occidente contra el resto del mundo, del cosmopolitismo del Occidente imperial contra cualquier

concepción alternativa de la dignidad humana que esté socialmente aceptada en otra parte (SANTOS, 2010, p. 67).

Esses alertas conceituais visam desnaturalizar os pilares epistemológicos que sustentam práticas de violência simbólica e que, por muito tempo, serviram de legitimação às atrocidades humanas. Este desaprender, para aprender de novo (para utilizar os conceitos de Catherine Walsh), está diretamente ligado à opção decolonial (uma escolha que visa “descolonizar” o pensamento e que será mais bem aprofundada no próximo capítulo) e não está circunscrito meramente ao campo das palavras. Um questionamento mais profundo deste modo de pensar se dá com as estruturas dos currículos comuns do ensino de História e com a própria forma como se concebe a História.

Partindo principalmente dos pensamentos de Aníbal Quijano (2005), outro autor decolonial, é possível afirmar que não houve apenas uma colonização dos conteúdos tidos como essenciais para a História, mas também uma colonização do tempo histórico, os séculos e anos funcionaram como marcos que remetem somente a uma história eurocêntrica. Isso equivale dizer que 1789 foi um ano que não aconteceu para os Guarani no Brasil, apenas existiu na França revolucionária, assim como o século V só se passou no Império Romano e não entre os grupos Bantus no território da atual Nigéria. Os empreendimentos coloniais, muito além da dominação territorial da América, remodelaram as relações intersubjetivas por meio do critério racial, hierarquizando os povos de culturas diferentes da europeia em uma escala e atrelados aos binômios de inferioridade/superioridade e de atrasados/avançados. Deste modo se constituiu uma categorização qualitativa e temporal dos povos, os da Europa no topo e na modernidade, enquanto os demais no ponto mais baixo e relacionados ao passado.

Nessa senda, quanto à devoção aos referenciais eurocentrados dos objetos de conhecimento e de sua temporalidade, cabe aqui lançar mão das considerações de Sacristán de que

[...] as concepções dogmáticas do ensino, tem investido de autoridade, de caráter relativamente sagrado, os conteúdos do currículo, dando-lhes legitimidade e validade inquestionável, bem como a garantia de que esses conteúdos representem verdades perenes (SACRISTÁN, 2013, p. 31)

Os debates acerca de quais conteúdos priorizar em História, durante a elaboração da BNCC, vieram ratificar tal afirmação, como apontado por Moreno (2019). Destarte, é possível avaliar que tais entendimentos não estão restritos à Educação Básica, mas também em outros meios onde “os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados” (SACRISTÁN, 2013, p. 22). Essa difícil batalha no interior do ensino de História por uma “descolonização” do saber (dos conteúdos e do tempo) parece inquebrantável à primeira vista, todavia há de se lembrar que já houve importantes avanços nas décadas finais do século XX, como o olhar para as minorias e a crítica às formas de autoritarismo. Reconhece-se que o eurocentrismo e seus desdobramentos intersubjetivos são adversários muito maiores, mais complexos e duradouros, no entanto seus domínios já começam a ceder espaço para a existência de outras formas de ser e saber, a reflexão sobre as chamadas questões sensíveis podem ser sinais disso.

Segundo os autores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018) as questões sensíveis (também chamadas de “passados sensíveis”) são temas que se relacionam à violação da dignidade humana no passado tendo suas consequências prolongadas até o presente (“um passado que não passa”), carregando marcas sociais que não sanaram por causa de um silenciamento histórico. Quando essas questões são trazidas à sala de aula, vinculadas à atualidade, escancarando as chagas que não cicatrizaram, provocam uma forte sensibilização, fazendo com que a narrativa deixe de ser objeto distante de estudo para se tornar uma demanda atual, viva e que causa grande repúdio.

Por meio das questões sensíveis o ensino de História recupera seu caráter ético e político que clama por justiça, contudo, como nos recomendam Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim (2018) ele não pode se fixar apenas na oralidade do professor, na cópia de textos do quadro ou na leitura do livro didático, faz-se necessário que a aula se aproxime de um ato dramático, que o aluno seja colocado no centro do debate, que o tempo trabalhado na aula se contorça e resvale no tempo do aluno. Pereira e Seffner (2018, p. 17) ressaltam tal cuidado com base na noção de “passado prático” de Hayden White: “estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio [...], mas colocá-lo

diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos”.

As discussões referentes às questões sensíveis se aproximam muito da pauta educativa da decolonialidade já que os grupos violados na América possuem um passado traumático que ecoa no presente. O esforço do projeto aqui empreendido é de aproximar os docentes de tais abordagens, já que a questão indígena não diz respeito apenas ao atual grupo Tupi Guarani da região, mas é também uma demanda social mais ampla, pois a população do entorno do Alto Paranapanema é tributária de uma herança cultural e de uma hereditariedade que resplandece em muitos de seus alunos. Trabalhar com os passados sensíveis e a decolonialidade é também resgatar o sentido do ensino de História e entender que

É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, ‘de ampla cobertura’, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

As abordagens e conteúdos tradicionalmente elaborados pela escola parecem não corresponder mais às necessidades de um mundo à beira de um colapso, para perscrutar possíveis respostas é preciso se distanciar um pouco, sondar novos horizontes. Deste modo é imprescindível arriscar-se em conhecer referenciais não-canônicos, não-convencionais, por isso trataremos com maiores detalhes do pensamento decolonial no capítulo a seguir, a fim de subsidiar a pesquisa partindo de outras matrizes teóricas, na dialética do desaprender para aprender de novo.

CAPÍTULO 2

O PENSAMENTO DECOLONIAL: UMA FISSURA NA MODERNIDADE

A pesquisa aqui empreendida busca inspiração no pensamento decolonial para potencializar a perspectiva indígena dentro do Ensino de História. Para isso é preciso subverter a História, questionar a manutenção de uma história dita “oficial” nos ambientes escolares, que privilegia alguns tempos e espaços, relegando às sombras do esquecimento ou tratando como adendos histórias de populações que não se enquadram na ótica moderna ocidental. Assim, buscou-se neste capítulo delinear melhor a linha teórica decolonial que dá suporte a essa posição. Por se tratar de uma vertente relativamente recente, a decolonialidade será contextualizada e caracterizada com a intenção de visibilizar e viabilizar uma articulação com a questão indígena, já que suas aproximações são incontestes.

A Idade Moderna, enquanto unidade temporal tradicional, é entendida pelos historiadores como a época delimitada pela tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453 e o início da Revolução Francesa em 1789, figura como pretenso rompimento com o “arcaico” pensamento medieval e raiz da “avançada” contemporaneidade. Já a modernidade, enquanto expansão da influência da matriz cultural/política/econômica europeia, tem sua origem datada mais ao fim do século XV e início do XVI e se estende até os dias de hoje. Apesar das nuances aproximadas de ambas, as referências aqui recairão sobretudo à última. Essa teria passado aparentemente por diversas crises, contudo, arrisca-se a afirmar que uma verdadeira fissura só foi aberta em sua base no final do século XX causada por um abalo sísmico, o pensamento decolonial⁹.

Tanto a delimitação tradicional da História, do modelo quadripartite francês, quanto a modernidade, tem seus percursos históricos territorialmente originados na Europa e, mais que isso, a construção de ambos os discursos foi produzida por europeus. Ou seja, a visão de mundo formulada pela Europa, está duas vezes centrada em si, como produtora e irradiadora da modernidade. A expansão se justificou por ter sido ela mesma a progenitora, era uma questão “moral” dividir as “benesses” dessa criação, já essa mesma produção tinha um apetite voraz e era

⁹ Considera-se aqui o pensamento decolonial como um rompimento diferenciado para com a modernidade por buscar não fazer uso dos instrumentos próprios dela, por abstrai-la tentando enveredar uma discussão externa ao seu universo semântico, diferente do que ocorreu com os movimentos totalitários da primeira metade do século XX que, apesar de parecerem avessos aos ideais modernos, são produtos gestados em seu interior.

retroalimentada pela supracitada expansão. Esse ciclo, fechado em si mesmo, garantiu legitimar a modernidade e passá-la adiante com ares de naturalidade.

Os críticos da modernidade (Nietzsche, Foucault, Bauman, para citar alguns) denunciaram seu lado obscuro, questionaram as “verdades” erigidas por seus defensores e atacaram a exploração apregoada por ela. Entretanto, seu *lócus* enunciativo era a própria Europa e embora a vestimenta tenha sido trocada, o manequim permaneceu o mesmo, o pensamento moderno. Toda a ideia positiva ou negativa produzida sobre a modernidade estava imbricada dentro de sua lógica, portanto, por mais esforços que se fizesse, ela acabava por consumir a todos. Eis a grande aporia: seria possível pensar fora da lógica da modernidade?

A própria interrogação acima demonstra o quanto somos eurocentrados. Muitos povos originários dos continentes americano, africano, asiático e oceânico, nos dariam uma resposta óbvia, um ressoante “sim”. Apesar da inegável influência europeia sobre o mundo ocidental, conceito esse também eurocentrado, alguns autores vêm tentando empreender uma luta por um espaço epistemológico não-moderno, ou pelo menos que não parta das prerrogativas da modernidade. Esse espaço procura assegurar que os saberes, tradições e existências dos povos considerados periféricos sejam visibilizados, resguardados e tratados em grau de equivalência no que diz respeito à sua validade em relação ao discurso moderno. O movimento que busca pensar fora da gaiola de ferro da modernidade vem sendo chamado de decolonial.

A decolonialidade surge de um aprofundamento da crítica pós-colonial, o que a faz romper com essa vertente. O pós-colonialismo pode ser entendido de duas maneiras, como o movimento de descolonização do chamado “terceiro mundo” após a Segunda Guerra Mundial e como a onda de estudos teóricos, literários e culturais, a partir da década de 1980, que se originou em algumas universidades inglesas e estadunidenses, contudo ambos possuem uma grande relação de troca. Enquanto movimento intelectual está assentado sobre a problemática da relação entre colonizador e colonizado e a tentativa de superação da estrutura colonial.

Apesar das múltiplas influências, há certa predileção do grupo pós-colonial por três autores de língua francesa e que iniciaram suas críticas de forma antecipada:

Franz Fanon (1925-1961) – psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia –, Aimé Césaire (1913-2008) – poeta, negro, também nascido na Martinica – e Albert Memmi (1920-) – escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica – foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando este não tinha voz [...] (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Na década de 1970, outro grupo de autores se posicionou criticamente também para com os laços de dominação colonial, o Grupo de Estudos Subalternos surgido no sul asiático. Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak foram pensadores indianos expressivos dessa época e trouxeram para a discussão não só a exploração econômica e política dos colonizadores, mas principalmente a questão das amarras epistemológicas ocasionadas pela colonização. Influenciado pelo marxismo e pós-estruturalismo, o grupo denunciou o eurocentrismo e o excessivo uso de autores franceses, chegando a se interrogar, em um título célebre de autoria de Spivak, “Pode o subalterno falar?” (BALLESTRIN, 2013).

O *subaltern studies* ganhou repercussão fora da Índia na década posterior e alimentou os estudos culturais e literários pós-coloniais nos Estados Unidos e Inglaterra sob as figuras de Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy. Temáticas como identidade, deslocamento, globalização e cultura formaram um rol conceitual indispensável para analisar as lógicas coloniais modernas.

No início da década de 1990, um conjunto de autores se unem e fundam o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, colocando a América no seio do debate pós-colonial. Tal grupo tece críticas aos estudos culturais e busca articular conceitos mais vinculados à categoria de ordem política. Percebem assim a necessidade de criar um aparato teórico próprio para o caso da América Latina, já que suas demandas históricas são outras. Uma ala mais radical acusa os estudos culturais, pós-coloniais e subalternos de submissão às linhas de pensamento hegemônico europeu e vê que uma crítica eivada pela episteme europeia ao eurocentrismo não bastaria, era preciso uma cisão mais profunda. Assim nasce o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), com a intenção de produzir um debate original e despido da reverência à epistemologia europeia.

Esse coletivo veio se consolidando desde 1998, com seminários, diálogos, congressos e publicações. Seus autores mais proeminentes são: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Boaventura de Souza Santos, Ramón Grosfoguel, Nelson

Maldonado-Torres, Enrique Dussel, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez e Catherine Walsh. Outros ainda compõem o grupo. Com a exceção de Souza Santos que é português, todos os demais pertencem a diversos países da América e, em sua maioria, lecionam em universidades estadunidenses.

Aqueles que pertencem ao Grupo Modernidade/Colonialidade, ou se alinham com seus pensamentos, ficaram conhecidos como autores decoloniais. Interessante ressaltar que as produções de cada um deles antecedem à formação do coletivo e foram incorporadas a ele. Suas bases estão relacionadas desde a Teologia da Libertação, passando por movimentos sociais, até autores de povos originários e anticoloniais. Por essa mescla é difícil delinear um pensamento geral, sendo mais fácil lidar com os conceitos trabalhados por cada autor e que possuem certo consenso.

Antes é preciso deixar claro que a opção pelo uso do termo “decolonial” e “decolonialidade” aqui é privilegiado em relação ao “descolonial” e “descolonialidade”, simplesmente por concordar com Catherine Walsh de que a supressão da letra “s” indica algo além do movimento de descolonização, das lutas por libertação do jugo europeu dos países africanos e asiáticos no século XX. Contudo cabe apontar que uma das maiores referências do Grupo M/C, Walter Mignolo, prefere usar “descolonial” e “descolonialidade”, mas o faz ainda em oposição à “descolonização”.

Colonialismo e colonialidade são palavras parecidas, mas para os teóricos decoloniais são semanticamente muito distintas. A primeira diz respeito principalmente à dominação política e econômica da Europa sobre outras partes do globo. Já colonialidade é um conceito elaborado por Aníbal Quijano, no final dos anos 1980, e tem uma característica mais subjetiva e duradoura, tendo sido engendrada a partir do colonialismo. O autor assim a define:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para os autores do coletivo, a “descoberta” da América é um momento chave para se entender as linhas de dominação e construção do pensamento

eurocentrado, é ali o berço do que viria a ser chamada de modernidade. O momento em que todas as certezas europeias foram postas à prova (uma terra nova, um povo desconhecido), as proposituras bíblicas foram abaladas e começa a despontar um desejo de classificação racial da humanidade ancorada na ideia de progresso, fruto do “Renascimento” cultural e científico. Assim, modernidade e colonialidade são gêmeas siamesas, nas palavras de Walter Mignolo (2017, p. 2):

[...] a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade.

“O lado mais escuro da modernidade”, assim a colonialidade é adjetivada por Mignolo (2017). Esta constatação, de que a ideia de “civilização avançada” aportada no progresso científico está diretamente atrelada à exploração, genocídio e epistemicídio (para usar um conceito de Souza Santos) de populações não europeias, não é geralmente posta em evidência. Por isso os autores decoloniais sempre usam os termos modernidade/colonialidade juntos, dando ênfase a suas mútuas dependências e demonstrando “que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Este tom denunciatório é uma marca do Grupo M/C. Em busca de uma ascensão econômica e científica, a retórica da modernidade ocultou a supressão de vidas humanas, que foram consideradas descartáveis com o auxílio de um discurso racista. A colonialidade se manifesta para além das opressões físicas, por meio de diversas dimensões, organizadas pelos decoloniais em três: a colonialidade do poder (político, econômico, social), a do ser (existência, subjetividade) e a do saber (conhecimento, teoria).

Tendo como base o pensamento de Quijano, Mignolo (2017) descreve também quatro domínios do que denomina matriz colonial de poder: (1) controle da economia, (2) da autoridade, (3) do gênero e sexualidade, e (4) do conhecimento e subjetividade. Afirma que esses são sustentados por dois fundamentos, um patriarcal e outro racial, calcados na religião cristã. O autor demonstra como a lógica epistemológica da modernidade/colonialidade foi construída partindo do e para o homem/branco/europeu/cristão/heterossexual, forçando aqueles que estavam fora

desses quesitos serem inferiorizados e considerados inaptos ao diálogo sistematizado com o conhecimento.

Já o próprio Aníbal Quijano (2009) salienta a classificação dos indivíduos na América pela colonialidade do poder em três: trabalho (controle de produtos e recursos), gênero (controle do prazer e descendência) e raça. Esse tripé teria organizado as múltiplas hierarquias do capitalismo mundial, resultando em classes sociais heterogêneas, descontínuas e conflituosas. A inserção da categoria raça foi nova e a relação entre essas três instâncias, que deslocava o nível de poder para os indivíduos, colocou em xeque o antigo entendimento ortodoxo do conceito estanque de “classe social”.

Entrecruzada às relações de poder e talvez ainda mais polêmica seja a posição do Grupo M/C em relação ao saber. Para os autores decoloniais se o “descobrimento” da América fez emergir a modernidade/colonialidade, o Iluminismo europeu o consolidou. A partir dele inaugura-se uma epistemologia enclausurada, que no discurso considera o sujeito como ente universal, quando na realidade tal sujeito tem um *habitat* natural muito restrito e evidente, a Europa.

Santiago Castro-Gómez cunha o termo “*hybris del punto cero*”, qualificando o Iluminismo como o ponto zero do pensamento científico moderno, momento em que se cria a ilusão de um ponto de observação neutro e absoluto, que dialoga consigo mesmo sempre em uma linguagem eurocentrada e que despreza as especificidades locais e particulares (BALLESTRIN, 2013). É com base nessa tese que se rejeitará que na América se produza alguma teoria (a Europa produziria conhecimento e a América, apenas objetos de conhecimento) e que está no cerne da diferença entre a sociologia dos “civilizados” e a etnografia dos povos “exóticos”, como nos faz pensar Quijano (2009).

O Grupo M/C faz uso do termo “geopolítica do conhecimento” para se referir a esta malha epistemológica que se estendeu desde 1492. Essa maneira de pensar, surda às múltiplas vozes, com quem os europeus poderiam ter uma relação mais profunda de troca, está estruturada no *ego cogito* cartesiano. Ao explicar a realidade exterior a partir do pensar interior, o sujeito europeu voltou-se para si e todo o “resto” do mundo, os “outros”, acabaram por serem considerados uma mera construção *a posteriori* desse pensar. Ou seja,

[...] por trás do ‘(eu) penso’ podemos ler que ‘outros não pensam’ ou não pensam adequadamente para produzir juízos científicos. Consequentemente, inicia-se, com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí. O ‘Penso, logo existo’ não esconde somente que os ‘outros não pensam’, mas que os ‘outros não existem’ ou não tem suficiente resistência ontológica [...] (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 12).

Enrique Dussel (2009) ao tratar do pensamento cartesiano, demonstra que sua elaboração não produziu sozinho as bases epistêmicas da modernidade/colonialidade. Ele busca no discurso filosófico, jesuítico e em outros setores religiosos as influências de René Descartes, para afirmar que a originalidade cartesiana era a de fundamentar a subjetividade nela mesma, de forma solipsista, mas não a de inaugurar o pensamento moderno/colonial. Sua tese é de que, anterior ao *ego cogito*, é o *ego conquiro*.

O primeiro a defender com uma clareza ardilosa o *ego conquiro* foi o filósofo espanhol Juan Ginés de Sepúlveda (1489-1573). Tal argumento era necessário para estabelecer uma base filosófica à conquista da América, já que religiosa e politicamente estava garantida pela Bula *Inter caetera*, formulada pelo papa Alexandre VI em 1493. O princípio do pensamento de Sepúlveda é de que a cultura dominante tem o “dever” de passar às culturas mais “atrasadas” os “benefícios” da civilização. Essa é uma tentativa não só de justificar e legitimar a dominação como, ao mesmo tempo, tranquilizar a consciência europeia quanto à utilização da violência (física, moral e simbólica) (DUSSEL, 2009).

Em uma releitura de Aristóteles, o filósofo espanhol queria que os “bárbaros” aceitassem sua condição de inferioridade e agradecessem ao colonizador pelo presente da “civilidade”, ou então o colonizador “contra a sua vontade” teria de fazer justiça por meio da violência. Isso está claro em seus escritos:

E, se rejeitam esse império, **pode-se-lho impor por meio das armas** e essa guerra será justa de acordo com o que declara o direito natural [...]. Resumindo: é justo, conveniente e conforme à lei natural que os varões probos, inteligentes, virtuosos e humanos dominem sobre todos os que não possuem estas qualidades (GINÉS, 1967, p. 87 *apud* DUSSEL, 2009, p. 296, grifo do autor).

Essa lógica perpassará toda a modernidade, com diferentes roupagens, mas presente ainda nos dias de hoje. Não se deve esquecer o que significa o discurso de

levar a “democracia” a todo custo aos países produtores de petróleo ou detentores de outras riquezas minerais.

Apesar do *ego conquiro* anteceder o *ego cogito*, Dussel (2009) ainda aponta que o caminho da modernidade/colonialidade poderia ter sido diferente caso dois anti-discursos de destaques tivessem sido ouvidos, um de dentro da Europa e outro alheio a ela. O primeiro de Bartolomeu de las Casas (1474-1566), um frade dominicano espanhol apologeta dos indígenas, e o segundo de Filipe Guamán Poma de Ayala (1534-1615) escritor ameríndio de descendência nobre incaica.

Bartolomeu de las Casas é considerado o primeiro crítico da modernidade/colonialidade, colocando-se em oposição ao *ego conquiro* e já denunciando os efeitos negativos nas populações indígenas do ato colonizador. Partindo de uma interpretação litúrgica sobre o mal da privação dos sustentos aos pobres, já em 1514, volta-se contra a lógica do saque, exploração e aprisionamento dos indígenas. Refuta ainda a pretensão de superioridade europeia, considerando o ponto de vista das populações ameríndias válida e desmontando o discurso do direito natural como justificativa para o uso da violência (DUSSEL, 2009).

Mas é no ano de 1550 que os argumentos de Las Casas serão postos à prova. Em Valladolid, na Espanha, enfrenta em um debate público o filósofo Juan Ginés de Sepúlveda, sobre o direito da Europa em dominar a América. Frente à afirmação de que os indígenas adoram falsos ídolos e por isso estaria justificada a dominação, o frade assim rebate:

Dado que eles [os índios] se comprazem em manter [...] que, ao adorar os seus ídolos, **adoram o verdadeiro Deus** [...], e apesar da suposição de que eles têm uma consciência errônea, enquanto não se lhe pregar o verdadeiro Deus **com melhores e mais credíveis e convincentes argumentos**, sobretudo com os exemplos da sua conduta cristã, eles estão, sem dúvida, **obrigados a defender o culto dos seus deuses e a sua religião e a sair com as forças armadas** contra todos aqueles que tentem privá-los de tal culto [...]; estão, assim, **obrigados a lutar contra eles, a matá-los, capturá-los e a exercer todos os direitos que são corolários de uma guerra justa**, de acordo com o direito de gentes (LAS CASAS, 1989, p. 168 *apud* DUSSEL, 2009, p. 309, grifo do autor).

Ao creditar aos indígenas a possibilidade de adorarem um verdadeiro Deus a partir de seus pontos de vista, Las Casas transcende o senso comum do período, mesmo afirmando que tais possuem uma “consciência errônea”, o grau de alteridade foi estendido ao máximo pelo autor para a sua época. Ele ainda prossegue, quando é questionado sobre os sacrifícios humanos aos deuses astecas:

A própria natureza dita e ensina [...] que, à falta de uma lei positiva que ordene o contrário, **devem** imolar inclusivamente vítimas humanas ao Deus, verdadeiro ou falso, **considerado como verdadeiro**, de maneira que, ao oferecer-lhe a coisa mais preciosa, se mostrem especialmente agradecidos por tantos benefícios recebidos (LAS CASAS, 1989 *apud* DUSSEL, 2009, p. 310, grifo do autor).

Essa tentativa de deslocamento do olhar, tentando observar a partir da perspectiva do outro, torna Las Casas um exemplo raro. Enrique Dussel (2009, p. 310) o considera “o máximo de consciência crítica possível para um europeu nas Índias”. Seu anti-discurso à modernidade/colonialidade, poderia ter amenizado a devastação causada pela colonização caso tivesse sido ouvido. Contudo, mesmo de uma posição extremamente crítica, o frade espanhol argumentava de dentro da lógica moderna ocidental. Mas seria possível, para aquela época, uma crítica externa ao modelo europeu?

Filipe Guamán Poma de Ayala, descendente dos povos incas, reúne características únicas. É um indígena da virada do século XVI para o XVII que sente seu corpo submetido às engrenagens da modernidade/colonialidade e se levanta contra ela escrevendo um tratado para o rei da Espanha, Filipe III. Seu texto, resultado de experiências entre 1583 e 1612, foi finalizado em 1616 com o título *A primeira nova crônica e bom governo* e pretendia denunciar a desordem colonial e orientar o rei a agir frente às necessidades das populações a ela submetidas (DUSSEL, 2009).

Os escritos de Filipe de Ayala partem da ideia de que a estrutura política e administrativa anterior à colonização possuía uma harmonia maior do que a do sistema colonial, pois as populações indígenas não eram desamparadas como se encontravam naquela ocasião. Para encadear seu discurso utiliza-se do argumento religioso cristão, emprestado dos europeus e faz fortes críticas ao rei:

Considera como os índios do tempo dos Incas idolatraram como gentios e adoraram o Sol seu pai do Inca e à Lua sua mãe e às estrelas seus irmãos [...]. Com tudo isso guardaram os mandamentos e as boas obras de misericórdia de Deus neste reino, o que não guardam agora os cristãos (GUAMÁN POMA, 1980, p. 854 *apud* DUSSEL, 2009, p. 314).

Na sua fala, nota-se o entendimento de que os incas, mesmo adorando “falsos deuses”, em suas práticas estavam em consonância com o Deus cristão e,

vai além, os indígenas de antes eram mais cristãos do que os espanhóis daquele momento. O escritor enfrenta assim o *ego conquiro* com um de seus próprios fundamentos mais forte, a religião. E prossegue:

Parece-me a mim, cristão, [que] todos vós vos condenais ao inferno [...]. Em saindo a terra, logo sois contra os índios pobres de Jesus Cristo [...]. Como os espanhóis tiveram ídolos, como escreveu o reverendo padre frei Luys de Granada [...], os índios como bárbaros e gentios choravam dos seus ídolos quando lhos partiram no tempo da conquista. E vós tendes ídolos nas vossas fazendas e prata de todo o mundo (GUAMÁN POMA, 1980, p. 339 *apud* DUSSEL, 2009, p. 321).

Filipe de Ayala ousa julgar os atos dos colonizadores pela própria espiritualidade do “Outro”, cobrando mais empenho no cumprimento ao Evangelho, caso contrário, adverte-os do inferno. Na parte final da citação e ao longo de seu texto, o escritor indígena faz sérias repreensões aos espanhóis pela ganância desmedida por ouro e prata e aconselha o rei Filipe III a proteger os pobres índios, cumprindo assim o desejo de seu Deus. Contudo, o maior ato para um verdadeiro “bom governo” por parte do monarca seria restituir o poder aos Incas:

Que tendes de considerar que todo o mundo é de Deus e assim Castela é dos espanhóis e as Índias são dos índios e a Guiné é dos negros. Que cada um destes são legítimos proprietários, não tanto apenas pela lei [...]. E os índios são proprietários naturais deste reino e os espanhóis naturais de Espanha. Aqui neste reino são estrangeiros, **mitimays** (GUAMÁN POMA, 1980, p. 857-858 *apud* DUSSEL, 2009, p. 328, grifo do autor).

Como demonstra Dussel, elementos do pensamento decolonial já estavam embutidos desde a criação da modernidade/colonialidade. Walter Mignolo corrobora com esse pensamento, estendendo ainda as raízes da decolonialidade, além de Filipe de Ayala, à Ottobah Cugoano, africano liberto que residia em Londres e que escreveu *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery* em 1786, onde fazia uma crítica ácida aos males da escravidão. Esses dois exemplos pré-decoloniais, têm como característica discursos deslocados do centro do sistema europeu, sujeitos que sofreram o peso de suas consequências e, por isso, estão em posição excepcional para analisar o funcionamento da máquina moderna/colonial, ultrapassando o olhar cerrado daqueles que se enunciam de dentro para fora (MIGNOLO, 2008).

Outras bases do movimento decolonial ainda serão citadas por Mignolo:

A genealogia global do pensamento decolonial (realmente outra em relação com a genealogia da teoria pós-colonial) até Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, o movimento Sem Terras no Brasil, os zapatistas em Chiapas, os movimentos indígenas e afros na Bolívia, Equador e Colômbia, o Fórum Social Mundial e o Fórum Social das Américas. A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros) (MIGNOLO, 2008, p. 258 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 106).

Nelson Maldonado-Torres nomeia esta necessária virada do modelo da colonialidade para a decolonialidade de “giro decolonial”. Esse movimento seria uma posição de resistência à modernidade/colonialidade, que não só denuncia os problemas que dela emergem, como tenta propor um modelo alternativo de leitura do mundo e forma de existência. Em um de seus textos ele elenca dez teses sobre colonialidade e decolonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018), caracterizando e colocando frente a frente esses dois discursos antagônicos.

Nas cinco primeiras teses ele descreve o funcionamento da colonialidade. A primeira é a de que qualquer menção ou crítica à sua lógica gera ansiedade, já que coloca o colonizado como agente questionador, desestabilizando o *status quo* confortável onde essa está assentada. A segunda expõe a diferença dela com o colonialismo e da decolonialidade com a descolonização. A terceira e quarta demonstram como um discurso metafísico naturalizou a guerra tendo como aporte os eixos raça, gênero e sexo, também naturalizando assim o extermínio, a expropriação, a dominação e a exploração. Na tese cinco mostra como a colonialidade se desdobra, como já citado anteriormente, em uma colonialidade do saber, do ser e do poder.

Dando sequência à sua análise, Maldonado-Torres (2018) coloca em sua sexta tese que a decolonialidade pressupõe diversos giros decoloniais para afastar-se da lógica da modernidade/colonialidade; um giro epistêmico (sétima tese), alocando o condenado (um termo de Fanon para o colonizado) como sujeito produtor de conhecimento; e um giro estético (oitava tese), que busque novas formas de ser, de sentido, visão e produção artística. Afirma ainda, em sua nona tese, a necessidade de um giro decolonial ativista, que faça do condenado um agente de transformação social. Depois de expor todos esses pressupostos, encerra

com sua décima tese, que é evidente por si só, de que a decolonialidade é um projeto coletivo de engajamento.

Walter Mignolo concorda com Maldonado-Torres e frisa a diferença e importância da luta entre aqueles que sofrem diretamente e de forma mais manifesta os males da modernidade-colonialidade, como as populações originárias, e aqueles que estão imersos nesse sistema, mesmo que pareçam privilegiados. Ambas são posições legítimas e devem fazer coro uma com a outra.

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia [...] (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Mignolo estabelece uma pragmática clara ao pensamento decolonial, as mudanças precisam acontecer muito além da simples constatação de uma ordem opressora, por isso dá uma importância grande ao ativismo social, assim como Maldonado-Torres:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias, como veremos a seguir. Escusado será dizer que nenhum livro sobre a descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente (os denominados 'movimentos sociais') (MIGNOLO, 2017, p. 6).

O aparato analítico decolonial contribui expondo as engrenagens da colonialidade, da matriz colonial do poder, que eram encobertas pelas justificativas torpes da modernidade. Essa exposição é necessária no sentido de entender como o inimigo operou e ainda opera nos dias de hoje, facilitando o reconhecimento desta lógica estrutural para assim romper com ela.

A matriz colonial do poder fundamentou sua retórica em três etapas cumulativas: a inicial, focada na modernidade como salvação, embasada por uma epistemologia teológica de salvação das almas; a segunda, a da missão civilizatória, que com os Estados-Nação passa para uma egopolítica, motivada pela colonização do "outro"; e a terceira, na qual ainda se está submetida, estruturada sobre a

revolução tecnológica, que além da produção de uma nova relação entre produtores e consumidores, excluiu a maioria dos povos do acesso aos bens fabricados por ela, fazendo-os apenas viverem a serviço da tecnologia, quando o conveniente deveria ser fazê-la servir aos seres humanos (MIGNOLO, 2017).

Dentro da lógica da matriz colonial do poder ainda operam, e dão sustentação a ela, aquilo que Mignolo (2017), usando uma expressão de Quijano, designou de “nós históricos-estruturais-heterogêneos”. Tais nós estariam interconectados e garantiriam a lógica de todo o sistema, o autor cita alguns: ênfase na divisão racial, formação de classes com base na exploração, divisão internacional do trabalho entre centro e periferia, sistema interestatal de organizações político-militares, hierarquia racial/étnica com privilégio aos europeus, hierarquia de gênero/sexo centrado no modelo patriarcal, invenção das categorias “heterossexual” e “homossexual”, hierarquia espiritual/religiosa com regalia às versões europeias do cristianismo, hierarquias estética, epistêmica e linguística eurocêntricas e a construção de uma ideia de homem, o “sujeito moderno”.

O ponto convergente do Grupo M/C, característica recorrente em cada nó histórico-estrutural e grande espinho dos povos do mundo, é de que a concepção europeia se consolidou como única e verdadeira, suprimindo qualquer espaço de debate, negando múltiplas perspectivas. Como afirmou Aníbal Quijano, “o eurocentrismo é uma questão não de geografia, mas de epistemologia” (QUIJANO, 2000 *apud* MIGNOLO, 2017, p. 12).

É exatamente por isso que para Mignolo, o pensamento decolonial deve rejeitar as cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo. Todos esses estão submetidos à episteme europeia e jogam segundo suas regras (BALLESTRIN, 2013). Mesmo reconhecendo a importância de movimentos descolonizadores e os de base marxista na luta por melhores condições dos povos marginalizados, o autor acredita apenas em uma real transformação partindo de algo que não se julgue universal, caso contrário, o novo apenas substituiria o antigo na lógica de poder, ainda sufocando pensamentos fronteiriços diversificados. Quando questionado se haveria realmente a necessidade de deixar de lado o marxismo no projeto decolonial, Mignolo assim respondeu:

Minha resposta à pergunta é um contundente sim. Isso não nega o marxismo, mas o vê provinciano. ‘Enfrentar com êxito o capitalismo global’ requer mais que outro projeto também global e universal, como o

capitalismo, que já mostrou, em variadas ocasiões, que o marxismo pode ser um espaço de dissidência, mas não pode competir dentro da mesma lógica apenas invertendo os conteúdos. Na medida em que a opção descolonial não propõe uma ideologia universal (como o liberalismo, o cristianismo ou o marxismo, todas elas formando parte do globo do *Show de Truman*), enfrentá-la com êxito significa e implica multiplicar e conectar projetos descoloniais globais (MIGNOLO, 2008, p. 247).

É difícil aceitar a constatação de Mignolo, pode-se argumentar de que o marxismo mesmo que se pretenda universal, possui como fim uma universalidade libertadora, que romperia com as amarras ainda mais apertadas do capitalismo ocidental. Porém o autor frisaria que “a opção descolonial se desprende de todo projeto totalitário, ainda que esse seja um projeto totalitário de liberação” (MIGNOLO, 2008, p. 247).

Ramón Grosfoguel vai mais fundo ainda na oposição ao marxismo, salientando os problemas que esse apresentou ao longo do século XX, fazendo emergir os vícios que ele próprio pretendia combater:

Se a luta contra o capital ocorre de maneira sexista, racista, eurocêntrica, ocidental-cêntrica, cartesiana, cristão-cêntrica, heterossexista e ecológida, continua-se, portanto, reproduzindo todas as lógicas civilizatórias da dominação da modernidade/colonialidade e termina corrompendo a própria luta contra o capital (GROSFOGUEL, 2018, p. 64).

E reforça, contrapondo-se ao argumento maquiavélico:

Os meios não justificam os fins, e sim os produzem. Se são utilizados meios que reproduzem as lógicas de opressão e dominação da civilização moderna/colonial, termina-se consequentemente reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais se estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam, entrando pela porta de trás, como meios que justificam os fins (GROSFOGUEL, 2018, p. 64).

Mas qual a diferença afinal do intuito decolonial? Não seria a de se sobrepor ao discurso da modernidade/colonialidade, apenas invertendo também a posição de colonizador e colonizado?

A resposta é “não”. Para o Grupo M/C o pensamento decolonial é uma entre as várias outras opções na forma de enxergar o mundo (inclusive Mignolo faz frequente uso do termo “opção descolonial”). Caso a perspectiva decolonial fosse bem sucedida, seria garantida a existência de múltiplas opções existenciais e epistemológicas além dela própria. Dussel usa o termo “transmodernidade” para

este possível espaço de diálogos intercruzados e Boaventura de Souza Santos o chama de “ecologia de saberes”, em oposição ao pensamento abissal e à monocultura do saber. Segundo o autor português, esse ambiente se originaria das epistemologias do Sul, conhecimentos pós-abissais que não seguem a mesma lógica solipsista e narcisista da episteme eurocêntrica. Assim a opção decolonial

Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Esse cenário pretendido, que anuncia a derrocada da modernidade/colonialidade, pode parecer um tanto ingênuo, entretanto é importante ressaltar que o pensamento moderno/colonial não deixaria de existir, o que a decolonialidade propõe é que aquele deixe de portar uma epistemologia absolutista e coexista com os outros. Como o próprio Mignolo (2008) afirma, não seria uma convivência pacífica, mas sim conflituosa. Este é um dos grandes diferenciais do pensamento decolonial, validar a possibilidade das múltiplas maneiras de existir e pensar.

Todavia isso não quer dizer que no momento, ou ao longo da história, não houve convivência de existências e saberes múltiplos. Sempre houve, mesmo que de forma conflituosa. Porém, como deve ter ficado evidente ao longo desse texto, a modernidade/colonialidade sempre encontrou uma maneira de suprimi-las, invalidá-las e desacreditá-las. Para isso, aparou as arestas que ultrapassavam os limites dos moldes europeus e classificou toda humanidade em uma escala hierárquica de progresso científico, colocando-se no mais alto patamar.

Contra as vozes de Las Casas e Guáman Poma de Ayala, a modernidade/colonialidade se fez surda, fechou-se em si mesma com o *ego cogito*. Mesmo Marx, levantando os desalentados do capital, acabou por engendrar-se em seu discurso universalista, progressista e cientificista, esquecendo daqueles que eram açoitados pela lógica da colonialidade. Mais do que nunca, em um momento onde o neoliberalismo trajado de ares democráticos simula ter chegado e se consolidado para romper com o *modus operandi* da exclusão moderna, se faz necessário um giro decolonial para desmascará-lo junto às suas múltiplas

artimanhas. Só a radicalidade na cisão com a modernidade/colonialidade fará verdadeira justiça aos silenciados e esquecidos, trazendo à baila seus gritos e memórias e evidenciando que

A modernidade produz um mundo onde somente um único mundo é possível e os demais são impossíveis. A nova civilização, mais além da modernidade, produziria um mundo onde outros mundos sejam possíveis, a saber, o mundo da transmodernidade dusseliana. Este não é equivalente a um relativismo em que tudo vale. Se trata de um mundo antissistêmico que supere as lógicas de dominação do presente sistema-mundo e construa, desde os valores compartilhados pela diversidade epistêmica, um mundo onde outros mundos sejam possíveis (GROSFOGUEL, 2018, p. 65).

É a partir desta visão que nos propomos a adentrar um pouco mais sobre as lutas sociais e os embates acadêmicos a respeito dos povos indígenas no Brasil.

CAPÍTULO 3

DA QUESTÃO INDÍGENA AO INDÍGENA EM QUESTÃO

De entre os movimentos que têm vindo a participar no Fórum Social Mundial, os movimentos indígenas são, do meu ponto de vista, aqueles cujas concepções e práticas representam a mais convincente emergência do pensamento pós-abissal. Este facto é muito auspicioso para a possibilidade de um pensamento pós-abissal, sendo que os povos indígenas são os habitantes paradigmáticos do outro lado da linha, o campo histórico do paradigma da apropriação/violência (SANTOS, 2009, p. 43).

Segundo Boaventura de Souza Santos, os indígenas têm muito a contribuir para ultrapassar o pensamento abissal da modernidade/colonialidade, já que eles se encontram “do outro lado da linha” e sofreram toda a sobrecarga de consequências geradas por esse sistema que foram obrigados a sustentar. Calados e invisibilizados por um discurso histórico abissal, no final do século XX começa a despertar uma nova história, que busca evidenciar que ao contrário do que se havia pregado, os indígenas sempre foram muito bem visíveis e audíveis, o silenciamento era causado por uma memória intencionalmente seletiva e por uma segregação promovida pelo aparato jurídico-administrativo estatal durante séculos.

Procura-se assim aqui demonstrar que, apesar da lógica racista europeia, os povos indígenas brasileiros sempre permaneceram como sujeitos históricos no passado (e ainda o são no presente) entrando em acordos e em conflitos com o Estado, a Igreja e os não-indígenas. Uma série de relatos e documentos legais, revelam a preocupação constante do governo português e depois brasileiro com a questão indígena, contudo as narrativas históricas que chegam às salas de aula, mesmo centradas em uma história política, minimizam a participação das populações originárias, restringindo-as à época do “descobrimento” do Brasil.

Dar ênfase às ações indígenas é por si só um movimento em direção à decolonialidade. Todavia, não se pode sob o pretexto de visibilizar o protagonismo dos indígenas, omitir o histórico de violações e extermínio pelo qual passaram. Não se trata de vitimizar esses povos, mas de revelar seus potenciais de resistência e resiliência, evidenciando uma dívida histórica impagável que os submeteu às diversas precariedades que hoje estão instaladas. Negá-la seria de uma hipocrisia cínica ou de uma perversidade análogas aquelas dos que desprezam o valor de vidas humanas.

Se a “descoberta” da América em 1492 engendrou o sistema-mundo da modernidade/colonialidade, o Brasil não ficou de fora dessa contribuição. Apesar de

não ser muito trabalhado pelos cânones do pensamento decolonial (com a exceção das referências ao antropólogo Darcy Ribeiro), a antiga colônia portuguesa também se moldou aos padrões impostos pelo eurocentrismo. 1500 marca o início de uma hecatombe de diversas dimensões, genocida, etnocida e epistemicida.

Devido à tentativa de um processo forçado de assimilação e integração, todas as múltiplas histórias milenares da povoação do território que hoje se denomina Brasil, foram aos poucos apagadas. Embasadas por uma longa e complexa tradição oral, as populações originárias antes da invasão europeia, transmitiam suas memórias e narrativas aos descendentes de forma fluida, carregadas de saberes construídos e acumulados por seus ancestrais. Isso de certa forma favoreceu a deterioração dos legados culturais indígenas (que subsistem apesar de tudo) e o fortalecimento dos princípios da sociedade ocidental moderna, que têm a tradição escrita como meio oficial.

O que se sabe desses povos do passado provém hoje das lembranças de seus remanescentes, ou dos escritos de não-indígenas ou ainda por meio das fontes materiais encontradas por insistência de historiadores e arqueólogos. Contudo, os resultados dessas pesquisas arqueológicas ainda são pouco divulgados na educação básica, como é o caso da existência de geoglifos, vestígios de cidades-jardim, sambaquis, casas subterrâneas, vasilhas e utensílios líticos e cerâmicos e uma imensidão de objetos artesanais.

Por problemas óbvios de limitação e aproximação com essas fontes, preferiu-se aqui partir da análise da história indígena a partir do fatídico dia 22 de abril de 1500, atendendo a dois propósitos. Primeiro, alinhar a questão indígena brasileira às demandas decoloniais, já que a contraposição das culturas nativas à lógica da modernidade/colonialidade serve de denúncia e ao mesmo tempo desmascara uma pretensa superioridade. Segundo, a subversão da história oficial, que deve partir do questionamento das suas bases já consagradas. Sendo assim, reconhece-se a grandiosidade da história indígena anterior ao “descobrimento”, contudo, é após esse marco que os nós históricos-estruturais-heterogêneos (para usar a expressão de Quijano) se concatenam para destruir a possibilidade de um futuro de convívio com a diversidade. Eis os objetivos aqui pretendidos: refletir sobre essa destruição e propor um novo olhar para os mesmos sujeitos do passado.

Daniel Munduruku (2012), autor indígena, em sua tese de doutorado organizada depois em livro, salienta três momentos históricos pelos quais as

políticas oficiais em relação aos povos originários passaram: o paradigma exterminacionista, o paradigma integracionista e o paradigma pós-Constituição de 1988.

Desde o primeiro contato e com a consequente tomada das terras americanas pelos portugueses no início do século XVI, instituiu-se o primeiro paradigma por parte dos europeus: o exterminacionista. Os indígenas foram classificados como destituídos de alma e portanto, se resistissem às incursões estrangeiras, eram passíveis de serem mortos. Segundo Munduruku (2012) isso se alterou muito pouco com a promulgação da bula papal de Paulo III em 1537, que conferia aos habitantes do novo mundo o *status* de “humanos com alma”, pois prevalecia a visão torpe que tais populações não tinham crenças, regras e lideranças.

A intenção era promover uma limpeza étnica, abrindo caminho para o progresso e o desenvolvimento. As populações nativas eram uma clara barreira para o avanço da “civilização ocidental”, e se havia o impedimento legal com a bula *Sublimis Deus*, o discurso europeu acabou por se alterar, concebendo os indígenas como bárbaros, selvagens que deviam se adequar ao novo padrão imposto. Essa missão civilizatória fez uso da concepção de “guerra justa” para exercer um massacre, ou os nativos aceitavam o “caridoso” progresso trabalhando voluntariamente ou seriam alvo de uma violência justificada pelo dever moral europeu de expandir seu sistema moderno/colonial.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha discorda que o extermínio tenha sido minuciosamente planejado, afirmando que tanto homens quanto micro-organismos foram os principais agentes e que os motivos eram banais, a ganância e a ambição colocadas em prática pelo capitalismo mercantil. Dependendo do olhar a situação se torna mais atroz já que “motivos mesquinhos e não uma deliberada política de extermínio conseguiram esse resultado espantoso de reduzir uma população que estava na casa dos milhões em 1500 aos poucos mais de 800 mil índios¹⁰ que hoje habitam o Brasil” (CUNHA, 1992a, p. 12).

No caso das doenças, a grande concentração de indígenas cooptados nos aldeamentos missionários e oficiais, favoreceram a mortandade. Nesses locais, aqueles que não feneciam, acabavam por morrer de sede ou fome, já que toda a

¹⁰ Segundo o último censo do IBGE (2010), esta população é de quase 1 milhão de pessoas, pertencentes a 305 etnias e falantes de mais de 220 línguas indígenas.

população ficava apática e não conseguia praticar suas atividades de subsistência. É notório também que ao adoecerem, havia uma considerável queda na taxa de natalidade, já irrisória nos aldeamentos (CUNHA, 1992a).

As guerras incitadas entre os nativos para abastecer a necessidade de mão de obra escrava é um outro fator importante que contribuiu para a dizimação desses povos. Não só a morte ocasionada pelas batalhas, mas principalmente a fome que se alastrava durante elas e as fugas para regiões onde se desconheciam os recursos para se manter. A exploração do trabalho indígena é uma empreitada que levará à ruína muitos povos, contraditoriamente seguem ainda hoje infames alegações de que esses não tinham aptidão para labuta (RIBEIRO, 2009).

Com uma posição claramente eurocêntrica, os portugueses irão classificar os indígenas como preguiçosos e indolentes, não atentando para o modo de vida e organização social próprios deles. Esse estigma será reproduzido incansavelmente até a atualidade. A oposição e a rebeldia contra o trabalho forçado, nos moldes da modernidade/colonialidade, não eram entendidas como contestações aos costumes exógenos, eram simplesmente lidas, a partir da ótica europeia, como repúdio a qualquer esforço físico. É importante ressaltar que cestaria, caça, coleta, agricultura de subsistência, produção de adereços e outras atividades comunitárias não eram vistas como trabalho, já que não geravam o acúmulo de bens e não despertavam o senso de posse individualista.

O genocídio se estendeu durante séculos, acompanhado do uso dessa mão de obra escrava. Necessário apontar que apesar da Santa Sé se opor em vários momentos ao massacre físico desses povos, empreendeu de outro lado uma chacina cultural, um *etnocídio*, uma “imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 29). Esse conceito, de uso muito propício para as atrocidades culturais cometidas ao longo da história indígena no Brasil, não só pela Igreja, mas também pelo Estado, foi cunhado pelo antropólogo francês Pierre Clastres que assim o define:

Se o termo **genocídio** remete à ideia de ‘raça’ e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo **etnocídio** aponta não para a destruição física dos homens [...], mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu

espírito (CLASTRES, 2004, p. 56 *apud* PIMENTEL, 2012, p. 26, grifo do autor).

Outro extermínio que não se pode deixar de citar e que se intersecciona com o etnocídio é o epistemicídio. Esse termo elaborado pelo português Boaventura de Souza Santos tenta abarcar os crimes exercidos pela modernidade/colonialidade contra os conhecimentos e saberes das populações originárias e tradicionais. Quando não eram extintos, eram reduzidos à categoria de ilusão e/ou superstição. Assim suas epistemologias (noções ou ideias que sustentam um conhecimento válido) eram cruelmente esmagadas por outra que se considerava a única verdadeira, a europeia. Em síntese, o significado de epistemicídio seria a “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

O paradigma exterminacionista acaba se invertendo para um integracionista no século XIX, onde o Estado passa a ansiar por um etnocídio. Nesse modelo, inspirado pelo positivismo, os indígenas são tidos como parcelas atrasadas da humanidade, que se encontrariam em um estágio evolutivo próximo ao dos povos do Paleolítico. Bem como afirma a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha:

[...] um evolucionismo sumário consagra os índios e outros tantos 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).

Essa visão prossegue com força ao longo do século XX, desta vez amparada na ideia de progresso e alimentada pela crença no fim das sociedades indígenas, que seriam incorporadas e dissolvidas na “civilização ocidental”. O discurso se sistematizou de tal forma (por meio da legislação, obras literárias, imaginário coletivo) que é comum ainda hoje, inclusive no universo acadêmico, pessoas se apossarem de tais ideias para proferirem falas anacrônicas e reacionárias.

Um momento crucial para a institucionalização da concepção integracionista foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, que se constituiu como órgão tutelar destes povos e de seus domínios territoriais. O órgão nasce por uma necessidade da jovem República laica de garantir a posse de seus territórios, de expandir o processo “civilizatório” e de se posicionar a respeito desses habitantes,

que vinham sendo cooptados por ordens religiosas com um histórico crescente de conflitos. Sob a liderança do Marechal Cândido Mariano Rondon, que procurava ampliar as linhas telegráficas nos estados do Mato Grosso e Amazonas, o SPI garantiu certos direitos a esses povos, porém com uma clara ideia de assimilação e com uma visão utilitária de seus territórios, pontos de apoio para uma política de controle das fronteiras (MUNDURUKU, 2012).

O regime tutelar sobre os indígenas se consolidou na primeira metade do século XX. Com os avanços das perspectivas teóricas, principalmente da antropologia, da luta por direitos das minorias e seguidos questionamentos de intelectuais, a situação parecia próxima de se alterar. Contudo, com o golpe militar de 1964, a ideia de assimilação persistiu e em 1967 o SPI tornou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa expôs os povos autóctones ao abandono de serviços básicos, pela falta de recursos financeiros injetados pelo governo; desprezou seus territórios com a construção de grandes empreendimentos característicos do regime e aprovou o polêmico Estatuto do Índio (1973). O Estatuto reiterava o código civil de 1916 que considerava a população nativa como “silvícola de capacidade relativa” e retirava toda sua autonomia, prescrevendo sua irremediável assimilação.

Contrastando com essa certeza, estava a capacidade de resistência desses povos. Crendo que, por meio da inserção no mercado de trabalho, essas sociedades iriam romper a partir da quebra de suas economias tradicionais, o governo passa a investir em projetos econômicos que desarticulam suas bases sociais. Porém, como Darcy Ribeiro notou, o que ocorria era uma “integração socioeconômica, sem nenhuma assimilação cultural”, a resiliência das culturas indígenas fazia curvar a economia de mercado sem abrir mão de suas identidades:

Muitos índios se convertem em trabalhadores assalariados ou em produtores de alguma mercadoria, porque precisam de recursos para comprar ferramentas, remédios, panos e outros artigos de que necessitam. Mas, ainda assim, permanecem índios, porque se identificam e são aceitos como membros de sua comunidade indígena de origem antiquíssima (RIBEIRO, Darcy, 2017, p. 16).

Esses ataques às culturas tradicionais faziam parte do Plano de Integração Nacional (PIN) dos anos 1970 e tinham como objetivo “abrir” a Amazônia para o desenvolvimento, agregando mão de obra indígena. Essa empreitada fez levantar

organizações da sociedade civil, setores religiosos e acadêmicos em prol das populações nativas. Assim, por meio de ingerências externas e experiências anteriores desses povos, eles começam a cada vez mais se mobilizarem de maneira unificada. Foi em 1974 que o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Igreja Católica, promoveu a primeira reunião de lideranças indígenas, sem vínculo com os interesses do Estado, que iria colocar em andamento a articulação de seus povos e o início de uma frente política propriamente indígena (MUNDURUKU, 2012).

Em 1978, com a promulgação governamental de uma proposta de emancipação dos nativos, que questionava a identidade étnica de alguns grupos considerando-os como “aculturados” e com a clara intenção de se apropriar de suas terras, as populações originárias viram a necessidade de formalizar suas articulações. Assim em 1979 nasce a União das Nações Indígenas (UNI), aglutinando diversas lideranças indígenas e dialogando com outras entidades de apoio às suas causas. Esse é um momento em que a abordagem eurocêntrica é questionada e os direitos subjetivos e existenciais desses povos, requeridos.

É por meio desse protagonismo que as bases do Movimento Indígena são lançadas e terão forte impacto no desenho da vindoura Constituição Cidadã. Outro ponto de destaque é a apropriação política que esse movimento faz do termo “Índio”. O que antes era uma palavra desprezada pelos indígenas, por estabelecer um estereótipo que corroía suas múltiplas especificidades étnico-culturais, agora é utilizado como marcador de diferença, símbolo que combate o ainda mais nocivo atributo de identidade nacional unificada e homogênea.

Após muita luta do Movimento Indígena, dos setores religiosos e de personalidades políticas e acadêmicas, foram garantidos na Constituição de 1988 o direito originário dos indígenas sobre suas terras, em vivenciar seus saberes e culturas, terem uma educação diferenciada, serem considerados cidadãos e a possibilidade deles mesmos acionarem os meios jurídicos quando se sentissem lesados, sem a necessidade imperiosa de um mediador. Entretanto, o Estatuto do Índio se manteve devido à falta de regularização de um novo, mais condizente com os ideais expressos na Carta Magna. Esse grande avanço conquistado em ambiente democrático vem tentando cumprir-se nos últimos trinta anos, porém muitas sociedades nativas ainda se encontram destituídas de território, em situação de desalento e enfrentam graves conflitos com a população não-indígena.

A partir da década de 1990, o Movimento Indígena assumiu outra estratégia; após as conquistas de 1988 as atuações tornaram-se mais locais e regionalizadas, já que havia ficado claro o potencial de cada liderança em negociar com o poder público as demandas de suas comunidades. As articulações nacionais não foram abandonadas, ainda era necessário romper com a crença da incapacidade indígena e chamar a atenção para os diversos casos de violações de direitos. Um exemplo que ficou marcado pela exposição da face autoritária do governo brasileiro em relação aos indígenas foi o desfecho trágico das comemorações oficiais dos quinhentos anos de “descobrimento” do Brasil, em 22 de abril do ano 2000 em Porto Seguro (BA), onde manifestantes sofreram com prisões e truculências policiais.

Para além das movimentações indígenas e paralelas a ela, no meio acadêmico, as pesquisas e visões intelectuais consolidaram e propagaram, em uma dinâmica de dupla influência com seus contextos históricos, a ideia que se fazia desses povos. As pesquisadoras Castro e Vargas (2013) traçaram o percurso de como esses indígenas foram entendidos pelas universidades e pela sociedade como um todo, ao longo da história. Segundo elas, no século XIX essas populações foram vistas dentro de um processo de assimilação, como já pontuado anteriormente, vítimas da tentativa de forjar uma identidade nacional, que buscava suprimir suas pluralidades étnicas. Os indígenas assim ficaram restritos aos pequenos aldeamentos, atendendo aos interesses do Estado sobre a terra, essa situação conflituosa passou pela República e subsistiu até a atualidade.

Durante o século XX, diversos autores compactuaram com a ideia de “aculturação”, pensando que se os nativos se apropriassem de traços culturais não originais perderiam sua identidade étnica, o que os levaria à extinção. Esse pensamento se manteve até um passado recente e ainda resiste, não oficialmente na academia, mas no discurso preconceituoso de parte da população que vê as culturas indígenas como una, imóvel e estática.

Darcy Ribeiro, já em 1968, respondendo a uma pesquisa do governo a respeito do nível de integração dos povos originários, chega à conclusão sobre a impossibilidade dessa integração. Trabalhando com o termo “transfiguração étnica” o sociólogo tenta explicar a complexidade das trocas culturais dos grupos indígenas entre si e com as populações não-indígenas do entorno, mostrando que, apesar das modificações, o senso de identidade e de grupo permaneciam. Sobre o processo de transfiguração étnica, afirma:

Em seu curso, sob pressões de ordem biótica, ecológica, cultural, socioeconômica e psicológica, um povo indígena vai transformando seus modos de ser e de viver para resistir àquelas pressões. Mas o faz conservando sempre sua identificação étnica. Como gente que sabe de si mesma e não se identifica com nenhuma outra e guarda de sua cultura original tudo o que seja compatível com suas novas condições de vida (RIBEIRO, Darcy, 2017, p. 16).

Outra importante concepção é a formulada por Fredrik Barth, conceituado antropólogo norueguês, que em um texto de 1969, aprofunda o debate a respeito da diversidade étnica. Esse critica seus pares por utilizarem conceitos muito abrangentes como o de “sociedade” para escamotear diferenças culturais. Demonstra o quão equivocada é a visão de que esta diversidade seja produto de um isolamento social e geográfico, já que as fronteiras étnicas permanecem mesmo sujeitas a constantes contatos. Afirma que “as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos”, assim relações entre diferentes grupos não destruiriam culturas, pois “as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias” (BARTH, 2000, p. 26).

Prosseguindo com seus argumentos, Barth (2000) consolida o conceito de “identidade étnica”, essa seria uma identidade pautada mais na diferença entre grupos do que na semelhança interna de um agrupamento. Ou seja,

Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B (BARTH, 2000, p. 33).

Sendo assim, quando o foco é deslocado para a fronteira de como determinado grupo se reconhece, as falácias acerca do “indígena aculturado” caem por terra, pois o entendimento de identidade não fica limitado ao seu conteúdo cultural peculiar. Barth mostra que a única forma de se delinear e diferenciar a cultura de um grupo é por meio de traços que o próprio grupo considera como significativos e não a mera soma de características e diferenças realizadas por um agente externo.

Corroborando com essas novas interpretações, nas últimas décadas do século passado os nativos conquistaram maior visibilidade na reivindicação de seus direitos e de suas identidades, a soma dessas leituras levaria a uma mudança paradigmática de concepções sobre eles e suas escolhas ao longo da história. Como já citado, essas populações denunciaram abusos e violências, retomaram territórios e organizaram-se em movimentos, participando das discussões que levaram à Constituição de 1988. Os próprios indígenas mostraram, como sujeitos históricos que eram, que as leituras feitas sobre seus povos estavam distorcidas. As suas culturas eram distintas, podendo ser reelaboradas sem prejuízo algum e que, ao contrário dos que achavam que eles estavam desaparecendo, seu número populacional não parava de crescer.

É nesse ambiente que se verifica um abandono de aparatos conceituais que fundamentavam as pesquisas de temática indígena em busca de outros, promovendo uma renovação teórico-metodológica. Historiadores e antropólogos se aproximam cada vez mais, aprofundando as abordagens da Etnohistória, os primeiros interessados nos comportamentos e crenças e os segundos procurando entender os processos históricos de mudanças sociais e culturais de cada povo. Essas trocas baseiam-se na ideia dos indígenas enquanto sujeitos protagonistas de sua própria história, que não precisam ser tutelados, pois podem falar e reivindicar por si mesmos (CASTRO; VARGAS, 2013).

O livro “História dos Índios no Brasil” de 1992, organizado por Manuela Carneiro da Cunha, cumpriu o papel de propor novas pesquisas sobre o tema, inspiradas por essa renovação. As óticas primitivista, evolucionista e a-histórica dos indígenas foram soterradas e novas questões sobre memória e história, colocadas. Quanto a essas inovações deve-se estar consciente que “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios ela parece ser costumeira” (CUNHA, 1992a, p. 18). Isso é confirmado com o aumento do número de textos acadêmicos produzidos pelos próprios indígenas, que paulatinamente vêm ganhando espaço nas cadeiras das universidades.

É com base nesse novo olhar para a história indígena que a pesquisa aqui desenvolvida pretende se colocar. Como já se debateu, trabalhar sobre a perspectiva do protagonismo indígena não resulta apenas em enfocar na sua participação ao longo de uma pretensa história política do Brasil, que transita da

Colônia para a República, mas de destacar momentos em que a lógica de dominação foi questionada a partir do ponto de vista das populações nativas ou de leituras europeias resultantes da prática forçada da alteridade. Um exemplo é a longa citação abaixo do discurso transcrito de um indígena tupinambá do Maranhão que, por volta de 1610, interpelava os franceses que ali queriam se estabelecer¹¹:

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os paí [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando toda a nação [...] Assim aconteceu com os franceses. Da primeira vez que viestes aqui, vós o fizeste somente para traficar [...] Nessa época não faláveis em aqui vos fixar; apenas vos contentáveis com visitar-nos uma vez por ano [...] Regressáveis então a vosso país, levando nossos gêneros para trocá-los com aquilo de que carecíamos. Agora já nos falais de vos estabelecerdes aqui, de construirdes fortalezas para defender-nos contra os nossos inimigos. Para isso, trouxestes um Morubixaba e vários Paí. Em verdade, estamos satisfeitos, mas os peró fizeram o mesmo [...] Como estes, vós não queríeis escravos, a princípio; agora os pedis e os quereis como eles no fim [...] (*apud* CUNHA, 1992a, p. 15).

A fala desse tupinambá estabelece claramente um paralelo entre as atitudes progressivas do tipo de contato dos portugueses e aquelas dos franceses. A associação vai do tráfico, passa pela fixação de residência e escravização de inimigos, à submissão de seu próprio povo como cativo. Além do tom de repreensão, que se opõe frontalmente à uma pretenciosa superioridade europeia, nota-se a perspicácia no entendimento em relação à escravidão de grupos inimigos, algo como: “primeiro eles, depois a gente”. Também desponta, no aprisionamento de escravos, além daqueles obtidos em guerra, uma crítica à ambição por mão de obra, na recriminação “não satisfeitos”. Tal discurso rompe com a ideia de indígena

¹¹ O trecho retirado de Cunha (1992a) foi registrado pelo missionário capuchinho francês Claude D’Abbeville, que em 1612 participou da invasão francesa no Maranhão. Há várias discussões sobre a veracidade de registros análogos a esses feitos por europeus quinhentistas, como os do pastor calvinista Jean de Lery, os do monge franciscano André Thevet e os do mercenário alemão Hans Staden. Independente de certo teor literário já conhecido desses escritos, sua validade histórica é inegável, são composições que relatam de maneira pessoal as vivências experimentadas pelos autores junto aos indígenas brasileiros, fonte riquíssima para explorar a forma como os europeus “liam” esses povos. Toma-se aqui o escrito de D’Abbeville como qualquer outro documento histórico, uma construção que não se isenta das influências de seu contexto e de seus interesses pessoais. Contudo a reflexão proporcionada por ele ultrapassa a fidedignidade ou não de seu conteúdo, servindo do mesmo modo, como já apontado, aos propósitos de um ensino de História decolonial no questionamento às contradições da lógica da modernidade/colonialidade.

submisso e ingênuo e faz pensar na potencialidade pedagógica de escritos semelhantes, um possível passo na direção da decolonialidade.

Para corroborar com essa declaração, oferece-se mais um discurso para análise, também de um suposto tupinambá, mas desta vez elaborada por Jean de Lery no Rio de Janeiro em 1558:

Vós outros *mairs* sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos ou para aqueles que vos sobrevivem! Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois de nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados (*apud* RIBEIRO, 2009, p. 34).

O relato é contundente. O tupinambá, à primeira vista, parece demonstrar incompreensão da cultura estrangeira (“sois grandes loucos”), contudo avança com uma interrogação que fere a base do sistema econômico europeu, a acumulação de bens. Ao finalizar, aproxima a sociedade indígena à europeia no amor que sentem por seus entes mais próximos, para depois fazer uma contraposição quanto ao modo de vida de cada uma, usando a seu favor o argumento triunfal de que “a terra que nos nutriu também os nutrirá”.

Tais falas representam a tentativa de compreensão pelo mundo indígena do mundo europeu (ou seria vice-versa?) e convida a refletir sobre outras formas empreendidas pelos povos nativos para resistir às pressões colonizadoras além das lutas e rebeldias físicas. Os dois discursos são exemplos de resistências argumentativas frente a muitos que condicionavam a voz indígena à subordinação, o que sinaliza um confronto epistemológico experimentado no período não evidenciado pela História tradicional. Mais uma vez a surdez da modernidade/colonialidade se manteve e pôs em funcionamento seu epistemicídio.

Outros exemplos mais substanciais de sublevação dos indígenas podem ser dados para confirmar a sua não aceitação de costumes impostos. A comum vitimização das comunidades autóctones, fez parecer que as políticas indigenistas manobram uma massa ingênua contra si mesma e que essa, por ignorância, servia aos comandos do dominador com obediência cega. Há muito mais coisas por trás dessas relações, ingênua foi tal concepção. Os indígenas também possuíam sua própria política e se utilizaram das alianças com o colonizador e/ou grupos parceiros para atender seus próprios interesses.

Além do afamado caso do século XVI, a Confederação dos Tamoios, que reuniu diversas etnias (e auxílio francês) sob a liderança dos tupinambá Cunhambebe e Ainberê contra os Tupiniquim e os colonizadores portugueses, também é notória a coalizão dos grupos nativos Xerente, Xavante e Karajá no noroeste do atual Estado de Tocantins, em 1812, que destruiu o recém-fundado presídio de Santa Maria do Araguaia, que servia de base para a colonização da área (CUNHA, 1992b). Infelizmente casos como esses são raros, principalmente pela escassez de registros mais detalhados (diferente do caso da Confederação dos Tamoios que teve como prisioneiro Hans Staden e permitiu seu relato substancioso) e pelo fracionamento étnico causado pela política indigenista e indígena, o que dificultou alianças de grande porte.

O envolvimento indígena em determinados confrontos também é suprimido ou reduzido ao longo dos anos nas narrativas históricas. É o caso dos levantes ocorridos no Pará e Amazonas durante a Cabanagem, em um período que vai da independência do Brasil até 1840. Indígenas foram inicialmente usados como soldados da elite, mas acabam se rebelando junto aos despossuídos e causaram inúmeros conflitos, como o episódio dos Mawé que tomaram para os cabanos a vila de Luzeia e dos Mura que combateram os habitantes de Manaus. Também houve a participação ativa de várias etnias na Guerra do Paraguai, cujo território cobiçado e causa da contenda era tradicionalmente ocupado e já disputado entre elas. Aliás essa guerra rendeu a demarcação de terras por Dom Pedro II aos Kadiwéu por serviços prestados (CUNHA, 1992b).

É pertinente novamente citar que os enfrentamentos das populações originárias ultrapassaram os campos de batalha, a título de exemplo, os tribunais foram igualmente utilizados. Em 1815, indivíduos da aldeia dos Amaris de Inhambupe de Cima, na Bahia, protestaram na justiça contra a espoliação de suas terras. Em 1822 são indígenas do atual Maranhão que solicitaram demarcação judicial de seus territórios e em 1825, um integrante do povo Xukuru, em Pernambuco, denunciou os abusos do diretor da aldeia e acabou obtendo parecer favorável do Imperador (CUNHA, 1992b). Essas ocorrências fazem transparecer a resiliência destes homens/mulheres em lutar e, mais que isso, habilidade em manipular a lógica da modernidade/colonialidade que lhes esmagava, contra seus criadores, não cedendo passivamente aquilo que acreditavam lhes ser de direito.

A estranheza com que se expressavam frente a um costume ou situação que não lhes era comum, também pode ser utilizado como reflexão para questionar os fundamentos que sustentam ainda hoje a “civilização ocidental”. O embarque de indígenas em direção à Europa contrapôs suas culturas às do hemisfério norte, colocando-os na condição de estrangeiros. É sabido que cerca de cinquenta Tupinambá, em 1550, foram levados à França para encenarem, junto a figurantes, uma festa brasileira ao rei Henrique II e à rainha Catarina de Médici. Aquilo que era considerado “exótico” pelos europeus, estava em alta, inebriados ainda com a ideia de “Novo Mundo”. O contraste de culturas deve ter causado forte impacto para ambos os lados.

Uma passagem ficcional interessante com indígenas em terras francófonas e que pode se desdobrar em uma crítica à modernidade/colonialidade é a que é elaborada pelo filósofo quinhentista francês Michel de Montaigne¹². Esse conta que três índios, em 1562 na cidade de Rouen, demonstraram assombro ao observarem que homens adultos devessem obediência a uma mera criança, o ainda jovem rei Carlos IX. Além disso, não lhes era crível que em uma só sociedade houvesse ao mesmo tempo pessoas ricas e outras em condição de mendicância (CUNHA 2012). Ambas as situações são narradas como “naturais” para os franceses e desconfortáveis para os indígenas. Tal passagem é fruto de uma articulação de Montaigne preocupado em denunciar a desordem social interna da modernidade/colonialidade com claro interesse em sua manutenção (evitar um levante que quebre o *status quo* europeu da época). Contudo escancara as contradições produzidas no seio dela e que se propagará mais tarde para as Américas. Interessante notar ainda que os indígenas que se quer “inventar” são puros, mas nas palavras do filósofo não são vistos como tolos e passivos, pois são considerados capazes de formularem críticas e questionamentos, talvez uma herança das leituras de Las Casas pelo pensador francês.

Essas questões e todos os outros exemplos citados acima podem ser bons pontos de partida para o esfacelamento de persistentes estereótipos de “índios mansos”, calados e subservientes. A renitência litigiosa vocalizada pelos indígenas à

¹² Diferente dos discursos sobre fatos históricos elaborados pelos europeus que visitaram o Brasil (expostos em nota anterior), a narrativa de Montaigne é majoritariamente concebida como ficcional, um produto de seu estilo literário que se preocupava mais com o efeito do texto do que com sua veracidade. Sobre a total invenção dos casos citados por Montaigne, consultar principalmente os textos de Frank Lestringant (2006) e José Alexandrino de Souza Filho (2006).

ordem estabelecida, geralmente não era respondida, pois os europeus não os consideravam interlocutores dignos de diálogo, apenas de repreensão. Embates eram comuns também entre os xamãs e os jesuítas e pode-se encontrar uma resistência explícita quando os primeiros competiam em poder espiritual com os segundos: “um caraíba, em 1550, afirma que transformaria a todos em pássaros, destruiria a igreja e o engenho, e a lagarta das roças que os padres não destruíam, ele a eliminaria” (CUNHA, 2012, p. 46). Fixar-se ao simbolismo de destruir a igreja e o engenho, por si só garante uma crítica evidente ao *modus operandi* colonial. A ousadia em desafiar o poder jesuítico no caso da eliminação das lagartas, mostra um protagonismo audaz ao afirmar a incapacidade alheia. A título de conhecimento, do outro lado, os padres não negavam o poderio místico dos feiticeiros, apenas não o atribuíam à fonte divina, mas sim à demoníaca.

Cabe aqui também dar destaque à atuação dos grupos indígenas na defesa e ampliação das fronteiras do atual território nacional. Desde o século XVIII, e até mesmo antes, a Colônia promovia uma política de garantia e proteção das suas áreas limítrofes por meio de alianças com vários povos, afastando dali colonizadores não-lusitanos. Essa estratégia chegou até o século XX, quando, por exemplo, Joaquim Nabuco e o Barão do Rio Branco fundamentaram a reivindicação das terras da coeva Roraima na presença das etnias Macuxi e Wapixana, que possuíam uma longa e próxima relação com os portugueses, inibindo assim a anexação do território pela então Guiana inglesa (CUNHA, 2012). Paradoxal é que décadas mais tarde, o governo brasileiro irá considerar as povoações indígenas nas fronteiras como uma questão de segurança nacional, já que essas estariam mancomunadas com interesses internacionais. Não é raro que surtos conspiratórios infundados desse tipo ecoem ainda nos dias de hoje.

A problemática em que está inserida a situação indígena sempre recai na mesma polêmica, a terra. É a partir do século XIX que o maior enfoque dos não-indígenas e do Estado passam da mão de obra nativa para as terras que eles ocupam. Antes disso, apesar de alguns ataques, a posse deles sobre o solo brasileiro era permitida com algumas ressalvas, pois seus direitos originários lhes davam certa legitimação, já que eram anteriores à organização colonial. Mesmo os aldeamentos jesuítas, que tentavam por meio da sedentarização “amansar” os nativos para depois catequizá-los, sofreram fortes pressões de interesses fundiários com o fim da Colônia. É com a chegada de Dom João VI em 1808 que tais terras

foram consideradas devolutas pela primeira vez, restaurando o argumento da “guerra justa” para “civilizar” a sede do Império.

Contanto, para José Bonifácio, homem influente nas esferas de poder, os indígenas eram os legítimos senhores deste chão, haja vista que Deus o havia concedido. Contra os métodos bélicos propostos pelo rei para varrer os “botocudos”¹³, Bonifácio propunha artimanhas mais brandas e persuasivas para englobá-los na nação que se pretendia construir. Assim a ideia de assimilação passa para o discurso oficial, mas com a abdicação de Dom Pedro I anos depois, as oligarquias locais adotam a violência física novamente como principal arma, fazendo com que as províncias tomem uma série de medidas anti-indígenas.

Com a Lei de Terras de 1850, os territórios nativos deixam de ser devolutos devido a ainda forte tradição colonial que os vê possuidores de uma legitimidade ancestral, contudo aquelas terras onde os indígenas viviam em meio à dita população “civilizada” ou em que estavam aparentemente assimilados, foram-lhes retiradas. É nesse momento em que o pretexto étnico desponta pela primeira vez:

[...] se até os anos de 1840 ninguém punha em dúvida a identidade indígena dos habitantes dos aldeamentos, a partir da Lei de Terras haverá, ao contrário, esforço explícito de usar mestiçagem para descaracterizar como índios aqueles de quem se cobiçavam as terras (CUNHA, 2012, p. 105).

Soma-se a essa falácia muitas outras com a intenção de tornar injustificado o direito indígena, como a afirmação de que eram errantes e portanto não se apegavam ao território ou ainda de que não possuíam a noção de propriedade. Para ficar com um exemplo que desmascara tais impropérios, em 1878, no Paraná, índios de Guarapuava recusaram as terras oferecidas pelo governo pois pretendiam resgatar as suas, consideradas tradicionais, que eram ocupadas por duas fazendas. Os grupos indígenas se relacionam de maneiras diferentes com seus territórios, mas é unânime a reverência que têm por eles, mesmo em etnias que praticam ou praticavam deslocamentos (CUNHA, 1992b).

Como os nativos se opunham (e continuam se opondo) a abrir mão de seus territórios, um dos artifícios usados para anular esse direito histórico era o da suposta “aculturação”, como exposto acima. Ainda hoje muitas pessoas pensam que os povos indígenas vivem da mesma maneira que viviam no passado e que ao

¹³ Designação genérica da época para vários grupos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê e que ofereciam maior resistência no contato com os portugueses.

incorporar e/ou desenvolver outros costumes, deixam de serem indígenas. O mito da cultura pura, já extinto pelos estudos de Fredrik Barth, Darcy Ribeiro e outros antropólogos, continua povoando o imaginário coletivo. Contudo, além de saber da falsidade do mito contemporâneo, deve-se entender que as culturas foram frutos de uma mistura favorecida pelos aldeamentos e tentativas de assimilação. Até aqueles grupos chamados de isolados, pois tiveram contatos em outros tempos com outros povos, sendo que muitos dos seus ancestrais eram foragidos de missões (LUCIANO, 2006). A complexidade, diversidade e mutabilidade, são as únicas coisas que permanecem certas quando se trata de culturas, pois são dinâmicas para todos agrupamentos humanos, sejam indígenas ou não-indígenas.

Esta confusão sobre a existência de uma cultura pura está assentada sobre a ideia de raça, como bem apontaram os autores decoloniais. Desde a bula de 1537, que considerava humanos os indígenas, tentando inseri-los com remendos na genealogia cristã, buscaram-se critérios para organizar seu devido local na hierarquia dos povos. No século XIX, escapando às premissas religiosas e em meio ao cientificismo que rondava a Europa, tentou-se categorizar os povos nativos na escala evolucionária que ia da animalidade à humanidade. O antropólogo alemão Johann Blumenbach, um dos fundadores desse tipo de categorização, chegou a afirmar, analisando o crânio de um indígena “botocudo”, que esse se encontrava a meio caminho entre o orangotango e o homem (CUNHA, 1992b).

No Brasil republicano, entre os séculos XIX e XX a imagem do indígena era publicamente exaltada como ícone nacional, motivo de orgulho, dissimulando o racismo internamente existente grávido das ideias de selvageria e indolência, manipulando-a também como artifício igualmente racista para desprezar a população negra. Algum paralelo pode ser estabelecido entre a exaltação dos aliados *Tupi*, que até adjetivava de “nobre” o “ritual antropofágico”, e o tratamento rude e virulento em relação aos inimigos “tapuia” e “botocudos”, esses “canibais” (CUNHA, 2012).

Isso serve de alerta ao trabalhar a questão indígena da perspectiva do protagonismo histórico, da decolonialidade. Não se pode cair no erro crasso de heroizar o nativo ao querer fazer ruir sua imagem passiva e negativa, tem que se atentar para não acabar substituindo um estereótipo por outro. Ao passar do estigma da indolência para o culto de Peri, nada se ganha, pelo contrário, romantiza-se o ser humano, descolando-o da realidade e anulando-o enquanto sujeito histórico portador

de direitos. Afinal, não é de forma irrefletida que Daniel Munduruku abomina José de Alencar.

Nem vilão, nem herói. Articular diferentes personagens históricos, no passado ou no presente, sem cair em um maniqueísmo banal é tarefa difícil para aqueles nascidos sob a égide da modernidade/colonialidade. A tentativa aqui empregada é de romper com os estereótipos, alavancar a perspectiva indígena no ensino de História por meio de uma contra-narrativa, contrastando-a em equivalência ao discurso tradicionalista. Lutar por um lugar onde todas as histórias tenham a possibilidade de serem contadas e pela esperança de transformação social, é lutar por um ensino de História decolonial.

De posse deste instrumental, poderemos agora buscar entender, em sua complexidade, um dos grupos que resistem na luta por identidade e território no sudoeste do estado de São Paulo: os Tupi Guarani do Alto Paranapanema.

CAPÍTULO 4

TERRITORIALIDADE, MOBILIDADE E COSMOGRAFIA ENTRE OS TUPI GUARANI DO ALTO PARANAPANEMA

Os capítulos anteriores buscaram tratar da abordagem decolonial, sua contribuição para os povos originários e da maneira que tais povos, especialmente no Brasil, foram entendidos pelos não-indígenas desde a invasão destas terras, o que determinou a forma de se relacionarem, mediados ou não pelo Estado. Este quarto capítulo se dedicará aos povos indígenas que ocuparam e ocupam a área sudoeste do Estado de São Paulo, principalmente os relacionadas aos Tupi Guarani, mais especificamente aqueles que se fixaram no noroeste da bacia hidrográfica do Alto Paranapanema. Para isso, em um primeiro momento, reflete-se sobre os recursos que se pode utilizar para entender a complexidade de um “território” guarani. Em seguida é retomado o percurso de povoações passadas ao longo dessa região fluvial e seus afluentes, remetendo-se às primeiras ocupações, com objetivo de evidenciar uma continuidade histórica. Por fim, centra-se no caso dos indígenas fixados atualmente entre os rios Verde e Itararé, analisando suas empreitadas, relatos e delineando melhor alguns aspectos essenciais de sua cultura. Procura-se aqui se deixar guiar pelas perguntas: quem são os Tupi Guarani do Alto Paranapanema? Como chegaram ali? O que eles desejam? Longe de dar respostas definitivas, busca-se indicações de possíveis compreensões.

4.1 OS TUPI GUARANI OU OS HERDEIROS DA HISTÓRIA ANTES DA HISTÓRIA

Nossa história começa lá atrás, porque nós somos Tupi-Guarani. Parente dos Tupinambá e Tupiniquim lá do litoral, que se misturou com os Guarani do Paraguai. Tinha um antigo nosso que veio de lá. Lá de São Vicente. Vieram outros Tupi e se espalharam por São Paulo e Paraná. Eles viviam aqui na região, com um monte de outros índio. Aí com a chegada dos brancos se dividiram para um monte de lugares. Aí começamos a morrer, de doença, de fome, até de maldade dos outros. [...] (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 99).

A fala acima, de dona Juraci, *jari*¹⁴ da aldeia *Ywy Pyhaú* localizada em Barão de Antonina/SP, resgata a ancestralidade da atual ocupação do território do Alto Paranapanema. E vai além, expressa os achaques propalados e impostos pelos não-indígenas aos povos originários, o que acabou por resultar em uma série de

¹⁴ Em língua guarani *jari* significa avó ou pessoa feminina mais velha que detém experiência e saber em paralelo com o masculino *tamõi*.

Esse grupo Tupi Guarani¹⁶, como aparece na fala da anciã indígena, era considerado até o ano de 2010 como de Guarani-Ñandeva, contudo, ao reconhecer como ancestrais também os Tupi do litoral, com quem mantiveram relações no século XIX (ou mesmo antes), reformula sua identidade étnica. Movimento que, igualmente, ocorreu com os seus parentes de Bananal, Piaçaguera (terras localizadas em Peruíbe-SP) e da aldeia de Nimuendajú (Avaí-SP). Como marcam alguns autores, há possibilidade dessa parcialidade de antigos Ñandeva sentir a necessidade de marcar diferença em relação aos Mbyá, aos quais se refere apenas como “Guarani” (ALMEIDA, 2016; VEIGA, 2013; VEIGA; AZEVEDO; COLMAN, 2013).

Assim, no intento de se aproximar ao máximo da concepção de território tupi guarani, será discutida a ocupação dessas terras ao longo do tempo, já que essas não possuem para os indígenas apenas um significado físico, como se pode pensar, mas possuem significado multidimensional: também histórico, simbólico e mesmo transcendente. Deve-se atentar para a impossibilidade de apreender na totalidade a significação de *território* tupi guarani, pois as experiências desses grupos e a forma como elaboram e expressam suas ideias linguisticamente, destoam da compreensão não-indígena. Eis novamente a importância de exercitar o protagonismo indígena, enquanto só os *juruá* puderem falar, eles também deverão se contentar com meras aproximações contingentes.

4.1.1 Território tupi guarani: uma possível aproximação

Na tentativa de se aproximar das concepções indígenas por meio de instrumentos alheios a elas, cabe elucidar como alguns conceitos acadêmicos como “território” e “territorialidade” são entendidos comumente, explorando a validade de seus usos. O objetivo é fornecer um panorama dessas discussões, sinalizando o que se entende e em que sentido se usa, ao longo desta pesquisa, os referidos conceitos.

O geógrafo suíço Claude Raffestin (1993) é um dos precursores de uma geografia crítica que via a necessidade em distinguir espaço (entendido como terra física, a “prisão original”) e território (uma produção a partir do espaço, onde se

¹⁶ Não confundir a identidade étnica “Tupi Guarani” (escrita aqui sem hífen para marcar diferença) com a tradição “Tupiguarani” ou ainda com a família linguística “Tupi-Guarani”.

projetou um trabalho). Segundo ele, o espaço é anterior ao território e esse último, além de produto dos homens, também é um meio para sua produção.

Desta noção de território se desdobraria o conceito de territorialidade, vinculado a esta dinâmica de produto/produtor territorial e refletiria a multidimensionalidade vivida por indivíduos de um grupo. Ou seja, “territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Para o autor, um elemento essencial da territorialidade seria a relação com a alteridade, pois projetaria perspectivas díspares e também conflituosas de territórios.

Os geógrafos Rogério Haesbaert e Ester Limonad tecem uma consideração à ideia de espaço de Raffestin em um texto de 1999:

[...] o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído, nem com um conjunto de forças mediadas por esta materialidade. O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (HAESBAERT e LIMONAD, 2007, p. 42).

Assim entendem que o suíço reduz a categoria de espaço ao espaço natural e a de território ao espaço social lançado sobre esse, dando muita ênfase na materialidade. Contudo, deve-se frisar que no texto de Raffestin a distinção entre espaço e território não é tão rígida e considera esses conceitos enquanto representações, como se pode perceber no seguinte trecho:

Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Apesar das discordâncias conceituais os autores se aproximam quando o assunto diz respeito às relações de poder. Ambos evidenciam como o Estado, entendido como a estrutura política-administrativa, tende a emanar um controle sobre o território e asfixiar identidades que não conseguem se reduzir à perspectiva nacional (cabe aqui lembrar a opressão sofrida pelos indígenas com a perda e esfacelamento de suas terras, além da distorção de suas culturas e ideias, um ultraje com aquilo que lhes pertence por direito). Tal pressão acaba também por

redefinir novas identidades, surgidas de tensões e conflitos (HAESBAERT e LIMONAD, 2007).

Essa linha é perseguida pelo antropólogo Paul Elliott Little em um texto voltado aos territórios dos povos tradicionais brasileiros. Little (2004) defende a teoria antropológica da territorialidade, focada em entender a questão territorial dos grupos e suas relações sem partir das explicações deterministas das categorias clássicas como raça e etnicidade. Concebe o território como parte integral de todos os agrupamentos humanos e define territorialidade como um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou *homeland*” (LITTLE, 2004, p. 253). Frisa o território como fruto histórico, social e político, cunhando o termo “cosmografia” para se referir aos “saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território” (p. 254).

Nesse sentido, a territorialidade do Estado-nação obrigaria as demais a confrontá-la para garantirem suas cosmografias. Little, citando o sociólogo decolonial peruano Aníbal Quijano, opõe a razão instrumental do Estado (que trabalharia com as concepções de público e privado) à razão histórica dos povos marginalizados (que apesar de sujeita à razão instrumental, transcenderia essas noções) (LITTLE, 2004).

As terras indígenas se aplicam perfeitamente nessa contradição formulada por Quijano. Há um hibridismo manifesto entre as noções de público e privado, já que para muitos grupos o sentimento de posse não encontra eco no trato da terra enquanto mercadoria, mas sim como extensão e aporte de seu modo de vida (é necessário um *tekoha* para se exercer o *teko*¹⁷). Suas reivindicações ao longo do tempo foram alheias à razão instrumental do Estado, o que não deslegitima suas razões históricas. Hoje, essas populações, por meio de uma memória espacial, tentam conquistar o direito, não de meros lotes físicos, mas das bases indissociáveis de suas existências.

Tratando-se de povos com uma cultura de deslocamentos, como a dos Guarani, a problemática se amplia. Porém há que se considerar que “a memória espacial nem sempre se refere a um lugar primordial de origem do grupo, mas pode

¹⁷ Em guarani, *tekoha* significa terra, aldeia, espaço cultural-político-econômico-religioso em que os indígenas se reconhecem. Já *teko* (utiliza-se também *nhandereko*) designa o “modo de ser Guarani”.

se modificar para atender a novas circunstâncias e movimentos” (LITTLE, 2004, p. 265). Essa constatação coaduna com a ideia de “mobilidade” trabalhada por Elizabeth Pissolato (2004) junto aos Guarani-Mbyá e pode ser transportada para os Tupi Guarani para um melhor entendimento e ampliação dos seus sentidos de território.

A autora defende que a mobilidade aplicada aos Mbyá não pode ser entendida meramente como um deslocamento de indivíduos e grupos e sim como uma prática que acaba por definir quem ele são, constituinte de seus modos de ser. Ela ainda lembra que apesar da literatura etnográfica usualmente apresentar o deslocamento como produto de um fator religioso, contemporaneamente ele se dá por inúmeros motivos, perpassando antigas ocupações guarani e nem sempre sendo sinônimo de migração populacional.

Pissolato (2004), apoiada em Garlet, demonstra que há duas interpretações sobre esses deslocamentos, uma que considera um único complexo territorial nos litorais do sul e sudeste brasileiros por quais os grupos se locomovem e outra que toma as movimentações no Rio Grande do Sul como a passagem de um território contínuo para um “território aberto, descontínuo e sem fronteiras definidas, razão pela qual pode ser continuamente ampliado a partir da incorporação de novos espaços” (GARLET, 1997, p. 22 *apud* PISSOLATO, 2004, p. 67).

Essa última leitura parece se aproximar mais daquilo que se observa em outras parcialidades indígenas, inclusive entre os Tupi Guarani. Assim, diversos espaços são reconhecidos pelos grupos, historicamente e/ou cosmologicamente definidos, mas sempre em aberto, podendo agregar mais áreas, deixar outras, retornar por elas, conforme demonstrou também Lígia Rodrigues de Almeida (2016). Esta articulação entre territórios múltiplos, nomeada por Pissolato (2004) de “multilocalidade”, dá-se por meio de uma rede de parentesco, conhecidos, visitas e está fundamentalmente ligada à essência do *nhandereko*.

Por isso se propõe que para um melhor entendimento da noção de território indígena, mais especificamente Tupi Guarani, é preciso levar em conta o inter cruzamento dos conceitos abordados acima: territorialidade (conjunto de relações multidimensional junto a um território), cosmografia (conjunto de saberes e crenças que elabora e mantém um território) e mobilidade (deslocamento cultural guarani que marca seu modo de ser). Como já apontado, essa aproximação é sempre limitada pelo distanciamento entre as concepções indígena e não-indígena,

além do entendimento do *território* estar submetido à uma dinâmica viva, em constante mudança e de diferentes apropriações.

4.1.2 Os primeiros habitantes antes dos “primeiros habitantes”

A História tradicional frequentemente se referia¹⁸ aos colonizadores como os “primeiros habitantes” e às terras inexploradas por eles como “não ocupadas”, devolutas. Esta tese do vazio demográfico era no mínimo um insulto aos verdadeiros habitantes que povoaram o território sul-americano há milênios. Os usos de tais termos inverte a lógica de direitos originários acionando um discurso de não aproveitamento das terras pelos povos indígenas e colocando em suspeita a legitimidade de um “não-civilizado” ocupá-las. Para não ceder à ideia de que a história do Brasil começa em 1500 é necessário reconhecer o longo percurso que se dá antes disso, antes dos infames “primeiros habitantes”.

Assim sendo, ao abordar o histórico de ocupação da região do Alto Paranapanema, faz-se necessário expor a antiquíssima passagem de grupos humanos por ela. Não só anterior à presença de não-indígenas, período frequentemente chamado pelos Tupi Guarani de “tempo dos antigos”, mas mesmo anterior aos grupos étnicos que conhecemos hoje, os primeiros ancestrais, os verdadeiros primeiros habitantes conhecidos.

Segundo a pesquisadora Niéde Guidon (1992), grupos humanos povoaram o sudeste do Piauí há cerca de 60 mil anos, o sul de Minas Gerais por volta de 30 mil anos e o sul do Brasil há pelo menos 15 mil anos. A bacia hidrográfica do rio Paranapanema, com base em vestígios arqueológicos, teria sido ocupada há aproximadamente 7 mil anos por duas tradições¹⁹ que antecederam os grupos Guarani e Jê, as tradições Humaitá e Umbu (MOTA, 2007).

Ambas tradições eram caçadoras-coletoras pré-cerâmicas e não deixaram descendentes historicamente conhecidos, porém os registros materiais de suas passagens indicam o potencial da região em abrigar culturas humanas. A tradição Humaitá é caracterizada pela produção de ferramentas pontiagudas, lascas, raspadores e ausência de pontas de flecha, seus sítios geralmente se situam ao ar

¹⁸ Para ser otimista, utiliza-se o verbo no passado.

¹⁹ Nomenclatura utilizada na arqueologia para designar populações originárias por sítios encontrados que evidenciam suas respectivas técnicas, contudo é importante frisar que suas delimitações são contingentes devido à existência de subgrupos, aproximações de vários deles e diferentes interpretações arqueológicas.

livre próximos de rios. Ela ocupou todos os atuais Estados do sul brasileiro, vivia em pequenos grupos em amplos territórios, por meio de possíveis acampamentos sazonais. Já a tradição Umbu se distingue pela produção de pontas de projéteis, machados, bolas, facas e por possuírem sítios ao ar livre ou em abrigos nas regiões de maior altitude, como os planaltos do Paraná (GUIDON, 1992; MOTA, 2007).

Interessante ressaltar que em um levantamento de sítios arqueológicos pré-ceramistas apresentado por Lúcio Tadeu Mota (2007) das bacias do Paraná e Paranapanema, dos vinte e dois, dez se localizam no Alto Paranapanema, todos eles dentro de um raio de aproximadamente cinquenta quilômetros da atual localização das aldeias dos Tupi Guarani. Cabe ainda destacar que os únicos três sítios de tradição Umbu ficam em Piraju-SP (marcado também por forte presença indígena no século XIX) e o mais antigo, Humaitá de aproximadamente 7 mil anos, em Sarutaiá-SP, municípios esses muito próximos da confluência dos rios Itararé e Verde.

Importante salientar que além de diferentes espaços as antigas ocupações também variam cronologicamente, ou seja, os locais foram habitados em diversos momentos e por diversos povos, havendo em alguns casos uma sobreposição de sítios ao longo do tempo. As tradições Tupiguarani e Itararé-Taquara por exemplo, igualmente deixaram vestígios materiais nesses espaços e até mesmo registros iconográficos como pinturas e gravuras rupestres²⁰.

A tradição Itararé-Taquara era uma produtora de objetos cerâmicos presente nas terras altas do sul brasileiro e distinguida por suas casas subterrâneas, construções funerárias e prática da agricultura. Essa tradição geralmente é associada à família linguística Jê, que teria se separado das línguas do tronco Macro-Jê há pelo menos 3 mil anos no Brasil central, tendo seus grupos se dirigido para o sul do país (GUIDON, 1992; PARELLADA, 2005).

Já a tradição Tupiguarani, também ceramista e horticultora, teria ocupado as florestas úmidas do sul do Brasil e do Paraguai a partir de 2 mil anos, sendo mais assídua dos vales de grandes rios. Enterravam seus mortos em associação às cerâmicas e consumiam milho, mandioca, batata-doce, feijão e outros alimentos provenientes de suas caças e coletas. Essa tradição em regra é relacionada à família linguística Tupi-Guarani, a mais recente do tronco Macro-Tupi e que

²⁰ Vide dissertação de mestrado em Arqueologia da pesquisadora Luana Antoneto Alberto (2014).

A outra tradição ceramista, Itararé-Taquara, se apresenta mais timidamente, isso contudo não indica menor índice de ocupação,

Apesar das poucas informações arqueológicas disponíveis, o maior número de ocorrências da Tradição Itararé-Taquara no Estado de São Paulo parece se dar no Alto Paranapanema. As primeiras informações a respeito foram publicadas por Chmyz [...], em um levantamento efetuado no baixo rio Itararé, próximo à confluência com o Paranapanema. Todos os sítios estavam situados na margem esquerda (paranaense) do referido rio (ARAUJO, 2007, p. 20).

Os campos e os cerrados próximos aos rios Paranapanema, Tietê, Itararé e Ribeira são apontados como de ocupações anteriores aos Campos Gerais no Paraná. É possível que os povos da família Jê tenham sido os primeiros nessas regiões, pois seus sítios são encontrados ao lado ou debaixo daqueles de origem Guarani. Provavelmente eles foram empurrados para o centro-sul paranaense em disputas por territórios, mas é reconhecido que assim que os Guarani enfraqueciam, eles voltavam a se expandir para o norte (MOTA, 2007). Com base nisso, pode-se afirmar que a zona de divisa entre os atuais Estados de São Paulo e Paraná (bacias do rio Paranapanema) era um local de constantes presenças e disputas.

Segundo Niéde Guidon (1992) é difícil um maior detalhamento sobre a transição entre as antigas tradições e os recentes agrupamentos indígenas. Esse embaraço deriva das guerras intertribais ocorridas antes do contato com os europeus, nublando uma possível correlação minuciosa entre as culturas mais primevas e aquelas conhecidas a partir do século XVI.

Contudo fica evidente que se há uma dificuldade em traçar a genealogia pormenorizada dos grupos indígenas, isso não quer dizer que os povos atuais não possuem relação nenhuma com aqueles que habitavam as regiões brasileiras. Ao contrário, apesar da cautela em se fazer afirmações sobre a origem exata destes, a ancestralidade das tradições se faz visivelmente presente com os indígenas atuais. A filiação linguística é uma das expressões dessas continuidades, assim como os traços culturais passados de geração em geração (como o artesanato, contos, pinturas, crenças, técnicas e demais saberes) e contínuas ocupações em territórios tradicionais que, por sua vez, ativam memórias ancestrais.

Os grupos étnicos da família Guarani (ascendentes dos da atualidade) podem ser mais claramente rastreados no passado a partir do contato malfadado

com os europeus. Esses grupos já ocupavam no século XVI os atuais Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e partes dos países vizinhos, com concentração da região do Chaco à costa atlântica. Suas historiografias tradicionais se apresentam de forma fragmentária e tendenciosa, geralmente produzidas com base nas reduções jesuíticas e nos bandeirantismos paulistas (MONTEIRO, 1992).

Essa extensa área de ocupação Guarani, conhecidos na época colonial também como “Carijó”, não era exclusiva e homogênea. Além do conflito com os povos de língua Jê (sobretudo os Kaingang e Xokleng), o território também era partilhado mais ao sul com os Charrua e Minuano e o alto Paraguai com os Guaykuru e Paiaguá. Depois dos contatos com os espanhóis e portugueses e com as Reduções jesuíticas (aldeamentos criados para a conversão e concentração indígena), que teriam abrigado cerca de mais de 200 mil nativos, a demografia autóctone sofre uma queda vertiginosa causada pelo fator epidemiológico e pelo recuo estratégico dessas populações para áreas de mais difícil acesso. Esse declínio é confirmado por vestígios arqueológicos que apontam a diminuição no tamanho das aldeias e o empobrecimento da cultura material nos dois séculos seguintes à chegada dos europeus (MONTEIRO, 1992; MOTA, 2007).

É difícil detalhar a organização política e religiosa dos Guarani antes e durante essa época, pois há um amplo debate sobre a origem das chefias e das lideranças proféticas. O que é importante destacar é que independente de suas gêneses, tais papéis apontam para a forte resistência desses grupos, considerados erroneamente pela historiografia tradicional como “mansos”. Os líderes guarani instigaram muitos levantes violentos, fartamente documentados, em resposta à dominação colonial ibérica, jesuítica e paulista. Um exemplo pode ser encontrado no relato do alemão a serviço dos espanhóis na conquista do Paraguai, Ulrich Schmidl: “não há nação que seja melhor para se ocupar com as guerras por terra e que pode aguentar mais que os ditos Carijós” (SCHMIDL, 1986 *apud* MONTEIRO, 1992, p. 481).

Como demonstra John Manuel Monteiro (1992), é nesse contexto de confronto entre indígenas e estrangeiros que geralmente se postula o nascimento dos *karaí*²¹ e de seus discursos insidiosos contra as lógicas da

²¹ Lideranças espirituais guarani responsáveis pelas atividades xamânicas e proféticas.

modernidade/colonialidade. Evocando discursos proféticos, mitos de heróis e da “terra sem mal”, danças e cantos sagrados e persuadindo o deslocamento de seus povos, tais líderes confrontavam até mesmo chefias internas. Esse movimento possui um caráter de explícita obstinação e oposição nativa, fruto da ingerência não-indígena, era uma forma de tentar garantir a plena liberdade e manutenção dos seus costumes tradicionais, retomando a união entre liderança política e espiritual.

Os espanhóis na colonização do atual Paraguai buscavam por meio de casamentos apaziguar esses Guaraní revoltosos, contudo aqueles que aceitavam as alianças não abandonavam suas identidades étnicas. Havia uma série de interesses de ambos os lados, muitas vezes era preferível se submeter temporariamente a determinados acordos à experimentar violências ainda maiores. Com a exploração desenfreada de mão de obra e repreensões à poligamia, esses indígenas começam uma série de fugas em direção ao leste, além de planejarem rebeliões articuladas com o profetismo, como observado nas palavras de uma das lideranças guarani:

Ñezú, que para os jesuítas não passava de ‘feiticeiro’, organizou uma revolta semelhante à de Oberá: incitava os índios a matar os padres, destruir os templos e passar por um rito de des-batismo, onde assumiriam novamente nomes nativos. Mais do que um profeta tradicional, este rebelde adotava novos elementos: o uso de trajes sacerdotais e rito cristão — idólatra, mais exatamente — com a cerimônia do ‘batismo invertido’, onde se trocava o nome cristão por um pagão e se banhavam os pés em vez da cabeça (MONTEIRO, 1992, p. 490).

Deste modo, com poucos núcleos populacionais controlados por espanhóis e forte oposição nativa, os desgastados objetivos coloniais e civilizatórios foram deixados para as ordens missionárias. Os jesuítas, arditamente, passaram a utilizar algumas estratégias para manter as reduções, como expressarem-se à maneira dos *karaí* e suprimirem pregações de temas polêmicos e que causavam revoltas, como a repreensão da poligamia. As reduções também experimentaram uma oscilação demográfica com as incursões paulistas: num primeiro momento os indígenas se resguardaram junto aos jesuítas fugindo dos apresamentos bandeirantes, quando os ataques foram direcionados às missões o número de nativos voltou a cair. Somente após a interferência papal e o estabelecimento de uma legislação brasileira antiescravista indígena, a partir da metade do século XVII, é que as reduções se fortalecerão (MONTEIRO, 1992).

Há muitas controvérsias na historiografia sobre os bandeirantes, o caráter heroizante dado por algumas versões dela a esses aventureiros de empreendimentos cruéis, acabou apagando a contribuição e a forte presença nativa para a formação da sociedade paulista. Apesar da memória toponímica, o legado indígena parece ter ficado restrito ao passado, sendo apenas lembrado (como se seus povos tivessem desaparecido) como um contribuinte longínquo para a miscigenação de uma “raça de gigantes”²².

Monteiro (1992) mostra como a relação com os povos Guaraní era desejada e praticada pelos portugueses da antiga capitania de São Vicente já no século XVI, antecedendo às invasões ao Guayrá espanhol e mesmo à instalação de reduções, o contato é bem mais complexo do que simplesmente uma queda de braço entre jesuítas e bandeirantes. O autor argumenta contra certos consensos, como aquele mais propagado sobre os motivos que levaram os paulistas aos ataques das reduções. Segundo a História tradicional, o interesse se dava porque os Guaraní seriam “mansos” e que, nas reduções, os indígenas já estavam doutrinados e acostumados ao trabalho. Como frisado anteriormente, a pretensa “mansidão” é um discurso contraditório frente às já constatadas sublevações. Quanto ao doutrinamento, ele supervaloriza o poder assimilador jesuítico, que era comprovadamente limitado. Já a ideia de rotina de labuta inovadora nas missões é igualmente falsa, pois escamoteia a prática milenar da horticultura guarani bem como a rotatividade dos grupos nos aldeamentos.

O foco de maior interesse bandeirante nas reduções estava sim no grande número de indígenas por elas concentrado. Com os constantes apresamentos por paulistas, muitos nativos preferiam a “proteção” eclesiástica, o que tornou tais espaços um chamariz de mão de obra abundante, já que os ataques às aldeias tradicionais garantiam poucos espólios. As populações cativas eram levadas para o atual Estado de São Paulo e, segundo Monteiro (1992), diferente do que se pensa, não eram de toda vendidas para outras províncias, pelo contrário, grande parte delas integravam a massa trabalhadora nas próprias fazendas paulistas, o que de certa forma explica a forte influência dos Guaraní aos povos do campo.

Outro mito exposto pelo autor é em relação às fugas, na contramão da ideia de “índios que voltam às matas”, ele frisa que boa parcela da busca de liberdade se

²² Mitologia paulista ainda hoje enfatizada em muitas instituições escolares.

resumia na troca entre propriedades. Tais eram movidas mais por desgosto na forma como eram tratados ou por incentivo de outros senhores:

Em suma, com respeito às fugas, o sentido da liberdade não é aquele ingenuamente atribuído pela historiografia convencional; tratava-se da recuperação da liberdade de movimento, do reencontro com familiares separados nas partilhas, do refúgio de um senhor cuja autoridade não era mais aceitável (MONTEIRO, 1992, p. 497).

Com os constantes ataques às reduções, elas acabaram por serem destruídas ou deslocadas para outras áreas. As últimas, Nossa Senhora do Loreto do Pirapó e Santo Inácio Mini, que se localizavam próximas ao pontal do rio Paranapanema, resistiram por vinte anos. Em 1631, lideradas pelo Padre Antônio Ruiz de Montoya, migraram rio abaixo, seguindo pelas águas do Paraná e fugindo das empreitadas portuguesas. Com o Tratado de Madri de 1750, o antigo território espanhol passa a ser de posse lusitana e futuramente acaba por se tornar o Estado do Paraná.

Segundo Lúcio Tadeu Mota (2007), com a diminuição populacional dos Guarani, outras etnias acabam por assumir ou ampliar seus domínios sobre essas terras. Os Guarani-Kayowá ficaram mais concentrados nos territórios do oeste do rio Paraná, deslocando-se constantemente e lutando por suas antigas regiões, reocupadas especialmente pelos Kaingang, mas também pelos grupos Guaykuru e Terena. Aproveitando-se desses conflitos, muitos não-indígenas se aproximaram dos Kayowá, que procuravam manter uma política de boas relações, interessados em recuperar seus territórios, afastar seus inimigos e conseguir utensílios e provisões diversas. Já da parte não-indígena, o interesse estava na conquista das terras, na abertura de uma rota segura ao interior do Sudeste brasileiro, na busca de mão de obra e na repreensão dos nativos que não deixavam se aproximar, como se percebe na carta enviada pelo Barão de Antonina ao governo da província de São Paulo em 1843:

Parece-me pois de transcendente utilidade que se empregam todos os meios possíveis para fixar esta tribu n'este sertão, (...) procurar crear entre os indígenas as necessidades do homem civilizado facultando-lhes para isso, gratuitamente os meios necessários. (...) que se escolhesse um lugar conveniente no sertão, (...) e ahi principiar-se uma especie de aldêamento, junto ao qual se mandariam fazer roças para o mantimento por tres ou mais annos consecutivos, á custa dos cofres publicos, fornecendo-se ao mesmo tempo aos indios alguma ferramenta ou vestuário todos os annos. (...) ensiná-los a criarem porcos, aves e mesmo dar-lhes algum gado. (...) em

breve elles se tornariam homens uteis á sociedade, e continuariam a prestar-nos os mesmos serviços de defeza contra as tribus ferozes (RIHGB, 1846, p. 252 *apud* MOTA, 2007, p. 55).

João da Silva Machado (1782-1875), o Barão de Antonina, foi uma figura política poderosa durante o Império, mantendo contato com famílias da elite, ministros e com o próprio imperador. Ganhou seu título pela atuação contra a Revolução Liberal paulista em 1843 e uma cadeira no Senado pela província do Paraná em 1858. Além de um audaz latifundiário (suas propriedades foram estimadas em quase cem mil quilômetros quadrados), construiu sua própria imagem como grande empreendedor do sertão, defensor da imigração, crítico da escravidão e “protetor dos índios” (WISSENBAACH, 1995).

Foi com a intenção de estabelecer uma comunicação fluvial entre Curitiba e Cuiabá, interligando as bacias dos rios Paraná e Paraguai que os expedicionários do Barão, sob o comando do sertanista mineiro Joaquim Francisco Lopes e do marinheiro norte-americano John Henry Elliott, entraram em contato com os Guarani-Kayowá. Indígenas Guarani já vinham se aproximando da vila de Itapetininga e rondavam entre os rios Itararé, Tibagi, Taquary e Paranapanema já por volta de 1830. Uma década depois, os Kayowá que viviam em Mato Grosso foram convidados para mudar para as terras paulistas do Barão e, em 1843, há evidências de que os nativos teriam visitado sua fazenda Perituva²³ expressando as dificuldades por que passavam. O grupo composto de cerca de duzentos Kayowá estavam estabelecidos nas margens do rio Taquary, alegando falta de caça e constante invasão de seus territórios por não-indígenas (MOTA, 2007).

Em 1845 esse grupo Guarani se fixou nas terras do Barão de Antonina, próximas ao rio Verde, dando origem a um aldeamento rudimentar comandado pelo cacique Manoel, há menos de cem quilômetros da sede da fazenda. A ideia de Joaquim da Silva Machado era trazer aos poucos mais indígenas provenientes do Mato Grosso, povoando as bacias do Paranapanema e garantindo o deslocamento seguro sertão adentro. Ainda em 1845 o aldeamento tornou-se oficial com o nome de São João Batista da Faxina (atual Itaporanga-SP) e em sua cerimônia de fundação estavam presentes, além dos nativos, Elliott, Lopes e três padres capuchinos, entre estes o frei Pacífico de Montefalco (futuro responsável pelo

²³ A sede da fazenda Perituva (grafada também como Pirituba) ficava nas terras da atual cidade de Itaberá-SP (vizinha de Itaporanga-SP, onde está localizada a aldeia *Tekoa Porã*), na época fazia parte do município de Faxina (hoje Itapeva-SP).

aldeamento) que fez a pregação religiosa consolidando o acordo entre os nativos e o Barão:

Os termos desse acordo pode ter sido entendido pelos Kayowá que Antonina os ajudaria e os protegeria na empreitada de reconquista de seus territórios ancestrais na bacia do Paranapanema, agora em parte ocupados pelos Kaingang, e pelo Barão de que os Kayowá iriam ajudá-lo a abrir a via para o Mato Grosso e na posse de extensas quantidades de terras nas proximidades dessa via (MOTA, 2007, p. 57).

Com mais essa conquista, Antonina visava garantir o domínio e expansão de seus territórios, um pouco antes da Lei de Terras de 1850. Os relatos de seus homens durante as incursões foram minuciosamente registrados a pedido, com fim de mapear o território e suas populações, possibilitando futuras incursões. Tais documentos foram editados pelo próprio Barão e depois enviados à Revista do Instituto Histórico Brasileiro. Silva Machado não empreendia expedições às cegas, já em 1842 havia pesquisado nos arquivos de Buenos Aires registros sobre as antigas missões jesuíticas do Guayrá, buscando possíveis acessos para reafirmar o direito do governo imperial sobre tais territórios.

Um dado interessante que se soma a esse é o uso de religiosos católicos (capuchinhos) nos, então, novos aldeamentos. Desde a época pombalina, os métodos para lidar com a questão indígena eram outros, a tentativa de assimilação e o uso da força de trabalho sobressaíam-se em relação à catequese. Os motivos para voltar a utilizar missionários cristãos nos aldeamentos iam além de meras convenções, para o Barão, como explica Maria Cristina Cortez Wissenbach,

[...] restaurar os sinais do passado tinha como finalidade recompor uma memória histórica que forneceria à ação dos desbravadores e a seus projetos de catequese uma sobrecarga de legitimidade e dignidade. [...] Sobre as ruínas de Loreto e na região de Santo Ignácio foram reeditadas, sob a inspiração de Antonina, novas versões de aldeamentos nos quais a presença religiosa se mantinha, através da ordem dos capuchinhos, mas que, no entanto, não suplantava a autoridade leiga, ou seja, a do representante do Estado corporificado na figura do [...] barão (WISSENBACH, 1995, p. 144)

Usando a catequese, aldeamentos de Guarani-Kayowá, domínio das antigas terras do Guayrá, numa sobreposição intencional de memórias e tentativa de repetição histórica, João da Silva Machado buscava a legitimidade de seus atos, mesclando táticas jesuíticas e pombalinas. Inspirado por seu contexto, com os ideais

da missão civilizatória do homem branco, procurava “civilizar” os indígenas acostumando-os à vida sedentária e à prática do trabalho compulsório e, não coincidentemente, facilitando o desenrolar de seus empreendimentos. Contudo, os interesses dos povos originários foram ignorados e sua resiliência superestimada. Pensava-se que com os aldeamentos eles acabariam por abandonar seus costumes, mas como a história comprovaria, tais tinham a forte convicção de permanecer em seus territórios ancestrais sem abrir mão de seus *nhandereko*.

Segundo Wissenbach (1995) os Kayowá foram privilegiados pelo Barão de Antonina por este pensar que eles descendiam dos antigos remanescentes das missões jesuíticas e por serem mais abertos ao contato com não-indígenas. Porém o que os relatos de Elliott e Lopes deixam transparecer são nativos tão resistentes quanto quaisquer outros, seja em contendas violentas ou na renitência de suas práticas culturais. De uma forma ou de outra os interesses entre Guarani e *juruá* se cruzavam no desejo de estabelecer territórios seguros ao longo do Paranapanema.

Na metade do século XIX as proximidades dos rios Tibagi, Laranjinha, Cinzas e Itararé ainda era de controle dos Kaingang, pois os Kayowá receavam e se recusavam pisar em solo reconhecidamente de seus inimigos. Entretanto, em 1847, Silva Machado ordenou o estabelecimento de um porto de embarque no Rio Tibagi. Seu subordinado, o sertanista Lopes, foi então ao Mato Grosso em busca de alianças e tomou contato amistoso com outros grupos de língua Guarani. Por fim conseguiu entrar em acordo, nas margens do rio Ivinheima, com o cacique Kayowá Libanio, forte liderança indígena que tinha sob seu comando outros sete caciques. Com vistas à reocupação do território ancestral para além da margem oriental do rio Paraná e devido à alta densidade demográfica de seu povo, o cacique concede mais de quinhentos nativos para se instalarem no Tibagi, mantendo ainda boa parcela no Ivinheima. Mas durante o percurso feito pelo Paranapanema, por desentendimentos com os homens do Barão, os indígenas se espalharam próximos ao rio Pirapó, abandonando o trajeto (MOTA, 2007).

Ainda no ano de 1852, o marinheiro Elliott faz mais uma tentativa e consegue reunir cinco caciques e cento e setenta indígenas dispersos, descobrindo também as ruínas da Redução de Nossa Senhora do Loreto e chegando, enfim, à Colônia Militar de Jataí. Assim se forma junto ao Tibagi o aldeamento de São Pedro de Alcântara, que será dirigido pelo frei Timóteo de Castelnuevo por mais de quarenta anos. A partir de então outros aldeamentos surgem, como Nossa Senhora

do Loreto (nas ruínas da antiga redução), Itacorá, Piraju e São Jerônimo. Os Kayowá, de outra parte, acabam por construir uma rede de ocupações, oficiais ou não, que abrange o rio Paraná, o Paranapanema e seus afluentes.

É frei Timóteo quem relata a existência de outro grupo Guarani vivendo entre o Jataí e Salto Grande, no Paranapanema, em um ofício de 1878:

Os índios guarany - que outro ora pertencião a este Aldeamento - e que são em numero de mais de dozentos que daqui se retirarão a muitos annos por não poderem viverem em harmonia para com os índios Caiguas e que residem entre a Colonia do Jatahy e a Provincia de S. Paulo, estão na diligencia de abrirem uma estrada entre estas colonias e o salto grande do Paranapanema (OFÍCIO, 1878, p. 265-266 *apud* MOTA, 2007, p. 66).

Lúcio Tadeu Mota (2007), ao analisar tal registro levanta a hipótese de que, muito certamente, o grupo que o padre capuchinho se referia como “Índios guarany” seriam Ñandeva em oposição ao termo “Caiguas” para os Kayowá. Ele argumenta que as desavenças entre os dois grupos e a existência de Ñandeva nas Terras Indígenas de Laranjinha e Pinhalzinho (respectivos municípios paranaenses de Abatiá e Tomazina) confirmariam essa conjectura.

Conforme a antropóloga Marta Rosa Amoroso (2015) os aldeamentos capuchinhos eram habitados por diferentes povos nativos e, ao contrário das reduções jesuíticas, mantinham contato desses com não-indígenas. Ela relata a criação de oito colônias no sertão (entre São Paulo e Paraná) empreendidas pelo Barão de Antonina após 1844, dessas, quatro possuíam marcadamente mais de um grupo étnico: São João Batista, Nossa Senhora do Loreto, Santo Inácio e São Pedro de Alcântara. Todas as quatro tiveram a forte passagem de Guarani-Kayowá e Ñandeva e a de São Pedro ainda os reuniu com seus tradicionais inimigos, os Kaingang.

Os frades capuchinhos em diversos momentos denunciavam a resistência e estratégias audazes de sobrevivência indígena ao governo provincial. Frei Montefalco, de São João Batista do rio Verde, acusa alguns nativos já batizados e casados de manipular o programa de Catequese e Civilização, fingindo-se “selvagens” para usufruírem de alguns privilégios. Frei José Loro, responsável por Tijuco Preto, que congregava Kayowá, Ñandeva e Mbyá egressos de outros aldeamentos, relata que os indígenas se recusavam a frequentar a igreja na

presença de *juruá*, tendo por sua vez que levantar uma capela exclusiva para eles. Já frei Timóteo narra os contratempos com os sacramentos católicos:

Se trazem seus filhos ao batismo, ele [o missionário] bem o sabe – é para obterem dos padrinhos roupa e presentes. Esmera-se para dar alguma instrução religiosa aos adultos? Logo lhe respondem: ‘vossas leis não nos agradam, nem vosso céu sem prazeres sensuais e materiais. Ficai-vos com o vosso batismo’. Estão para morrerem? Como pensam que o batismo é um sinal da morte, que adoecem, o recusam com horror até para os filhos menores (AMOROSO, 2015, p. 120).

Os missionários também delataram o próprio governo que, segundo eles, utilizava como pretexto a catequese para instalar colonos nas terras indígenas. Porém os mesmos frades se engajavam na espoliação das terras, concedendo às famílias imigrantes trabalhadoras abrigos e lotes entorno dos aldeamentos. A composição de boa infraestrutura, lavouras, colônias militares, Igreja e presença de um sacerdote, formava um chamariz aos colonos cristãos (AMOROSO, 2015).

Destarte, os aldeamentos ao longo da segunda metade do século XIX e início do XX vão se transformando em pequenas vilas com ocupação não-indígena, como o de São Jerônimo da Serra e a Colônia Militar de Jataí. A proximidade com os *juruá* era mais uma tentativa para reforçar a ação “civilizatória” dos indígenas que, apesar de contatos cada vez mais fortes e diferentes trocas culturais, não abriam mão de suas identidades étnicas. Manuela Carneiro da Cunha faz uma síntese detalhada de como o projeto imperial movia uma série de estratégias concatenados para usurpar territórios e tentar assimilar os nativos:

O processo de espoliação torna-se, quando visto na diacronia, transparente: começa-se por concentrar em aldeamentos as chamadas ‘hordas selvagens’, liberando-se vastas áreas, sobre as quais seus títulos eram incontestes, e trocando-as por limitadas terras de aldeias; ao mesmo tempo, encoraja-se o estabelecimento de estranhos em sua vizinhança; concedem-se terras inalienáveis às aldeias, mas aforam-se áreas dentro delas para o seu sustento; deportam-se aldeias e concentram-se grupos distintos; a seguir, extinguem-se aldeias a pretexto de que os índios se acham ‘confundidos com a massa da população’; ignora-se o dispositivo de lei que atribui aos índios a propriedade da terra das aldeias extintas e concedem-se-lhes apenas lotes dentro delas; reverterem-se as áreas restantes ao Império e depois às províncias, que as repassam aos municípios para que as vendam aos foreiros ou as utilizem para a criação de novos centros de população. Cada passo é uma pequena burla, e o produto final, resultante desses passos mesquinhos, é uma expropriação total (CUNHA, 1992b, p. 81-82).

Partindo-se dessa ideia pode-se afirmar que o território do Alto Parapanema (Itaporanga e Barão de Antonina-SP) foi racionalmente fracionado e expropriado, sendo legitimado por parte da historiografia tradicional que, junto com dispositivos governamentais e fundiários, apagou as memórias de ocupação indígena na região. Almeida (2011) e Rodrigues (2013) corroboram com esse parecer, alegando que tal processo de expropriação das terras Guarani se deu em etapas e durou mais de vinte anos. Ainda hoje emprega-se aos nativos, que requerem suas terras milenares de volta, as alcunhas de “invasores” ou “falsos índios”, não reconhecendo que estes grupos tenham passado por séculos de opressão e violências físicas e simbólicas. Estes argumentos são utilizados com os grupos das ocupações atuais da região, identificados como Tupi Guarani e reconhecidos pelos antropólogos como provindos da parcialidade étnica Guarani-Ñandeva.

Segundo Amoroso (2015), o aldeamento de São João Batista da Faxina se originou de aldeias que já existiam entre os rios Verde e Itararé, compostas por etnias Kayowá e Ñandeva. O contato interétnico, antes e depois dos aldeamentos, não afetou o cerne da identidade de cada grupo, mesmo com alguns relacionamentos intensos. A passagem dos Ñandeva pela região é cercada de confusões ocasionadas pelos registros imprecisos da época. Um exemplo é a afirmação do arqueólogo Robson Rodrigues (2013, p. 102-103) que contraria Mota (2007, p. 53) quanto à identificação dos indígenas que rondavam Itapetininga em 1830. Segundo Rodrigues é provável que tal agrupamento seja de Tañyguá (um grupo de Ñandeva²⁴) e não de Kayowá. Lúcio Tadeu Mota, contudo, frisa, em uma nota de rodapé, a possibilidade de tais contradições com base nos escritos de Elliott e aqueles deixados pelo afamado etnólogo Nimuendajú.

É por meio desse estudioso alemão, Curt Unkel Nimuendajú, que boa parte da trajetória desse povo é conhecida. Rodrigues (2013) se apropria de seus estudos para asseverar as heranças históricas dos Tupi Guarani de Itaporanga e Barão de Antonina-SP. Ele declara que os Tañyguá se deslocaram ainda em 1820 da região

²⁴ Os Ñandeva, assim como outros subgrupos indígenas, constituíam-se em uma grande diversidade étnica, o que acabou por produzir uma imensidão de nomenclaturas e grafias difíceis de mapear na vasta bibliografia destinada aos Guarani. O entendimento acerca dessas definições expressas nesta pesquisa, leva em consideração a divisão feita pelo antropólogo Aldo Litaiff, que as apresenta de forma mais organizada. O autor considera para o grupo Guarani Chiripa também as seguintes classificações contemporâneas: “Ñandeva, Nandeva, Apapokuva, Ava-Chiripa, Ava-Guarani, Ava-Katu-Ete, Ava-Katu, Ava-Kwe-Chiripa, Cheiru, Oguauiva, Tanygua” (LITAIFF, 2003, p. 106).

do Chaco para o leste, com o intuito de encontrar a Terra sem Males. Teriam subido pelas terras dos Apapocúva e dos Oguauíva e em seguida atravessado o rio Paraná, Tibagi, Cinzas, Itararé e alcançaram o litoral paulista na Serra dos Itatins, sendo seguidos posteriormente por esses outros dois grupos inspirados, conforme Nimuendajú, pelo êxodo cosmológico Guarani.

Os Oguauíva teriam, por sua vez, chegado à Itapetininga por volta de 1830 e retrocedido para residirem junto à fazenda Perituva do Barão de Antonina, que anos depois estabeleceria, às margens do rio Verde, o já citado centro para habitação indígena com auxílio do frei Pacífico de Montefalco. Já os Apapocúva-Guarani têm os primeiros registros de suas migrações datadas do final da década de 1840. Esses registros apontam que eles deixaram as margens orientais do rio Paraná (próximo ao Iguatemi) em direção ao rio Jataí e montaram suas aldeias na orla do Cinzas por volta de 1870. Mantiveram contato com a colônia de São Pedro de Alcântara, mais ao sul, sem, contudo, participar dos trabalhos nas lavouras ou integrar seu número de aldeados. Em 1880 a situação se altera e esses Ñandeva aparecem como população integrante do aldeamento junto com os Kayowá (AMOROSO, 2015).

Marta Amoroso (2015), também embasada em Nimuendajú, cita os atritos narrados pelos Apapocúva com o capuchinho responsável no Jataí. Segundo consta, um renomado xamã, Gyrcambí, quando morou próximo à colônia militar mediu forças com o frei Timóteo de Castelnovo, invocando o pássaro tangerá e incitando-o a fazer algo semelhante, já que seu povo dizia que ele era superior a qualquer pajé. Gyrcambí também menosprezava o batismo cristão,

[...] estranhando a atitude do sacerdote católico de perguntar aos pais da criança qual seria o nome a ser dado ao recém-nascido, quando se sabe que o pajé é procurado por ocasião de um nascimento exatamente para desvendar o mistério que envolve a vinda desta criança a terra (AMOROSO, 2015, p. 122).

Possivelmente, como frisa Rodrigues (2013), o desagrado do pajé se dava sobretudo pela exploração da mão de obra indígena e imposição de costumes alheios à cultura tradicional, além de ter sido impedido duas vezes pelas autoridades da colônia de seguir viagem para o leste, com destino ao litoral. Com o passar do tempo alguns membros dos Apapocúva do Jataí conseguiram partir em direção ao aldeamento de São João Batista (ver Mapa 3), eles eram agora liderados por Honório Araguyraá, cujo avô era um afamado guerreiro do início do século XIX,

Como tinham que dividir espaço e muitas vezes entravam em atrito com os Oguauíva, Araguyraá seguiu outra empreitada. Uniu-se à Yvyrai, capitão de um grupo que já tinha saído do rio Verde, se estabelecido em Bananal (litoral paulista) e depois em um afluente do Tietê, ambos pretendiam, sob o comando de frei Sabino, fundar uma colônia junto à barra do rio Dourados, ao norte da atual cidade de Bauru-SP. Com diversas intenções frustradas de fixar aldeia, Araguyraá passou por toda aquela região paulista, Agudos, Avaré e proximidades de Tupã. Em uma excursão para contatar grupos Kaingang organizada pelo Padre Claro Monteiro Homem de Melo ao longo do rio Feio (Aguapeí), Honório foi assassinado junto com outros expedicionários pelos seus rivais ancestrais (NIMUENDAJU, 2013).

Avacaujú (José Francisco Honório), filho mais velho de Araguyraá assumiu o posto de capitão do grupo, apesar de contendas internas. Seu povo estava fixado próximo ao rio Batalha entre os anos de 1901 e 1906, mas com a implantação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, as incursões violentas de não-indígenas os fazem seguir para as terras de Araribá (Avaí-SP). Tentativas de estupros e perseguições de forasteiros de um lado, confronto com os Kaingang de outro, além dos grileiros que se apossavam das terras produtivas expulsando os nativos. O cenário em terras paulistas não era nada bom. É exatamente nesse contexto que “surtem [...] especialistas em massacres de índios, os tristemente célebres ‘bugreiros’, que queimavam as aldeias, devastavam as roças e matavam indiscriminadamente homens, mulheres e crianças” (RIBEIRO, 2009, p. 87).

Sofrendo com um surto de malária e ameaçado por um coronel da região interessado na propriedade, o grupo de Avacaujú se espalha em diferentes pontos do rio Batalha. O etnólogo alemão Curt Unkel, que vivia entre eles e foi batizado por Honório de “Nimuendajú”, conseguiu, em parte, reuni-los novamente nas terras de Araribá. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, aquele território é designado Posto Indígena Araribá, servindo de concentração à outras etnias por parte do governo. Os Terena, por exemplo, foram levados para lá a partir de 1932, suprimindo o número de nativos que haviam padecido por conta das epidemias e com a clara intenção de influenciarem os Nandeva a aceitarem mais facilmente a subordinação ao trabalho e costumes não-indígenas. Isso ainda ficou marcado na memória dos grupos afetados, como nota-se na fala ressentida de dona Juraci, liderança da aldeia *Ywy Pyhaú*:

O SPI veio primeiro para destruir nossas terras, fez a gente mudar nossa economia, que eles falam né? A gente vivia do nosso jeito, depois não podia mais. Tinha que ser na terra que eles queriam [...] A gente nunca gostou de roça, a gente gosta de caçar, pegar fruta no mato e fazer só umas hortinhas do lado de casa, mas trabalhar na roça a gente não gosta não, gosta de fazer nosso artesanato e ficar em casa sossegado. Em Araribá só tinha Tupi Guarani e queria que a gente fizesse roça, aprendesse a trabalhar para deixar de ser vagabundo, mas a gente não dava jeito. Aí trouxeram os Terena para fazer roça, aí a gente aprendeu, mas não gosta não (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 79).

O avô de Juraci, Firmino Pedro da Silva, nascido já no Brasil, pertencia a outro grupo de Guarani-Ñandeva que se deslocou das fronteiras do Paraguai e que perpassou toda a bacia do Paranapanema. Segundo a pesquisadora Juracilda Veiga (2013), Firmino se estabeleceu no início do século XX na região do rio Verde em Itaporanga-SP, polo tradicional Guarani, onde nasceu sua filha Juvelina, junto à Mata dos Índios (que ainda hoje leva esse nome). Essa localidade era muito conhecida e identificada com os indígenas, inclusive quando suas terras foram consideradas devolutas em 1902, os nativos permaneceram ali, servindo às famílias e fazendas dos arredores (RODRIGUES, 2013).

Antes de 1932, Firmino teria vivido nas terras de Araribá e depois com o estouro da Revolução Constitucionalista, lutou junto com mais sessenta Guarani ao lado dos paulistas. Depois do confronto ele retornou para Itaporanga, mas a região tinha mudado muito, os não-indígenas estavam se apossando das terras, especialmente uma leva de colonos oriundos do estado de Minas Gerais. Com outros trezentos nativos, deslocou-se para Pinhalzinho (atual Guapirama-PR), entretanto grande parte do grupo morreu de febre amarela, seguiu então para o Posto Velho (atual Terra Indígena de Yvyaporã Laranjinha, Abatiá-PR) cruzando o rio Laranjinha a nado.

Lá nasceu sua neta Juraci Cândido de Lima, que se casou com Nicolau Marcolino, filho do cacique Poydju (irmão de Avacaujú), tendo ao todo dez filhos, três de Nicolau e o restante, fruto dos seus outros três casamentos. Parte dos descendentes de Firmino, incluindo sua filha, deslocaram-se para a Terra Indígena de Araribá, residiram lá até 2005, quando um chamado ancestral os fez seguir de volta para as margens do rio Verde (VEIGA, 2013).

A narrativa histórica produzida até aqui, apesar de extensa e complexa, devido às diversas nomenclaturas étnicas, múltiplas personagens e várias referências a pontos geográficos específicos, pretendeu fornecer um panorama de

como a rede de parentesco e contato *Guarani* se espalhou ao longo das bacias do Paranapanema. Um mapa vivo, dinâmico que, constantemente, se modificava com a saída, integração e/ou reintegração de áreas, estabelecendo parcerias com determinados grupos e indivíduos e criando também algumas inimizades.

Essas ocupações que, como se demonstrou, são milenares, fazem refletir sobre o significado dessas terras, não só palco das vivências destes povos originários, mas ambiente que influenciou seus múltiplos aspectos culturais, território de inúmeras passagens e andanças, acúmulo material e imaterial de tradições e pessoas. Os Tupi Guarani se moviam e se movem pelos mesmos espaços há séculos, possuem uma territorialidade que dista de outros grupos, necessitam de pontos tradicionalmente ocupados, para manterem os deslocamentos entre aldeias e exercitarem seu *nhandereko*.

Atualmente a cultura de mobilidade é transformada em justificativa para o não reconhecimento, por parte do Estado e parcela da população não-indígena, das terras ocupadas por esses povos. Como tentou-se demonstrar, a história de idas e vindas é anterior ao contato com os não-indígenas e mesmo à parcialidade a que pertencem. Os afluentes do rio Paranapanema marcavam áreas de trânsito, íntimas dessas populações, seja em redutos missionários ou paragens reconhecidas por suas memórias. Para os Tupi Guarani o direito originário sobre as terras que ocupam está acima do julgamento distorcido e amnésia seletiva dos *juruá* que não reconhecem suas histórias e memórias e não compreendem seus *nhandereko*.

4.2 UM CHAMADO ANCESTRAL: *NHANDEREKO* EM TERRAS MILENARES

Xee Koapÿ Aiko Apyru wa'é
 Eu estou contente de pisar
ndande ýwý agué Ndandere,ai
 nas nossas antigas terras
magué, atsa wa'é oré pamedjapa djaporai ndandéru upe.
 onde nossos parentes passaram.
Ndanderu eté oma'é ramo
 Agora vamos rezar para Deus
Ndanderé'é, Ndanderé'é, Ndaderé'é
 Porque Deus vai olhar!
 (RODRIGUES, 2010, p. 3 *apud* ALMEIDA, 2011, p. 8)

O canto reproduzido acima foi composto em referência à chegada dos Tupi Guarani em Barão de Antonina-SP, no ano de 2005. A letra sintetiza em poucos versos, eixos imprescindíveis para o exercício do modo de ser Guarani, do

nhandereko: a mobilidade (“pisar”, “passaram”), a territorialidade (“nossas antigas terras”) e a religiosidade (“rezar para Deus”, “Deus vai olhar”). Assim os Tupi Guarani expressam sua cosmografia, ativam saberes e crenças ancestrais para interpretar e se relacionarem com essas terras, gerando um profundo sentimento de pertença, âmbito de suas identidades étnicas.

A antropóloga Lígia Rodrigues de Almeida (2011; 2016), que passou pelas atuais aldeias e as pesquisou, colheu relatos interessantes de seus moradores, que compõem a nova saga de ocupações dos Tupi Guarani entre os rios Verde e Itararé, um século depois da expulsão do antigo território indígena e do fim do aldeamento de São João Batista da Faxina. Frisa-se “expulsão” para não incorrer no erro crasso de considerar o abandono forçoso dessas terras, meramente como uma possível “escolha” dos nativos. Mesmo que a decisão de deslocamento tenha partido deles, não se pode omitir os inúmeros fatores prejudiciais causados por não-indígenas que os pressionaram para deixarem essa área.

O grupo, antes dessas novas ocupações, vivia em uma das quatro aldeias da Terra Indígena Araribá, próxima de Bauru-SP. Na época ainda se declarava Guarani-Ñandeva e estava desgostoso com sua residência lá, pois havia muitos indígenas para pouco espaço, além de escassos recursos para a pesca, caça e produção de artesanatos e instrumentos. É constante nas memórias e conversas dos integrantes desse agrupamento as referências à Mata dos Índios, à Itaporanga e à região, no Alto Paranapanema, identificadas como “terras dos antigos”. O senhor Firmino, avô de dona Juraci, que havia falecido em Laranjinha, havia demonstrado interesse de regressar a essas paragens já na década de 1980 (ALMEIDA, 2011).

No ano de 2003 em Araribá, dona Juventina teve um sonho de que sua prima, dona Juraci, e sua família fundariam uma nova aldeia com o nome de *Ywy Pyhaú* (Terra Nova que nasceu). Ao relatar o sonho à prima e depois de discutirem junto às suas famílias o significado e possíveis interpretações dessa revelação, resolveram procurar o cacique da aldeia em que residiam. Os sonhos para os Tupi Guarani são vistos como mensagens de *Nhanderu*²⁵, momento místico de contato com o transcendente, é durante os sonhos que eles recebem seus *mborei* (cantos-reza), indicações de ações futuras e onde se relacionam com seus ancestrais. Essas “mensagens” não podem ser postas de lado ou apagadas da memória, pois são

²⁵ Uma divindade Guarani associada ao Deus cristão.

aconselhamentos do além, como o *Nimongara*²⁶ realizado na *opy* (casa de rezas). Da mesma forma os pesadelos são tidos como atividades fantásticas, mas relacionadas ao mal, que devem ser esquecidos e não pronunciados, evitando assim de se cumprirem (ALMEIDA, 2016).

Sem contrariar os planos de *Nhanderu*, o cacique, mesmo sendo rigoroso, permitiu que a família de dona Juraci ocupasse uma parte de seu território, cedendo quatro casas de madeira para formar uma nova aldeia. A família da *jari* era composta por seus irmãos e esposas, seus filhos e cônjuges e seus netos. Todavia, como exposto acima, a área que ocupavam possuía diversos entraves e somava-se a esses o fato de que aquelas terras não eram consideradas por eles como terras de seus antepassados, ao contrário das memoráveis terras do Alto Paranapanema. No relato de Marcílio, filho de Juraci, essa identificação fica clara:

[...] nós pegamos um pedacinho de terra deles, mas não ficamos contentes naquele lugar porque era deles. Era não, é deles. E o que aconteceu? Voltamos de novo pra terra de origem nossa, onde nossos avós nasceram, onde nasceu Ywy Marãe'y, que desceu o caminho nosso lá. Estamos hoje lá lutando pela terra, que é a terra lá de Barão de Antonina, que é chamada Mata dos Índios. Isso aí fiquei sabendo agora que nós estamos dentro da terra [...] (MARCÍLIO *apud* ALMEIDA, 2016, p. 27-28).

Almeida (2016) ainda expõe que, antes de Araribá, o grupo já havia passado pelo território paranaense, em Terras Indígenas como Laranjinha e Pinhalzinho (ver Mapa 4) e as de Bandeirantes e Guapirama, além de terem trabalhado por um tempo em uma estância turística em Avaré-SP. Devido às muitas andanças já haviam vivido juntos a outros grupos étnicos como os Kaingang e os Terena. A decisão em prosseguir para a cidade de Barão de Antonina-SP, além dos constantes relatos em vida do avô Firmino, foi influenciada por suas falas em sonhos.

²⁶ O batismo dos Guarani, ocasião em que o rezador (também chamado de *nhanderu*) se isola em abstinência e restrições alimentares para receber (adivinhar) em pensamento os nomes que depois se colocarão nas crianças. É por isso que mais acima citou-se o espanto do líder espiritual guarani ao saber que no batismo cristão o sacerdote perguntava o nome da criança aos pais. Segundo Nimuendajú (2013, p. 336), “o novo nome de um ser humano deve ser descoberto pelo médico-feiticeiro por meio de inspiração, não podendo nunca ser objeto de escolha”.

Mapa 4 – Aldeias atuais citadas em relação ao Iguatemi, de onde partiram os Nandeva.



Fonte: Adaptado de Veiga (2013, p. 57).

A família desses Tupi Guarani, considera Firmino como um dos responsáveis pela fundação das aldeias de Laranjinha e Pinhalzinho e guardam as narrativas por ele descritas na memória, como o assassinato de seu pai (que veio do Paraguai), flechado por um Kaingang na orla do rio Tibagi e suas andanças pelo lendário caminho de Peabiru. Importante notar que tais relatos compõem o acervo histórico e cultural que sedimenta esse grupo e apresentam contribuições orais de grande valor para a História, apesar de não se preocuparem com isso, como a afirmação de dona Juraci sobre o conto acima: “Os Guarani usavam o caminho de Peabiru, que não é um caminho que existe só na terra, existe no céu também” (JURACI *apud* VEIGA, 2013, p. 59). Tal história é interpretada pela etnóloga Juracilda Veiga da seguinte maneira:

Essa informação é surpreendente, por ser transmitida pela tradição oral, como história familiar. O caminho de Peabiru ainda é pouco conhecido, mesmo entre os pesquisadores. Seu traçado foi estudado pelo geólogo Reinhard Maack (1959), que o refere como sendo a mais importante rota transcontinental da América do Sul, do período pré-colombiano, com aproximadamente três mil quilômetros de extensão, atravessando o continente do oceano Pacífico ao oceano Atlântico. [...] Ao longo de seu percurso, o caminho apresentava aproximadamente 08 (oito) palmos de largura (equivalente a 1,50 metros) e, segundo alguns registros, 0,40 metros (quarenta centímetros) de profundidade. Todo o seu percurso era coberto por uma espécie de gramínea que não permitia que arbustos, ervas daninhas e árvores crescessem em seu leito, evitando também a erosão, já que era intensamente utilizado (VEIGA, 2013, p. 59).

Frisa-se, mais uma vez que, diferente da lógica da modernidade/colonialidade, as narrativas indígenas não possuem a necessidade de comprovação para se apresentarem como verídicas, pois, para essas populações, elas já o são. O uso de tais narrativas e conhecimentos ancestrais pode abrir novas questões em diversas áreas e contribuir com outros entendimentos sobre o passado (como o caso do Peabiru), mas, para isso, há que se considerar outros discursos válidos, só assim produzindo uma ecologia de saberes, como o quer Boaventura de Souza Santos.

Essas histórias, que muitas vezes transparecem sua espiritualidade, além de alicerçarem a cultura Tupi Guarani, inspiram suas rotinas, definem quem eles são e influenciam suas atitudes futuras. Assim o foi com a ida para o Alto Paranapanema, sua cosmologia alinhou-se apontando o local, por relatos ancestrais, sonhos e narrativas transcendentais:

[...] os índios subiram no caminho de Ywy Marãey. Então a gente acredita que o caminho vai abrir onde as matas estiverem preservadas, onde tiver frutos para a gente colher sem o pecado. A terra aqui de Barão tinha muito índio e índio puro e sem pecado, que seguiam os ensinamentos de Nhanderu e de repente eles sumiram. Eu acho que não morreram todos, alguns devem ter subido [...] Por isso a gente tá aqui o caminho pode abrir onde estavam nossos antepassados (MARCÍLIO *apud* ALMEIDA, 2011, p. 91).

A fala de Marcílio manifesta a famosa história de *Ywy Marãe'y*, a mítica Terra sem Males. Segundo Nimuendajú (1987), as migrações da região do Chaco ao litoral pelos antigos grupos Guarani se deram exatamente por essa crença religiosa. Há diversas versões apontadas pelo etnólogo para o mito, contudo o enredo mais comum é este: um mal que se aproxima pelo oeste, derrubando as terras; um grupo indígena que, aconselhado por divindades, dança e caminha em direção ao leste evitando o cenário destruidor; uma passagem que se abre em meio ao cataclismo por onde os nativos conseguem subir ao firmamento, atingindo *Ywy Marãe'y* e tornando-se imortais na companhia dos antepassados.

Marcílio, assim como seu grupo, crê que muitos dos indígenas que povoaram a região em tempos remotos, por viverem conforme as maneiras tradicionais e respeitando *Nhanderu*, teriam “subido”, ascendidos a um espaço espiritual. O caminho para a Terra sem Males, passa assim necessariamente pelo

exercício do *nhandereko*, e estaria vinculado a locais ancestrais, podendo ser acessado novamente na atualidade.

Entre os antropólogos muito se debateu a respeito de *Ywy Marãe'y*, desde sua plausibilidade para explicar os deslocamentos guaranis às múltiplas interpretações que suas narrativas abrem. Carlos Rodrigues Brandão (1990) tece importantes reflexões com base nas teses mais conceituadas, demonstrando que a Terra sem Mal já foi concebida como: elemento chave das migrações *Guarani* (Curt Nimuendajú); mística e anterior à invasão europeia (Hélène e Pierre Clastres) ou ainda posterior à ela, tributária do xamanismo tupinambá no aguardo do fim do mundo (Alfred Metraux).

Outras explicações sobre o mito são buscadas por Egon Schaden, que enfatiza as repercussões e resistências nativas por causa do contato com o cristianismo e por Bartomeu Meliá, que ultrapassa o sentido religioso chamando a atenção para antigos escritos missionários que tratam *Ywy Marãe'y* como sinônimo de “terra virgem”, “ainda não tocada”, caracterizando de “excessivas” algumas interpretações etnológicas (MELIÁ, 1987, p. 35-36). Esse último foi influenciado pelos estudos de Léo Cadogan, que pensava no mito como resposta indígena ao mundo de sofrimentos que viviam, desejando um local onde pudessem exercer com satisfação o modo de vida ancestral.

Mas, além das indicações proféticas e ancestrais na reocupação de seus territórios, como nos casos dos sonhos e de *Ywy Marãe'y* expostos acima, era necessário aos Tupi Guarani alguma comprovação jurídica se porventura enfrentassem forte oposição dos residentes locais. Desta maneira foram auxiliados pelo ex-cacique de uma aldeia de Araribá, Claudemir Marcolino Honório. Em troca de uma quantidade de cana-de-açúcar plantada na Terra Indígena, ele cedeu a documentação que comprovava as ocupações anteriores realizadas pelo senhor Honório Marcolino e seus antigos parentes na região, caso alguém pedisse reintegração de posse. Claudemir havia tentado reconstruir as rotas feitas pelos seus antepassados e juntado documentações que atestavam a ancestralidade das terras do Alto Paranapanema, contudo não havia encontrado entre os membros de sua aldeia, alguém disposto a segui-lo. Assim, em 2005, entregou-as à dona Juraci e seus familiares que seguiram a tão sonhada empreitada (ALMEIDA, 2016; VEIGA, 2013).

Ao deixarem a antiga ocupação com destino ao município de Barão de Antonina o grupo acabou por dividir-se em dois, uma parte dos indígenas permaneceram em Itaporanga-SP, cidade vizinha que foi fundada em 1845 a partir do antigo aldeamento comandado pelo frei capuchinho Pacífico de Montefalco. Essa parcela que se desgarrou do grupo original, fundou a aldeia *Tekoa Porã* (terra boa), passando a ocupar o mosteiro São José, conhecido na região como “mosteirinho”. Depois de dois anos lá, foram expulsos pelos padres e transferidos para uma escola na zona rural. Decorrido mais meio ano se deslocaram para terras particulares em uma Área de Proteção Permanente nas margens do rio Itararé, mas sofreram com as enchentes, assim os padres lhes cederam um local em terras afastadas pertencentes à Igreja Católica. Não satisfeitos, por estarem longe das terras indígenas reivindicadas, com muita luta e resistência retornaram às proximidades do mosteiro em 2007 (ALMEIDA, 2011).

A família, que seguiu de ônibus para Barão de Antonina, ocupou casas abandonadas no Bairro dos Vitor, essas ligadas ao Projeto Banco da Terra do Banco do Brasil, destinadas aos pequenos produtores, que estavam até o momento inoperantes. Antes disso, alguns homens tinham vindo para região para fazer um reconhecimento sobre as condições de ali se assentarem. Em 9 de agosto de 2005 o primeiro grupo chegou e dez dias depois o segundo com o restante da mudança. Alguns indígenas da aldeia Laranjinha no Paraná também se deslocaram para as novas ocupações, reivindicando o direito à demarcação de território (ALMEIDA, 2016).

Ao ocuparem as casas os Tupi Guarani estavam inquietos e ansiosos por não saberem ao certo se estariam em local seguro e de bom grado aos antepassados. Todavia, com o passar dos dias, Marcílio teve a confirmação que todos esperavam: o pai de seu bisavô lhe veio em sonho, andando ao seu redor cantava uma *mboreí* (reza)²⁷ acompanhada por um *mbaraká* (chocalho), dizendo estar contente por estarem pisando em território ancestral e que deveriam acreditar e lutar, pois as terras voltariam para eles, servindo de morada para seus filhos. Depois da canção o ancestral fincou duas flechas no chão e ordenou que ele as segurasse e não as soltasse mais. Ao acordar, Marcílio procurou sua mãe para lhe contar do sonho e a mesma lhe informou que ela também havia tido o mesmo

²⁷ Canto reproduzido no início desta seção.

sonho, desde então não esqueceram mais a *mboreí* que sempre entoam e ficaram convictos de que fizeram a escolha certa.

Deste modo o agrupamento de dona Juraci passou a residir no Bairro dos Vitor, finalmente concretizando o intento de levantar a aldeia de *Ywy Pyhaú* em terras ancestrais e apesar das ameaças de grupos locais, aos poucos foram sendo aceitos por pequenos produtores da região e munícipes. Entretanto, em 2009 uma nova cisão de aldeias ocorreu e os que permaneceram no antigo Banco da Terra renomearam a aldeia de *Karugwá*. Os motivos da separação, além de desentendimentos internos, como disputa de posições de prestígio e diferenças de opiniões a respeito de intromissões externas, foram movidos por sonhos, novamente os de Marcílio. Ele e outros membros de sua família ocuparam uma área mais ao norte, na Serra dos Paes, banhada pelo Verde. O deslocamento dessa parcela levou consigo o nome de sua aldeia²⁸, já que era para dona Juraci que *Nhanderu* havia consagrado o título, se ela ia se deslocar, o nome deveria seguir com ela, como de fato ocorreu. A *jari* do grupo, ao rememorar sua saída de Araribá e a nova cisão em Barão de Antonina, sintetiza a história:

Tinha briga. Aquela terra não era nossa terra. Tinha muita gente e era pequeno. Aí tive um sonho com meu pai e meu vô, e ele me falou das nossas terras, que viveu os antigos perto de Itaporanga e nós viemos pra cá. Isso foi em 2005 né? Eu gostava de lá, mas aí começou as brigas também, tinha branco chegando lá e morando na nossa terra. Ai nós mudamos de lá (*Agosto de 2009*) e viemos pra cá (*área Norte*). O Marcílio viu no sonho nós aqui e nós viemos. Tá tudo difícil aqui, mas, tamo no lugar certo... (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 75-76, grifo do autor).

Dona Juraci espelha a tenacidade e renitência de seus ancestrais, não admite a intromissão *juruá* no modo de ser Guarani, no *nhandereko*. Ao se referir também à antiga passagem por Laranjinha, é dura e enfática:

Eles começaram a se meter demais na nossa aldeia, não dava pra ficar lá não. Eles queriam ensinar a gente viver. O SPI acabou com nossas terras! E tem gente lá que virou a cabeça né? Eu já não tava feliz lá. Aí eu peguei meus filhos e fui para Araribá com minha mãe, a Júlia (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 75).

A repreensão da anciã ao órgão governamental responsável pelos indígenas também é notável. Tais falas se contrapõem à ideia de ingenuidade nativa,

²⁸ Para o grupo Tupi Guarani os nomes dos lugares, assim como os nomes das pessoas, não podem ser inventados, mas sim revelados por *Nhanderu*, tornando-os sagrados (ALMEIDA, 2016).

escancaram o desapareço pelas tentativas de assimilação e expõem os atritos internos por falta de convicção e cooperação entre aldeados, além de divergências políticas e disputas por poder (“E tem gente lá que virou a cabeça né?”). Lidas por esta ótica, a mobilidade dos grupos originários, mesmo entre terras oficializadas pelo governo, pode ser entendida como uma marca de resistência, de não submissão.

A política intervencionista do Estado no trato com os indígenas, apesar de dirimida, não fica relegada ao passado. As ingerências administrativas atuais, no que tangem à educação, saúde e questão fundiária, necessárias para a manutenção legal dos direitos dos povos indígenas são vistas por eles como algo prejudicial. O tempo gasto por essas populações na luta por reconhecimento jurídico e político, acaba reduzindo os momentos dedicados às atividades religiosas e às manifestações culturais, indispensáveis para a conservação de suas identidades étnicas. Pelo menos é o que sugere os dizeres em tom denunciatório de Marcílio:

Aí veio a FUNAI e tá fazendo a gente perder nossa cultura, a gente tem que pensar em política demais aí fica de lado nossa religião, tem que fazer do jeito que eles querem [...] Hoje em dia a gente só canta e dança, com toda essa luta a gente perdeu a força para rezar, porque para fazer reza tem que ser forte para aguentar segurar o guia que vem. Porque do jeito que a gente vive nervoso pode vir um guia ruim que a gente não consegue controlar. Aqui a gente nem tem casa de reza (Opy) ainda. Antigamente aqui dava para fazer reza, o pessoal quando veio fazer os estudos das terras, achou cedros. São dois cedros colocados um do lado do outro que marcam a existência da casa de rezas (MARCÍLIO *apud* ALMEIDA, 2011, p. 79-80).

Devido às questões burocráticas criadas pelo aparato institucional, os indígenas Tupi Guarani têm suas vidas, seus *nhandereko* afetados. O desejo por uma *opy* em *Ywy Pyhaú*, segundo aponta (ALMEIDA, 2016), é expresso na fala de muitos indígenas que aguardam a vinda de um bom rezador para fortalecê-los. A construção da casa de rezas, local sagrado e central para a vida religiosa das comunidades Guarani, envolve materiais específicos, como a madeira de cedro²⁹, e necessita da presença de um rezador forte (*mbaraeté*) para suportar os espíritos que descem com a reza, caso contrário eles podem acabar adoecendo ou até morrendo.

²⁹ Além do cedro que é empregado para levantar a *opy* e confeccionar o altar, é interessante apontar a necessidade da cabaça, para colocar a água que será utilizada na reza sobre o altar e também para produzir o *mbaraká*, o chocalho de sementes e pedras. Há ainda o *taquapy*, feito de bambu e que se bate contra o solo. De acordo com Schaden (1974, p. 151) os instrumentos estão presentes em todas cerimônias religiosas e somam-se aos seus significados sagrados, a marcação do ritmo dos cantos-reza e danças, sendo comum que os homens portem o *mbaraká* e as mulheres, *taquapy*.

Os espíritos, para esses indígenas, são parte importante e constante de sua religiosidade, como aponta Egon Schaden, “a noção da alma humana, tal qual concebe o Guarani – isto é, sua primitiva Psicologia – constitui, sem dúvida alguma, a chave indispensável à compreensão de todo o sistema religioso” (SCHADEN, 1974, p. 107). Juracilda Veiga (2013) corrobora com essa afirmação e complementa dizendo que não são apenas instrutores dos vivos, durante as rezas ou sonhos, os espíritos, na compreensão Ñandeva, também podem reencarnar, sendo natural chamar as crianças recém-nascidas por nomes de falecidos. A autora dá o exemplo de dona Juraci que, além de crer que algumas crianças nascidas nas novas aldeias são espíritos de Guarani que ali viveram em épocas passadas, orientou um pai zangado a não se aborrecer com sua filha que engravidara, já que o neto era o seu próprio pai reencarnado.

Tais considerações demonstram a riqueza cultural-religiosa compartilhada pelos indígenas do Alto Paranapanema, fruto de uma tradição oral e mnemônica que se ressignifica e resiste ao tempo. A longevidade de tais marcadores identitários seria tributária do *nhandereko*, que conduziu ao mesmo tempo a história e as condutas pessoais de um povo, resultando em um sistema religioso dinâmico, que incorpora, apreende, apropria e utiliza categorias externas para continuar existindo.

Como ressalta Schaden (1974), a religião é o núcleo de resistência Guarani, assim o *nhandereko* não separa atividades espirituais de outros aspectos da vida cotidiana. As pessoas são entendidas em sua totalidade, formadas por um conjunto de coisas que perpassam tanto questões materiais, quanto espirituais. Os Guarani vivem no *nhandereko* e nesse está contido todos os componentes da vida, sua estrutura não é imutável, mas sim flexível e aberta a releituras.

É justamente essa dinâmica que se nota nas aldeias *Karugwá* e *Tekoa Porã*, elas possuem extensões das igrejas da Congregação Cristã no Brasil (CCB) instaladas em seus territórios, porém essas novas práticas religiosas não substituíram de todo as antigas. Elas convivem lado a lado, ora se aproximando, ora se afastando, ora incorporando alguns elementos. O ato de escolher aleatoriamente os textos bíblicos pregados durante o culto, associado à inspiração divina, por exemplo, é muito próximo às revelações dadas por *Nhanderu* durante as rezas. Uma declaração de dona Juraci evidencia também esse processo de ressignificação:

[...] Aqui na Terra é que é o inferno. As pessoas quando ‘caem’, seus corpos ficam na terra até serem chamados por Nhanderu. Ele ia dar outro formato na Terra. Antes do dilúvio não tinha mar. E ele ia acabar com os povos da Terra, mas alguns podiam se salvar se acreditassem em Nhanderu. [...] Só aqueles que vivem como ensinou os antigos é que vão acreditar e vai abrir o caminho. Por isso a gente tá aqui, onde viveu nossos antigos. É verdade que esse caminho abriu, até a bíblia fala, porque na arca de Noé, ele colocou homem, mulher, animal mas não tinha índio, porque eles subiram por outro caminho...Os padres dizem que índio anda porque tá buscando a Terra sem Males, mas a gente não anda por isso, porque a gente sabe que ela não existe aqui nesta Terra, na verdade acho que a gente busca essa Terra mesmo sabendo que aqui não vamos encontrar [...] (JURACI *apud* ALMEIDA, 2016, p. 49-50).

Além de referências cruzadas à religião cristã, a *jari* de *Ywy Pyhaú* cita novamente os princípios que dão base à identidade Guarani: suas crenças, suas terras e seus movimentos. Os três estão intrinsicamente ligados, são indissociáveis em seu *nhandereko*. A cultura de deslocamentos, como já se abordou, constituiu-se em uma das justificativas para deslegitimar os territórios Guarani, como bem apontou Veiga (2013). A autora utiliza a palavra *oguatá* (caminhar, estar em movimento), mais comum entre os *Mbyá*, para se referir a essa mobilidade indígena. Ela indicaria a necessidade e importância ontológica do movimento, praticada pelos grupos Guarani, seja fisicamente (viajando, passeando, mudando, visitando) ou espiritualmente (a alma estaria em movimento durante sonhos e rezas).

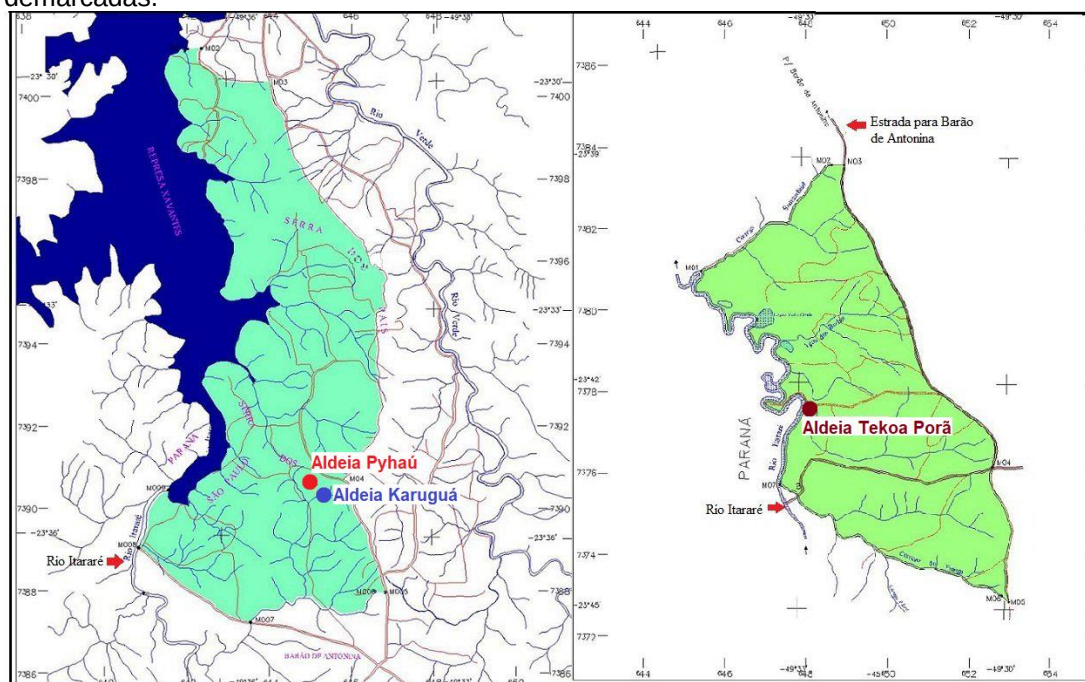
Em um texto coletivo (VEIGA; AZEVEDO; COLMAN, 2013) essa discussão é retomada e o *oguatá* é apontado como uma das três explicações dadas pela antropologia e pela história para os deslocamentos Guarani, principalmente dos *Ñandeva* e *Mbyá*, ao lado da *Ywy Marãe'y* e das pressões dos não-indígenas. As autoras afirmam que esse “caminhar” é uma forma de estar no mundo, indispensável para a saúde física, mental e espiritual. E reforçam que um território onde tais grupos ou seus ancestrais viveram, nunca é abandonado, pois é sempre lembrado na tradição oral e a ele sempre podem voltar, tornando-o uma referência para rotas ou migrações futuras. Apontam também que uma marca da territorialidade Guarani é a noção de “terras de parentes”, que tece uma rede de diferentes localidades que são reconhecidas tradicionalmente por seus nomes e qualidade das águas, da fauna e da flora.

Lígia Rodrigues Almeida que esteve junto aos indígenas de Barão de Antonina enquanto pesquisadora, dá o nome à sua tese de doutorado de “Estar em movimento é estar vivo. Territorialidade, pessoa e *sonho* entre famílias tupi guarani”,

indicando o papel central do *oguatá* entre essa população. Para a autora a prática de territorialidade desses nativos é “marcada pela intensa ‘mobilidade’ entre aldeias, por sua vez, ligadas por uma complexa rede de parentesco, reciprocidade e comunicação, sendo esta uma forma não só de constituírem seus *tekoha*, mas de fazer *parentes*” (ALMEIDA, 2016, p. 52).

Essa mobilidade constante foi exercitada novamente em 2013, desta vez pressionada por não-indígenas. Por conta de uma reintegração de posse e clima de insegurança, a família de dona Juraci que estava vivendo na área norte às margens do rio Verde, retornou ao Bairro dos Vitor, fixando a aldeia *Ywy Pyhaú* na vizinhança da *Karugwá* (ver Mapa 5), em concordância com o cacique desta Melquesedeque Mendes (Milk) e seus moradores. A mudança durou dois meses, reergueram as casas em locais diferentes das que estavam da última vez e também alteraram seus ocupantes. A ideia de movimento parece se efetivar mesmo dentro das aldeias.

Mapa 5 – Localização atual das aldeias em relação às Terras Indígenas a serem demarcadas.



Fonte: Adaptado de Almeida (2011, p. 17).

Além das andanças entre aldeias visitando os parentes paulistas e paranaenses, a mobilidade também é experimentada pela vivência das tradições. Segundo dona Juraci, “quando a gente reza, quando a gente dança tira um pouco do peso que carrega e assim pode andar, subindo próximo de Ñanderu” (ALMEIDA, 2011, p. 94). O *nhandereko* e o *oguatá* são caminhos para os Tupi Guarani se

fortalecerem, para não adoecerem, estão relacionados ao vigor, à continuidade de suas existências. É por isso que com a dedicação a outras tarefas alheias à sua cultura, acabam se sentindo incapazes e desanimados. A demarcação de suas terras, criminosamente espoliadas, faz-se urgente para a manutenção de seus modos de ser e para fazer justiça a uma história milenar que esse povo sofrido carrega orgulhosamente em seus corpos.

A antropóloga Lígia Almeida que também participou dos primeiros estudos de identificação desses territórios para posterior demarcação, faz um apanhado da situação legal das aldeias:

O processo de regularização fundiária desse território iniciou-se em 2007, com a criação de um Grupo Técnico (GT) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a fim de realizar um primeiro estudo na área. Tal estudo foi concluído em 2010, com a apresentação do Relatório de Identificação e Delimitação das Terras Indígenas Guarani de Barão de Antonina e Itaporanga (SP). No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até sua demarcação, de fato (ALMEIDA, 2016, p. 34).

Três anos depois, conforme se percebe pelo Inquérito Civil Público nº 1.34.024.0000087/2008-79, movido pelo Ministério Público Federal e datado de 15 de janeiro de 2019, o processo de demarcação permanece parado. As afrontas aos indígenas, passados mais de quinhentos anos de contínuas supressões de direitos originários, não cessaram. A modernidade/colonialidade criou um sistema em que tudo deve se adequar a ela ou ser triturado e reduzido a cinzas.

As narrativas apresentadas neste capítulo tiveram por objetivo contrapor-se a uma história já muito conhecida e utilizada, a dita “oficial”. Procurou-se privilegiar os relatos dos próprios Tupi Guarani justapostos em equivalência aos dos antropólogos, arqueólogos e historiadores. Apesar dos esforços empreendidos pela Etnohistória e pela Nova História Indígena, ainda há certa recusa nos meios acadêmicos em dar centralidade a essas discussões pelo viés da interdisciplinaridade e exercitar mais esse diálogo.

Essa constatação parece não ser casual. Antes da metade do século XX, a Antropologia se dedicava ao estudo dos “povos exóticos”, a Arqueologia à “tempos imemoriáveis” e a História à “história dos homens”, excluindo mulheres, negros, indígenas e outras minorias. Vê-se claramente que a modernidade/colonialidade engendrou áreas de pensamento também maculadas pelos nós históricos-estruturais-heterogêneos, hierarquizantes, limitadas e excludentes. O raciocínio

ocidentalocêntrico compartimentou o conhecimento e agora que as amarras afrouxaram, ainda persiste certo receio em se fazer uma obra de análise “histórica” e não “sociológica” ou “antropológica”.

Partindo desses pressupostos, estruturou-se o texto de forma a garantir uma abordagem acadêmica sem, contudo, abrir mão dos ideais que giram em torno do pensamento decolonial. A intenção era de desvelar uma continuidade histórica e territorial reivindicada pelos Tupi Guarani no século XXI e que muitas vezes foi (e é) ocultada ou secundarizada por setores da sociedade. Dentre esses setores, a escola ocupa boa parcela de responsabilidade sobre essa manutenção ou ruptura de discursos de ódio, preconceitos, esquecimentos deliberados, apagamento de memórias, práticas opressivas e pós-verdades. Desafios esses que serão enfrentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

PENSANDO UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Como pensar uma formação de professores que rompa com a abordagem tradicional da História e favoreça um olhar protagonista para a questão indígena em sala de aula? Esse problema levantado ao longo da pesquisa foi de suma importância para instrumentalizar sua possível resposta. Articulando ensino de História, decolonialidade e Nova História Indígena, procurou-se construir um referencial que serviu de base e, ao mesmo tempo, de matéria prima para a confecção da proposta que se apresentará. Contudo, ainda se faz necessário esclarecer como se concebe a formação docente, o alcance de suas ações e o papel do formador para melhor entender a estrutura da pauta adotada e o encadeamento das atividades. Na sequência, enfim é delineada uma sugestão de pauta formativa para formação docente consoante à abordagem decolonial para a história indígena, em especial a do Alto Paranapanema, esta não deve ser entendida de maneira fechada, apesar de orientações mais detalhadas acabou sendo pensada mais como um percurso provocativo, aberto e dinâmico.

5.1 POR UMA (DE)FORMAÇÃO DOCENTE

Cabe, agora, discutir os meandros da formação docente junto à uma incursão decolonial, para tanto parte-se da lógica dialógica e não-autoritária do pensamento de Paulo Freire, entendendo que aquilo que ele propõe para a relação professor-aluno, também serve para a relação formador-professor. Utiliza-se ainda autores freireanos como Catherine Walsh, pertencente à perspectiva decolonial, e o casal José Carlos Barreto e Vera Barreto, educadores populares que tiveram destaque na formação de alfabetizadores.

O primeiro passo para uma formação docente decolonial, seria abstrair e questionar suas próprias bases, “deformá-la” com o sentido de “dar outra forma”, renunciar ao modelo comum moderno/colonial que coloca como formador aquele que saberia mais e responsável por “atualizar” os docentes. Essa visão ingênua deve ser superada em prol de uma formação mais horizontal, que não vê em seu público objetos a transformar, mas pessoas que são convidadas a pensar de outro modo. Para isso, deve-se considerar que

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF, 2002, p. 56-57).

Deste modo, a formação docente não pode fazer dos professores tábula rasa. Tal enunciado parece óbvio, contudo, quando se trata de educação, o óbvio precisa ser dito, para não incorrer em omissões. O saber docente, explorado por Tardif (2002), não está ligado apenas àquilo que se faz, mas àquilo que se é e se constitui em “saberes docentes”, dimensões epistemológicas que são acionadas de maneira interconectada e que possuem utilidades diversas para lidar com a complexidade da realidade escolar. Sejam saberes profissionais (provenientes de sua formação), disciplinares (da área de conhecimento que se especializou), curriculares (vindos das normas institucionais em que atua) ou experienciais (provenientes da prática cotidiana), eles não podem ser hierarquizados, sendo fundamental romper com a ideia de que um grupo (nas universidades ou na estrutura administrativa do Estado) produz conhecimento e outro (os professores) simplesmente o reproduza.

Esse raciocínio que entende os docentes como mero reprodutores de informação está na base e retroalimenta a precarização da profissão, assumindo que bastam materiais prescritivos ou “receitas pedagógicas” para que o ato de ensinar se consolide. A realidade experienciada no estado de São Paulo não se distancia muito disso, a dependência do uso de materiais impressos alienou a ação docente enquanto produtora de conhecimento e reduziu sua autonomia em sala. É comum em reuniões de formação o desejo dos próprios professores por listas de exercícios para aplicar, aulas prontas ou mesmo pelas chamadas “atividades práticas”. Isso também deriva de certa descrença de que a formação poderia acrescentar algo, muitas vezes é tida como mera “teoria”, muito diferente do “chão da escola”.

Longe de cogitar que tais pensamentos derivam de uma ingenuidade ou de um desprezo pessoal, torna-se imprescindível ler a conjuntura deveras mais complexa. Pensa-se aqui que tais situações ocorrem por causa de inúmeros fatores, contanto, dois são mais perceptíveis: o primeiro, como já exposto, ligado à uma precarização intencional da figura do professor, conforme pensa Torres (1996), onde

ele é tratado como um insumo (objetificado) custoso numa ótica que entende a aprendizagem como produto de uma soma de elementos, assim investe-se em materiais de intervenção mais baratos do que no elemento humano, acabando por aliená-lo na posição de executor, consumidor voraz de prescrições. O segundo fator está vinculado à forma como a própria identidade do docente é construída, sua teoria introjetada que conduz sua prática e que, muitas vezes, não tem consciência disso.

Essas interpretações não pretendem generalizar o corpo docente como alienado e não criativo, mas demonstrar os principais entraves do processo de formação continuada. Parte significativa de bons educadores e os diálogos com os pares serviram de referência para entender melhor como a ingerência autoritária e a alienação afetam a qualidade do ensino em diferentes escalas e de diversas maneiras.

O primeiro fundamento para uma formação docente decolonial é atacar aquilo que Paulo Freire (2016) chama de “educação bancária”, não é possível pensar decolonialmente partindo de práticas modernas/coloniais intrínsecas a uma herança autoritária: sem construção de diálogos entre professor e aluno e professor e formador se torna impossível problematizar a história, trazer à tona as questões sensíveis. Assim, a dialética freireana faz pensar que momentos de formação são momentos dialógicos, não se pode verticalizar o saber e separar os que se calam daqueles que falam, para trabalhar com o passado vivo é necessário engajamento de todos que lidam com o saber, dos que ensinam e aprendem e dos que aprendem e também ensinam.

Por conseguinte, o papel do formador se aproximaria de um mediador, que deve renunciar ao título de prescritor de tarefas que sejam cumpridas sem significado e sim fazer brotar nos próprios docentes a insatisfação com atividades puramente técnicas, “por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (Freire, 2016, p. 114). Para um “pensar com” é essencial reconhecer o objetivo último da formação de professores, seus comuns equívocos, limites e alcance.

Em um texto direcionado aos formadores de alfabetizadores, o casal Barreto e Barreto (1990) propõe uma sistematização e reflexão da formação docente de forma muito didática que pode servir a todos que trabalham nesse campo. Começam

por afirmar que a formação tem o “porquê de ser” apoiado na melhora da qualidade da prática docente e não meramente na adesão discursiva dos professores às linhas teóricas apresentadas, assim, se o ciclo formativo não atinge a conduta real do profissional, ele precisa ser constantemente repensado, pois foi ineficaz. Listam em seguida os quatro principais erros daqueles que elaboram o processo formativo: (1) achar que a formação pode tudo, sem levar em consideração múltiplos fatores de influência; (2) achar que a formação antecede a ação, esquecendo-se que as dúvidas surgem da prática, sendo imprescindível primeiro atuar para depois formar e aí, então, abrir espaço para questões; (3) separar teoria e prática, ignorando que não existe prática sem teoria; (4) trabalhar apenas o discurso e não a prática, fazendo com que os docentes mantenham suas teorias e práticas e alterem apenas o teor discursivo.

A desconstrução proposta pelos autores conduz a pensar a formação de forma democrática, sincera e mais produtiva. O ponto nevrálgico se torna a ambivalência freireana de teoria e prática, para compreender que em toda prática docente há uma teoria subjacente é preciso romper com a ideia de que só são teorias as grandes correntes da modernidade/colonialidade, aquelas sistematizadas e escritas, é preciso entender que “existe teoria para o exercício de uma atividade cirúrgica tanto como para uma varredura de chão. O fato da sociedade valorizar mais a teoria da atividade cirúrgica não implica na inexistência da teoria da varrição” (BARRETO; BARRETO, 1990, p. 56).

Desta maneira, o grande segredo para alterar a prática docente seria modificar a teoria que a embasa, contudo, uma teoria não se altera simplesmente a sobrepondo com outra, isso faz com que o discurso do professor mude, mas que sua prática ainda seja guiada por sua teoria inicial. Geralmente tal engodo, o de tentar uma sobreposição forçada, acaba por desconsiderar que a teoria de um educador é constituinte da própria identidade docente, que a leitura que se faz da nova se dá por meio daquela já enraizada, resultando em adaptações esquemáticas, “receitas”, que, ao primeiro sinal de fracasso em sala, é abandonada voltando-se à tradicional. A chave seria descobrir primeiro qual a teoria sustentada pelo docente, isso só seria possível por meio de observação direta da prática do professor ou por leitura de seus registros e, em seguida, propondo a reflexão sobre a própria prática ou comparando-a a outra teoria (inclusive de outros docentes), insistindo nos

questionamentos, não sobre “o que”, mas o “por quê” de se fazer de tal modo (BARRETO; BARRETO, 1990).

Os autores ainda alertam que é fundamental a coerência entre o processo de formação e o processo educativo que se pretende que o docente adote, “pouco ou nada adiantará dizer-se, na formação, que o educando é sujeito no processo quando a formação tratar os formandos como objeto” (BARRETO; BARRETO, 1990, p. 57). Destarte, a homologia de processos é uma arma poderosa a ser utilizada. É fulcral que, além de experienciarem aquilo que se quer que os alunos experienciem, explicita-se aos docentes esse intento, embasando também o significado de cada ação formativa, para que percebam sua intencionalidade pedagógica. Por fim, os escritores reforçam que nenhum docente abandona uma teoria quando está plenamente satisfeito com ela e que geralmente essa satisfação pode ser causada por uma pobreza de objetivos educacionais, assim “é importante perceber que o primeiro passo da formação quando existe plena satisfação dos formandos com suas próprias teorias é criar a insatisfação. Sem ela, será impossível qualquer processo de formação” (BARRETO; BARRETO, 1990, p. 61).

As indicações acima são muito úteis para estruturar a pauta formativa resultado desta pesquisa: pensar que a teoria deve partir de uma prática, instigar questões e reflexões sobre a própria prática, investigar e comparar teorias, não para aprimorar discursos, mas para que deem significado à ação pedagógica abrindo espaços de diálogo. Esse deslocamento de visão da formação prescritiva para uma propositiva-compartilhada é também uma forma de descolonizar o papel do formador que pode acabar se desvencilhando das angústias de resultados improdutivos dos processos formativos verticais para abraçar a corresponsabilidade, se aproximando dos momentos de troca que elevam a qualidade educativa pensados por Tardif (2002, p. 52):

[...] em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador.

Já a contribuição de Catherine Walsh para a descolonização da prática formativa se dá quanto às temáticas a serem abordadas e a ampliação do significado de pedagogia. Pensando junto de Paulo Freire, Walsh (2017) considera

que o caráter educativo da transformação e libertação social não se restringe à educação escolarizada e é potencializado quando centra o olhar sobre as outras maneiras de existência que escapam à lógica moderna/colonial:

Cuando digo *modo otro* me refiero a maneras distintas de ser, pensar, sentir, conocer, percibir, hacer y vivir en relación, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el *modo otro* es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno colonial. Es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re)constituido, (re)moldeado, tanto en contra como a pesar de la colonialidad (WALSH, 2017, p. 55).

Tais considerações são essenciais para creditar aos povos e à história indígenas status de eixo motriz da descolonização. A denominada linha de “pedagogias decoloniais”, abarcaria essas existências contraditórias à colonialidade, estimulando um “pensamento de fronteira” que mantém como referência o pensamento dominante, mas o sujeita a constantes questionamentos partindo daqueles que durante muito tempo foram excluídos e forçados a se calarem. Assim, a pedagogia decolonial tem como meta, não exterminar, mas enfraquecer a epistemologia do Norte global, eurocêntrica, para fazer proliferar uma ecologia de saberes.

Partindo de Walsh (2017) é possível afirmar que os grupos indígenas, além de constituírem exemplos de “pensamento de fronteira” tem por si só um cunho educativo decolonial, acentuando a ideia que o contato dos docentes diretamente com eles é uma experiência para além de aprender suas histórias, para aprender outras maneiras de ser e de pensar. É indispensável então que uma formação docente que se pretenda decolonial coloque, em algum momento, em contato o saber moderno/colonial (dos professores) com os saberes decoloniais (dos indígenas), atentando para uma escuta reflexiva e não para uma fala colonialista.

A autora, com sua pedagogia decolonial, ainda destaca a necessidade do aprofundamento da “pedagogia crítica”, que, apesar de um marco inegável, tornou-se limitada por sua ótica ocidental, produzida por uma esquerda masculina e que dá mais ênfase à consciência individual. É importante romper com a centralidade dos aspectos culturais e econômicos de classe e desvelar, como fez Freire em seus últimos escritos inspirado em Frantz Fanon, a questão racial como condutora da colonialidade.

A interculturalidade, como explicam Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) ao se referirem ao instrumental teórico de Walsh, é apontada como caminho para enfrentar esse racismo estrutural e a lógica colonial dentro da área educativa. Entendida mais como um projeto multidimensional (social, político, cultural) do que um mero encontro de grupos distintos, seria, portanto, o *locus* de um giro epistêmico capaz de criar uma abstração da modernidade/colonialidade vendo-a como não-universal dentro de uma gama de outras lógicas possíveis. Um cuidado ao se pensar junto de Walsh é entender que “[...] no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica”, assim

[...] a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Ao analisar tais questões, é imprescindível pensar que o processo formativo não deve se restringir a trabalhar com a perspectiva decolonial e/ou a história indígena enquanto conteúdos a serem estudados, mas como postura a ser adotada, seja no formato das ações planejadas (inclusivas, participativas e horizontais) ou considerando a voz das populações excluídas como inerentemente educativa e não meramente denunciatória.

Para tentar responder ao problema central da pesquisa aqui produzida – como pensar uma formação docente decolonial que impacte o ensino de História? – segue-se os conselhos de Barreto e Barreto (1990), de que a prática educativa tradicional só se altera quando sua teoria que lhe dá sustento é derrubada e que o papel da formação é causar justamente uma insatisfação com essa teoria arraigada. Foi com esse foco que se estruturou o material apresentado a seguir, partindo da história e das experiências dos grupos Tupi Guarani do Alto Paranapanema e do pensamento decolonial, propõe-se iniciar um processo de enfrentamento às narrativas da História eurocêntrica. Esse caminho não deve ser visto como um empreendimento individual e prescritivo, como propõe Walsh,

[...] mi deber no es descolonizar a los otros, sino que tal vez podemos todos conjuntamente, colectivamente, sembrar semillas en los espacios en que trabajamos para que cualquier persona, sea de los que llamamos élites, o de otras clases sociales, también piensen de manera distinta su propia realidad y empiecen a verla con ojos más críticos (2017, p. 75).

5.2 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL: OS TUPI GUARANI DO ALTO PARANAPANEMA (PAUTA FORMATIVA)

Propõe-se aqui uma pauta para a formação docente tendo como cerne a desconstrução dos estereótipos criados em torno dos indígenas, o estudo da decolonialidade e um maior conhecimento a respeito daqueles que ainda habitam o Alto Paranapanema, bem como suas trajetórias históricas.

Na Diretoria de Ensino de Piraju, as formações docentes geralmente são realizadas semestralmente, os professores se deslocam até a sede para um encontro de oito horas. Dependendo dos limites orçamentários, os docentes podem ser convocados por mais dias. Cerca de quarenta professores atuam no componente curricular de História, distribuídos nas dezesseis escolas dos oito municípios jurisdicionados à Diretoria. Não são realizadas formações abaixo de oito horas, visto que isso implica o não pagamento de diária ao professor e que este deveria retornar à escola para o cumprimento do restante da carga horária. Quanto aos espaços formativos da sede, são bem estruturados para alocação dos docentes, contando com várias salas amplas de reuniões, projetores multimídia, internet de alta velocidade, uma série de materiais de papelaria e quantidade razoável de notebooks.

Assim a proposta inicialmente pensada³⁰ para esta realidade é de um ciclo de formação que conte com no mínimo três encontros presenciais de oito horas e que abarque todos os professores que atuam com o componente no âmbito da Diretoria regional, pois se entende que a temática não pode ficar restrita a determinadas séries e anos, acreditando que o papel desta pauta não é prescritivo e nem visa apenas inserir novos conteúdos, mas proporcionar a reflexão sobre como a abordagem vem sendo feita, questionando as concepções que embasam determinadas narrativas e que se desdobram na sala de aula. Deste modo, o percurso formativo foi estruturado em três partes, podendo ser modificado para se

³⁰ O ideal seria que a pauta formativa fosse implementada durante a produção da dissertação. Contudo, a sincronização dos tempos, o rápido encadeamento de mudanças na Secretaria da Educação e as demandas delas surgidas não permitiram este intuito.

adequar a outras realidades: a primeira centrada em visitas, a segunda em confrontar preconceitos e a terceira de teor mais teórico e propositivo.

5.2.1 Primeiro momento: visitas aos locais de interesse histórico

Sugere-se que a apresentação do primeiro dia do percurso formativo inicie explicando os objetivos a serem atingidos nesse momento: *apreciar produções das culturas indígenas; entender a situação indígena atual, suas lutas e modo de vida e conhecer espaços que faça pensar a História a partir de outra perspectiva*. Em seguida se pode exibir o seguinte poema:

Erro de português
 Quando o português chegou
 Debaixo de uma bruta chuva
 Vestiu o índio
 Que pena!
 Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português.
 (ANDRADE, 1971, p. 177).

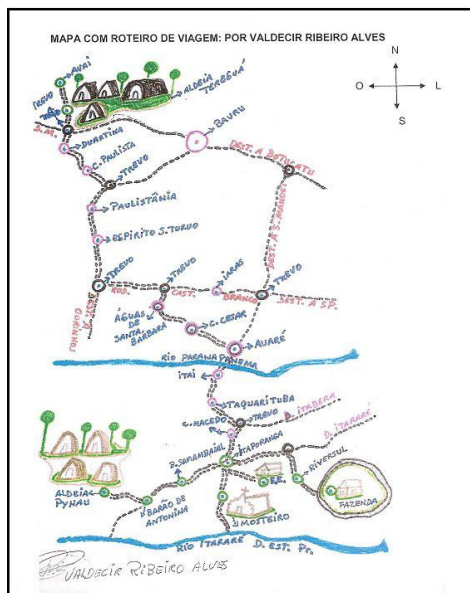
Alguns questionamentos podem ser feitos aos docentes: *o que entenderam sobre o poema? Qual o significado de chuva e sol? A roupa pode ser entendida como metáfora?* É interessante ainda expor quem foi Oswald de Andrade e algumas características do movimento modernista, inclusive seus desvios elitistas e racistas. Na sequência os questionamentos são aprofundados: *Qual o significado da palavra índio? Como você apresenta os indígenas aos seus alunos? Em quais contextos a temática é trabalhada? Por que apenas nesses momentos? Vocês conhecem algum indígena próximo da nossa região? Qual o grupo étnico a que pertence? Alguém se considera indígena ou descendente de indígena na sala? Alguns dos seus alunos o são? Conhecem pessoas que são descendentes de indígenas, mas não se reconhecem como tal?* Nessa primeira etapa, o ideal é que se ouça o que os professores dizem, sem tentativa de conduzir respostas ou desconsiderá-las.

É oportuno ainda algumas trocas de informações, se eles tiveram em algum momento de formação inicial acesso à história indígena ou durante suas formações profissionais. Uma pergunta cerne para a reflexão é: *por que a História indígena ainda continua sendo uma exceção nas universidades brasileiras?* Caso algum professor manifeste acesso à temática durante a graduação ou formação

continuada, o diálogo pode partir para o referencial teórico utilizado: *Se lembra de algum autor importante ou perspectiva enunciada? Julga a abordagem tradicional ou mais crítica?*

Depois disso, recomenda-se entregar para cada professor uma folha com espaço para identificação e com os seguintes tópicos: *O que eu já sabia? O que eu aprendi? O que é relevante que meus alunos aprendam?* E na sequência avisá-los sobre o destino da excursão: a aldeia de *Tekoa Porã* no município de Itaporanga-SP³¹, a visita deve ter seu caráter educativo enfatizado, solicitando aos docentes para evitarem de incutir narrativas ou tecerem conclusões, mas sim focarem em perguntas aos indígenas, deixando que eles respondam, sem pré-julgamentos. No verso da folha entregue, é adequado inserir um mapa, não o convencional, mas o produzido pelos Tupi Guarani (figura 1) e pedir para que os professores marquem a localização da partida, da chegada e outros pontos visitados. É viável ainda questioná-los sobre o porquê do costume de se utilizar o planisfério terrestre com o norte voltado para cima, instigando outras conversas e reflexões.

Figura 1 – Mapa do sudoeste paulista segundo traço de Valdecir Ribeiro Alves.



Fonte: Almeida (2011, p. 101).

³¹ A escolha por essa aldeia se deu simplesmente por causa da menor distância em relação à localização da sede regional, onde se realiza a formação docente, contudo o deslocamento também poderia ser feito às demais comunidades, dependendo do tempo gasto na visitação. Para maiores informações e contato com as aldeias, acessar as páginas de turismo das prefeituras de Barão de Antonina e Itaporanga: Aldeia Karuguá (<https://www.baraodeantonina.sp.gov.br/portal/turismo/0/9/889/aldeia-tekoa-karugwa>), Aldeia Ywy Pyhau (<https://www.baraodeantonina.sp.gov.br/portal/turismo/0/9/902/aldeia-ywy-pyhau>) e Aldeia Tekoa Porã (<https://www.itaporanga.sp.gov.br/portal/noticias/0/9/6037/ALDEIA-IND%C3%8DGENA-TEKOA-POR%C3%83>).

A intenção em deslocar a excursão para o primeiro dia de formação é proposital por coadunar com Barreto e Barreto (1990) e também com Paulo Freire (2017): ao se inverter a lógica “primeiro a teoria e depois a prática” os resultados podem ser potencializados, pois o estudo teórico tem como função sanar as dúvidas que se encontram nas práticas experimentadas. Como constata o autor, ao mencionar uma formação com alfabetizadores em que se utilizou dessa estratégia: “a teoria emergia *molhada* da prática vivida” (FREIRE, 2017, p. 63, grifo do autor). Contudo, é importante destacar a necessidade de levantar alguns conhecimentos prévios dos docentes sobre a imagem que eles têm de uma aldeia indígena e antecipar que esta comunidade pode apresentar problemas como qualquer outra. Essa ação ajuda a evitar uma idealização exacerbada, que poderia incorrer muitas vezes em um choque abrupto de realidade, desdobrando-se em equivocadas contestações da identidade étnica do grupo visitado.

VISITA 1: ALDEIA INDÍGENA

A aldeia de *Tekoa Porã* (fotografia 1) tem uma série de atividades que podem ser realizadas com os docentes (tiro de arco, dança, canto, roda de conversa, caminhada dentro da aldeia, venda de artesanato, entre outras). Os indígenas estão acostumados a receberem escolas e turistas e é uma oportunidade para os professores tirarem suas dúvidas e pensarem sobre o uso pedagógico da visita. Algumas questões como a situação fundiária da aldeia, a relação com o Estado (educação, saúde, segurança) e a participação junto à Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), podem se tornar bons disparadores sobre a resistência, protagonismo e direitos indígenas.

É importante reafirmar que a visita visa à escuta e à observação do local como possível ambiente de ensino. Algumas questões sobre a religiosidade e traços étnico-raciais físicos podem despertar dúvidas nos docentes quanto à conciliação com a identidade indígena, por isso é preciso atenção para que essas incompreensões sejam sanadas mais tarde. Ao final da visita é relevante destacar para os professores que não deixem de redigir suas anotações na folha entregue.

Fotografia 1 – Canto e dança dos Tupi Guarani da aldeia *Tekoa Porã*.

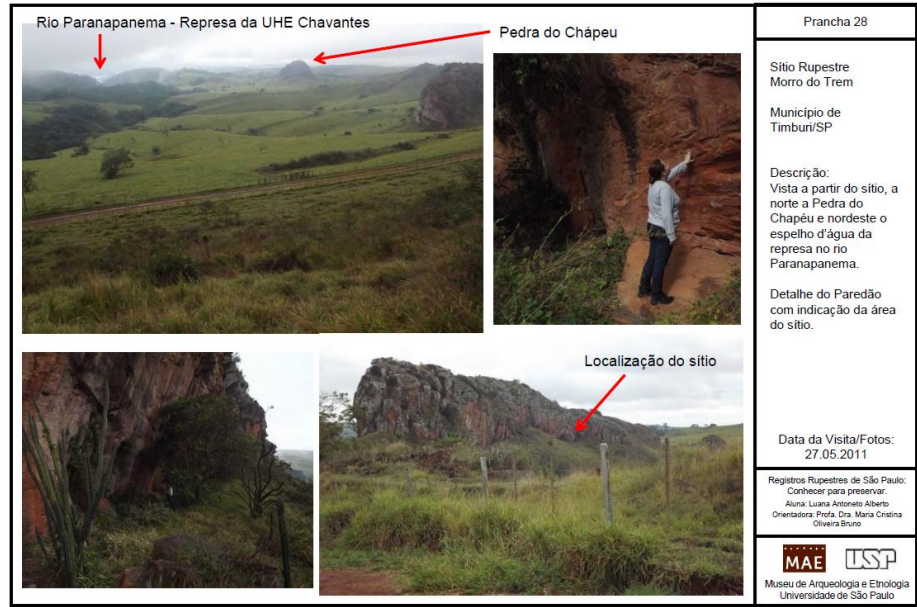


Fonte: O autor.

VISITA 2: SÍTIO ARQUEOLÓGICO

Na viagem de retorno é interessante passar ao menos em um dos vários locais de interesse arqueológico da região, sugere-se o Morro do Trem em Timburi-SP (figuras 2, 3 e 4). Esse, assim como outros, pode ser melhor analisado pautando-se nas indicações de Alberto (2014), principalmente entre as páginas 131 e 143 de sua dissertação de mestrado. A autora listou as localidades descrevendo a condição dos vestígios, a facilidade de acesso, sua potencialidade pedagógica para a Arqueologia, além de outras informações relevantes.

Figura 2 – Morro do Trem (localização).



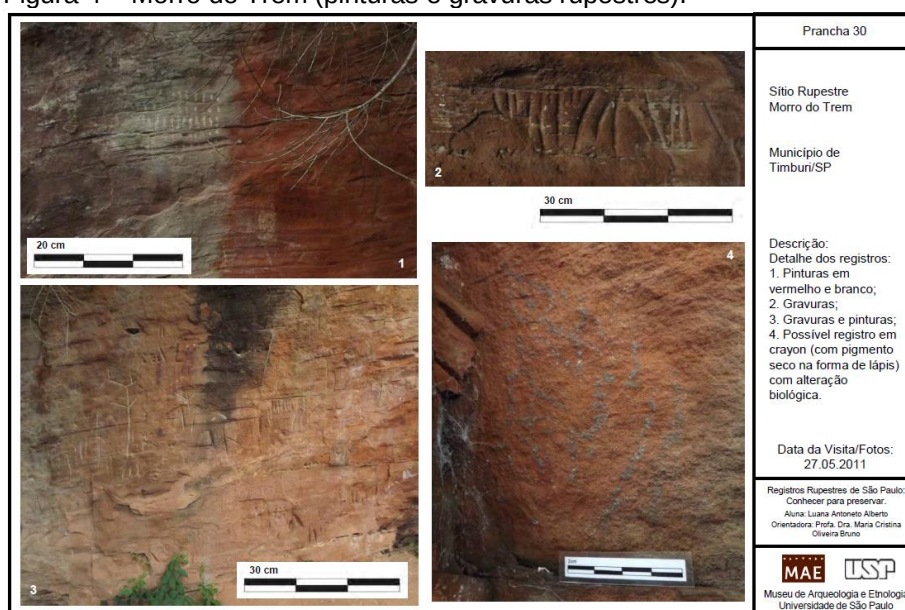
Fonte: Alberto (2014, p. 140).

Figura 3 – Morro do Trem (pinturas rupestres).



Fonte: Alberto (2014, p. 141).

Figura 4 – Morro do Trem (pinturas e gravuras rupestres).



Fonte: Alberto (2014, p. 142).

A intenção da ida até os sítios é de contrapor a situação experimentada na aldeia com um passado muitas vezes visto como distante, o que pode facilitar a compreensão sobre “passados sensíveis”, evidenciando uma continuidade na ocupação do território do Alto Paranapanema ao longo da história, um processo não encerrado e que ecoa disputas e lutas no presente. Tal estratégia também se embasa na teoria de que se deve partir da realidade, do presente, para a exploração

de temáticas educativas, inflando-as de significados e afastando-as do olhar frio de meros objetos de estudo estagnados em seu tempo.

É provável que muitos docentes nunca tenham ido até esses locais ali na região (ou talvez nem tivessem noção de que eles existissem) e expressem suas surpresas com essa descoberta. É nesse momento que se deve aproveitar mais uma vez as indicações de Barreto e Barreto (1990) e questionar o “porquê” desse desconhecimento e ao mesmo tempo o “porquê” das aulas de História se fixarem nos vestígios da Serra da Capivara (PI), induzindo-os a perceberem o quanto o silenciamento das histórias locais priva-os de potencializar o ensino.

VISITA 3: MUSEU HISTÓRICO

Outro roteiro pensado é a visita ao Centro Regional de Pesquisas Arqueológicas Mário Neme (figura 5) na cidade de Piraju³², vinculado ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Lá, além do acervo com materiais históricos, conta-se com a presença de um técnico em Arqueologia que pode detalhar melhor a situação dos sítios arqueológicos, explanar sobre a coeva presença humana na região e responder às questões dos professores.

Figura 5 – Centro Regional de Pesquisas Arqueológicas Mário Neme.



Fonte: Site da prefeitura de Piraju-SP. Disponível em: <http://www.estanciapiraju.com/acidade>. Acesso em 20 dez. 2019.

³² Para entrar em contato com o Centro Regional de Pesquisas Arqueológicas Mário Neme, acessar <http://sistemas.museus.gov.br/cnm/pesquisa/listarPorMunicipio?coMunicipio=3706>.

O museu também oferece algumas formações específicas sobre arqueologia, contudo um pesquisador credenciado da USP tem de se deslocar até Piraju-SP para reger as palestras, já que o técnico que ali trabalha não tem permissão para tal. Mesmo não conseguindo este agendamento, a visita seria proveitosa, centrando-se mais na observação dos materiais disponíveis (fósseis, urnas funerárias, artefatos de pedra e cerâmica) e no diálogo com o técnico responsável³³. Mais uma vez, o motivo do estudo de campo seria a tomada de consciência de uma forte e constante presença indígena na região, comprovada pelos vestígios ali expostos. Nesse local é adequado indagar os professores se já trouxeram seus alunos ali e pedir para aqueles que já o fizeram relatarem suas experiências, desde o planejamento pedagógico aos resultados alcançados. Esse é o último ponto visitado e encerra o primeiro momento da formação. É conveniente que antes da despedida seja cedido um espaço para os docentes organizarem seus registros e, em seguida, recolhê-los e arquivá-los.

5.2.2 Segundo momento: estudo e diálogo sobre a questão indígena

Já o segundo dia formativo foi pensado como gatilho reflexivo e tem o intuito de gerar certa insatisfação para com a História tradicional por meio da desconstrução de falas e ideias simplistas e preconceituosas, combatendo o discurso moderno/colonial que tenta omitir o racismo estrutural na abordagem e/ou silenciamento dos povos indígenas. Esse ponto da pauta pretende ser mais dialógico e eliminar possíveis dúvidas ou equívocos dos professores sempre evitando apontar culpados e sim demonstrando como podemos avançar com ênfase nos pequenos detalhes.

SENSIBILIZAÇÃO

Ao receber os professores recomenda-se que a sala esteja disposta em semicírculo para facilitar a visualização dos participantes e as discussões entre eles. Esse pormenor deve ser enunciado enquanto dupla conceitualização (que eles vivenciem a experiência e ao mesmo tempo reflitam sobre quando essa estratégia é mais adequada na sala de aula). Também é importante o acolhimento apropriado

³³ O técnico atual, inclusive, esteve presente nas pesquisas dos sítios e detém grande conhecimento sobre eles.

dos profissionais, pensou-se em uma música de recepção que se articule com o estudo: *Nhanerãmoit Karai Poty*³⁴. É ainda oportuno projetar a letra da canção e sua tradução:

AMBA'I JAREKO NHANDEROPY'I RE
 NHAROMBARAETE KARAI POTY
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I
 MBARAKA JAREKO NHANDEROPY'I RE
 NHAROMBARAETE KARAI POTY
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I
 MBARAKA JAREKO NHANDEROPY'I RE
 NHAROMBARAETE KARAI POTY
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I
 NHANERAMO'I TENONDE GUA'I

Tradução:

Altar na Casa de Reza
 Vamos nos fortalecer, Karai Poty
 Porta-voz da nossa tradição
 Porta-voz da nossa tradição
 Mbaraka na Casa de Reza
 Vamos nos fortalecer, Karai Poty
 Porta-voz da nossa tradição
 Porta-voz da nossa tradição
 Cânticos na Casa de Reza
 Vamos nos fortalecer, Karai Poty
 Porta-voz da nossa tradição
 Porta-voz da nossa tradição
 (DIVERSITAS, S/D, p. 30-31).

Após todos se acomodarem, é hora de expor os objetivos do encontro: *apreciar produções das culturas indígenas; desmistificar os estereótipos construídos sobre a figura do “índio”; entender a situação indígena atual, suas lutas e tipos de opressão sofridas; romper com os preconceitos reducionistas e fortalecer o conhecimento sobre os povos originários*. Em seguida, recomenda-se a leitura da música, explicando parte da tradição guarani (sobre a relação entre saúde e exercício da cultura com danças e cantos) e também falar da relevância em se apreciar produções que emanam diretamente dos indígenas além daquelas que propõem reflexões sobre eles, procurando evitar outras que reforçam estereótipos como “selvagens”, “índios genéricos”, “habitantes isolados da floresta”, “ingênuos”

³⁴ Primeira das quinze faixas do CD *Ñande Reko Arandu: Memória Viva Guarani*, produzido e distribuído pela MCD em 2002. Contém músicas infantis executadas pelos Guarani Mbya e Ñandeva das aldeias Rio Silveira (São Sebastião-SP), Sapucaí (Angra dos Reis-RJ), Morro da Saudade (Parelheiros-SP) e Jaexaá Porã (Ubatuba-SP). Para ouvir esta música ou outras, basta acessar <http://www.funai.gov.br/index.php/254-ascom/galeria-de-sons/684-ww>. Acesso em 20 dez. 2019.

ou ainda que confundem grupos étnicos sul-americanos com norte-americanos (exemplos são *Curumim Iê Iê* de Mara Maravilha ou *Brincar de Índio* de Xuxa).

LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Para aprofundar as discussões algumas perguntas podem ser formuladas para os professores responderem, agora já cientes de algumas situações após a visita à aldeia: *esse índio estereotipado existe? Índios se relacionam bem com não-índios? Quem tem que falar pelos índios? Você se declararia indígena mesmo não morando em uma aldeia? Há como deixar de ser índio? A população indígena está diminuindo?* Todas essas questões, após debate, serão respondidas pelo vídeo *Índios no Brasil. 1. Quem são eles*³⁵ (18 min.), onde uma série de pessoas expressam seu desconhecimento da cultura desses povos e vários indígenas, inclusive as lideranças Ailton Krenak (no papel de apresentador e repórter) e Davi Kopenawa do povo Yanomami, trazem muitas informações para desconstruir preconceitos.

É hora de ouvir novamente as posições dos professores depois do vídeo, se reafirmaram suas convicções ou se mudaram de ideia. Caso algum persista com uma resposta díspar do esperado é o momento de acionar os “porquês”, deixando transparecer a primazia por argumentos e não por opiniões.

Na sequência, é propício apresentar o significado do termo ‘povos indígenas’, uma boa definição técnica foi a utilizada pelas Nações Unidas em 1986:

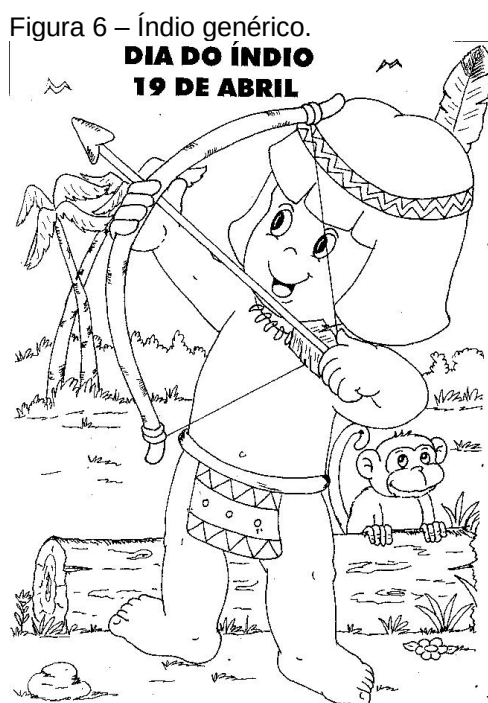
as comunidades, os povos e as nações **indígenas** são aqueles que, contando com uma **continuidade histórica** das sociedades **anteriores à invasão** e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos **distintos de outros** setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus **territórios ancestrais** e sua **identidade étnica**, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios **padrões culturais**, as **instituições sociais** e os **sistemas jurídicos** (*apud* LUCIANO, 2006, p. 27, grifo nosso).

Algumas palavras precisam ser acentuadas, principalmente as que envolvem a questão dos territórios ancestrais (momento que pode ser lembrado o que foi visto na aldeia) e a identidade étnica (é necessário enfatizar que, no viés antropológico, culturas são dinâmicas e os fatores levados em consideração para

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZuFu004o1k>. Acesso em: 20 dez. 2019.

definir uma identidade são sentimento de pertença e reconhecimento do grupo a que se faz parte). É apropriado também aproveitar o momento de explicação conceitual para insistir na mudança vocabular, afinal a linguagem se constitui como uma rede simbólica que legitima, reforça ou rechaça preconceitos estruturais. As palavras “índio”, “oca”, “tribo” e “exótico” podem ser colocadas em suspeição quanto aos seus caracteres genéricos e depreciativos que evidenciam um mítico padrão cultural universal (o eurocêntrico) hierarquizando como inferiores os que dele diferem.

Posteriormente, aconselha-se reproduzir uma imagem de um índio genérico (figura 6) seguida da pergunta: *como comemoramos o dia do índio na escola?*



Fonte: Ideias Mix. Disponível em: <https://www.ideiasmix.com/dicas-de-desenhos-do-dia-do-indio-para-imprimir-e-colorir/sugestoes-de-desenhos-do-dia-do-indio-para-imprimir/>. Acesso em 20 dez. 2019.

Nessa oportunidade se deve ouvir como os docentes desenvolvem a pauta (ou não) e começar a articular discursos mais críticos e reflexivos que surgirem sobre a condição indígena atual. Determinadas concepções mais simplistas devem ser afastadas, apontando que a sociedade brasileira é estruturalmente racista e que muitas vezes se acaba por reproduzir tais ideias inconscientemente. Uma análise da figura 6 pode ser um bom caminho para demonstrar como interesses ocultos se personificam em produções tidas como “inocentes”, como os padrões genéricos de corte de cabelo, os adereços e o arco e flecha ou a proximidade com a natureza e

com os animais, elementos que fortalecem o estereótipo se não são contextualizados ou se forem trabalhados como meras tarefas sem significado (exemplos disso são “pinte o índio” ou “produza um colar de macarrão”).

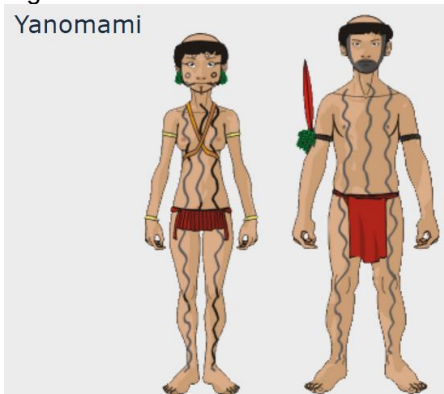
Apesar dessas concepções serem muito associadas à etapa dos Anos Iniciais, não é raro encontrar em outros níveis da educação escolar abordagens folclóricas ou citações deveras superficiais no dia 19 de abril. Um contraponto sugerido seria a apresentação dos avatares (figuras 7 e 8) produzidos pelo Instituto Socioambiental (ISA), como exemplo de atividade substitutiva, na tentativa de fazer aparecer as muitas diferenças (a começar pelas pinturas corporais, vestimentas, adereços, corte de cabelo) entre os diversos grupos étnicos por comparação. A reflexão enfatizada deve ser referente ao grande número de populações indígenas e suas riquezas culturais ainda existentes e que acabam não tendo o espaço merecido na escola, restringindo-se a pluralidade à palavra singular “índio”.

Figura 7 – Avatar Ashaninka.



Fonte: Povos Indígenas do Brasil Mirim. ISA. Disponível em: <https://mirim.org/avatares>. Acesso em 20 dez. 2019.

Figura 8 – Avatar Yanomami



Fonte: Povos Indígenas do Brasil Mirim. ISA. Disponível em: <https://mirim.org/avatares>. Acesso em 20 dez. 2019.

ATIVIDADE 1: ANÁLISE DA DIVERSIDADE INDÍGENA

Nesse mesmo sentido, propõe-se uma atividade com os docentes: distribuir uma parte do folder (figura 9) produzido pelo IBGE com os dados do Censo 2010 sobre os indígenas e solicitar que analisem os números populacionais, a quantidade de povos e de línguas (atentar para algumas que estão desaparecendo). Em seguida, pedir para que eles indiquem os números referentes aos Tupi Guarani visitados, isso causará certa confusão já que o IBGE lista apenas “Tupi-Guarani” como família linguística, a autodenominação surgiu só depois de 2010, na época eles foram registrados enquanto “Guarani-Nhandeva”.

Figura 9 – Povos/etnias e línguas indígenas (folder do IBGE).



Indígenas, segundo o tronco linguístico, família linguística, etnia ou povo.

[illegible]

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

LÍNGUAS

Indígenas de 5 anos ou mais, segundo o tronco linguístico, família linguística, e língua indígena nas Terras Indígenas.

[illegible]

[1] Usamos habitualmente *concordancia* en lugar de *desarmonia* a más amononiamos en relación a teoría de autotransformación.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em 20 dez. 2019.

O parecer do escritor indígena Daniel Munduruku pode ser um acréscimo para instigar a reflexão sobre os malefícios de se propagar estereótipos em datas comemorativas e despontar a urgência de se repensar algumas práticas escolares:

A gente não quer ser tratado por esse apelido horroroso que colocaram na gente, índio. A gente quer ser tratado pelos nossos nomes. Apelido só detona a gente. Só o nome diz o que a gente é. Eu ser Munduruku é diferente de ser índio. Índio é uma invenção total, é folclore puro. Agora, ser Munduruku, não. É ter toda uma série de saberes que me dá identidade. As escolas têm que começar a arrancar do seu calendário a comemoração do dia 19 de abril. O que faz uma escola comemorar o dia do Índio? Ela está comemorando o folclore, uma ideia congelada de que são seres do passado, que nem existem mais... Ou quando existem, são esses camaradas meio mestiços, né, que a maioria das pessoas diz: 'Ah, esse não é mais índio, não...'. Quantas vezes já ouvi isso, e fico até feliz. Por ser graduado, por ser doutor, por falar bem o português, por escrever livro, por ganhar prêmio... Esse daí não é mais índio... Fico feliz. Finalmente, alguém entendeu alguma coisa (MUNDURUKU, 2014).

É preciso frisar que o dia 19 de abril é uma data importante para a visibilização das causas indígenas, contudo, por conta da estigmatização reproduzida não só pelas escolas, alguns povos têm focado mais em se mobilizarem no dia 9 de agosto, Dia Internacional dos Povos Indígenas, data instituída pela ONU para celebrar as suas tradições culturais e reafirmar seus direitos conquistados. Apesar do foco ter de recair na valorização dessas populações para não as apresentar como passivas sob um olhar de vitimismo, de outro lado não se pode a este custo omitir as violações sofridas no passado e no presente.

Para evidenciar isso, na sequência, propõe-se fazer a leitura do trecho da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 e ouvir dos docentes o que eles entenderam, se acreditam que ela é cumprida no dia a dia da escola e o porquê da necessidade de um amparo legal para inserir o conteúdo na aula de História. Pode ser que surja alguma fala a respeito da “preferência” por minorias causando “desigualdade” em relação a outros grupos, portanto é conveniente resgatar que grupos marginalizados e violentados historicamente (como os indígenas) precisam de reforço legal para se equiparar aos grupos dominantes, uma tentativa de reverter as diversas formas de violências que se perpetuam até hoje e que as relações de poder entre as minorias e os grupos dominantes não se dão na mesma proporção.

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).

REFLEXÃO SOBRE TEXTOS E VÍDEOS

Para adentrar ainda mais a questão da violência atual a que os indígenas estão expostos e apresentar dados reais, para não ficar em aparentes justificativas retóricas ou abstratas, indica-se o confronto com partes de duas notícias jornalísticas: uma sobre o caso do Pataxó Galdino e outra sobre o menino Kaingang Vítor. Segue abaixo os trechos das matérias:

Há 15 anos, cinco jovens de classe média em Brasília escolhiam uma forma inusitada e cruel de se divertir durante a madrugada, depois de uma festa com os amigos. Compraram gasolina e uma caixa de fósforo, atearam fogo em um índio que dormia em uma parada de ônibus na W3 Sul, avenida de um bairro nobre da capital federal, e fugiram. O índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, que estava na cidade para comemorar o Dia do Índio, acordou em chamas e horas depois morreu no hospital com 95% do corpo queimado. Os rapazes foram reconhecidos, presos e condenados a 14 anos de prisão, mas a lei brasileira garantiu que ficassem apenas oito anos na cadeia — e com direito a várias regalias. Para justificar o crime bárbaro, os rapazes alegaram que acreditavam ser um mendigo e resolveram ‘brincar’ com ele (MARQUEZ, 2015).

Uma criança indígena foi assassinada por volta das 12h desta quarta-feira (30) em Imbituba, na região Sul de Santa Catarina. Segundo a Polícia Militar, o garoto de dois anos estava com a mãe em frente à rodoviária da cidade quando um homem se aproximou e cortou o pescoço do menino com uma faca. A criança morreu na hora (G1, 2015).

Caso os professores demonstrem indignação, pode ser oportuno dialogar sobre a necessidade de tocar em “temas sensíveis” na sala de aula com o objetivo de transcender os conteúdos escolares e atingir fins mais dignos, como o quer Sacristán (2013). Para isso, a discussão não pode ficar limitada ao sentimento de horror, é preciso demonstrar como a condição indígena, nos dois casos, foi responsável por ambas as mortes. Os docentes podem acabar se centrando na crueldade dos criminosos, contudo a leitura tem de avançar: ambos morreram por estarem na rua (Galdino dormia, Vítor era alimentado), mas o que levou eles a esta situação de vulnerabilidade (de terem que ficar na rua)? Galdino e Vítor morreram por serem indígenas, por fazerem parte de grupos que historicamente se encontram às margens da sociedade, por omissão de muitas pessoas e do Estado.

Após as conclusões a respeito dos casos trabalhados, é profícuo se apoiar sobre as seguintes perguntas: *os discursos preconceituosos e tratamentos estereotípicos enfraquecem ou fortalecem casos de violência como esses? Por quem e como tais discursos são propagados?* Logo em seguida, sugere-se a exibição do vídeo *Zorra Total – Pataco e Taco*³⁶ (1 min.), onde Paulo Silvino e Orlando Drummond interpretam dois indígenas estereotipados, com falas truncadas, cômicas e caricatas. Outros exemplos podem ser dados, o desígnio é que se perceba que as mídias já atuam no sentido de deteriorar a figura indígena e que a escola não pode compactuar com isso.

O vídeo *I FÓRUM SOCIAL UFSB: Professor Edson Kayapó desmistifica conceitos indígenas*³⁷ (6 min.) vem na contramão do anterior. Edson Kayapó, professor e historiador, usa uma fala envolvente de protagonismo indígena para criticar o paradigma eurocêntrico e salientar a luta dos povos originários. É bom ressaltar, nessa comparação, quais representações de indígenas são pensadas quando se aborda temáticas relacionadas a essas populações, pensa-se em figuras como Pataco e Taco ou em exemplos como Edson Kayapó?

A folclorização dos indígenas é uma concepção disseminada por diferentes meios, inclusive pela escola e acaba por fragilizar seus direitos originários: os estereótipos tendem a apagar suas lutas pela sobrevivência e a falsear suas identidades étnicas, isso quando suas condições de vulnerabilidade e violência não são justificadas por um pretenso arraigamento ao passado em oposição à modernidade. É nesse sentido que o ensino de História pode atuar, transgredindo uma imagem propagada pelas narrativas tradicionais e se apegando a detalhes e informações que são poucos enfatizados.

ATIVIDADE 2: LEITURA DE TEXTO

Para encetar o contato com uma História que abarca outras histórias dos indígenas, apresenta-se o trabalho com o texto “Mais gente na floresta”, matéria de capa da Revista Pesquisa FAPESP e de autoria de Marcos Pivetta (2018) sobre esses povos antes da colonização. O texto menciona uma alta densidade demográfica de populações nativas na região amazônica, com sociedades complexas, que estruturavam as aldeias de maneira fortificada com valetas e

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rAOvp5EXBdl>. Acesso em 20 dez. 2019.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xv0QznkQdw&t=2s>. Acesso em 20 dez. 2019.

caminhos interligados, manejando a floresta para atender aos interesses de subsistência e com intensa interação entre os grupos (dado apoiado pelo estudo dos traços linguísticos).

A estratégia pensada para ser desenvolvida na leitura do texto é a do painel integrado. Para isso se deve distribuir individualmente uma das cinco questões de forma equivalente: (1) A floresta amazônica, antes da colonização, era muito povoada? Qual a estimativa de sua população? (2) Quais vestígios de presença humana anteriores à colonização ficaram na região amazônica? (3) Quais as características das aldeias amazônicas antes da colonização? (4) Qual a relação dos indígenas com a floresta amazônica antes da colonização? (5) A diversidade linguística na região amazônica antes da colonização indica maior interação entre os povos ou maior isolamento?

Depois que os participantes responderem, a proposta é que se divida o texto também em cinco, pelos subtítulos/tópicos: (1) “Mais gente na floresta” (introdução), (2) “Cinturão de ocupação humana”, (3) “Cidade-jardim”, (4) “Castanheiras em torno dos sítios” e (5) “Fragmentação linguística”. Em seguida, indicar que façam a leitura silenciosa e anotações, cada professor deve se ater apenas ao tópico respectivo ao número da questão recebida. Logo após, eles devem ser organizados primeiro em grupos relativos à parte que lhes cabem (os professores que leram o tópico “1” se unem em um local, o “2” em outro, etc.) para discutirem e fazerem registros. Depois devem ser reorganizados de forma que cada grupo tenha um integrante de cada um dos cinco tópicos, novamente fazendo discussões e registros. Tal atividade permite que cada professor se comprometa com a leitura, já que terá de apresentá-la ao grupo em algum momento, isso garante a participação de todos para entender o texto integralmente.

Para finalizar a atividade, propõe-se que pergunte para alguns professores como responderam à questão “1”, em seguida reler de forma coletiva, em voz alta, o trecho do tópico “1” e pedir para que os docentes expressem o que mudou em relação à resposta dada, dando continuidade com essa estratégia com as demais questões e partes do texto. Encerrando a leitura, é conveniente indagá-los se já tinham se debruçado sobre textos desta natureza e qual a potencialidade pedagógica dele para o ensino de História.

ATIVIDADE 3: ELABORANDO PLANOS DE AULAS

Sugere-se que o encerramento desta segunda parte do ciclo formativo aconteça com uma produção dos docentes. Deve-se dividi-los em grupos por temática (“aldeia”, “sítio” e “museu”) de maneira que se formem ao menos dois grupos para cada uma. Em seguida, devolver-lhes as anotações referentes às visitas do momento anterior e, munidos agora de um aparato conceitual mais sistematizado, solicitar que compartilhem os registros e dialoguem sobre a respectiva temática com seus pares e que os reescrevam atentando para as discussões do dia.

Depois que concluírem, é preciso distribuir uma folha para elaborarem um plano de aula(s) que contemple um roteiro de visita ao local/tema, essa deve conter espaço para indicar o ano/série visado, os objetivos, os conteúdos ou as habilidades mobilizados(as), o desenvolvimento das atividades e, por fim, a sistematização (atividade de encerramento). É interessante disponibilizar notebooks para consulta e instruí-los a pensarem em ações que valorizem a diversidade indígena, que rompam estereótipos, partam de problemas atuais em que os jovens se vejam envolvidos e/ou tragam conhecimentos não convencionais sobre a região. Uma fala importante também seria sobre a necessidade de diversificação de estratégias, intercalar momentos expositivos com participativos e o uso de vídeos, músicas e imagens (a própria estrutura da formação pela qual passaram pode servir de exemplo). Após seu término é hora da socialização, um representante de cada grupo expõe em plenária a ideia das aulas; após cada apresentação é conveniente pedir aos grupos ouvintes que pontuem, entre as atividades, uma de maior potencialidade pedagógica e uma que representa um desafio a ser enfrentado.

Com esse trabalho, além da obtenção de, ao menos, seis planos de aulas modelos, os professores podem exercitar e contrapor os seus saberes aos novos conhecimentos angariados na visita e nas discussões. Elaborar em conjunto, expor suas visões, qualificar o trabalho alheio, tem como intento que, aos poucos, as teorias docentes subjacentes às suas práticas comecem a tomar outras formas. Se um plano de aula for posto em prática, é indispensável solicitar aos docentes que compartilhem, por meio de relato de experiência, no próximo encontro formativo. Não se pode esquecer que a fala do formador toma um significado muito maior ao se referir às boas práticas já desenvolvidas pelos próprios professores.

Para finalizar esse dia, recomenda-se o uso do vídeo *ISA | #MenosPreconceitoMaisÍndio*³⁸ (1 minuto e 30 segundos) elaborado pelo Instituto Socioambiental, onde um Baniwa narra, em língua nativa, os preconceitos contra os povos tradicionais, enquanto as imagens de vários indígenas e de suas atividades descontroem as afirmações. A gravação fecha bem as discussões, pois invoca o direito dos indígenas ao reconhecimento de suas identidades étnicas, e, ao mesmo tempo, serve de reflexão para evidenciar a incoerência causada na modernidade/colonialidade pela simples existência deles, temática essa que será abordada na próxima etapa formativa.

5.2.3 Terceiro momento: estudo sobre decolonialidade e os Tupi Guarani

O terceiro momento e último dia foi pensado como estudo e sistematização das práticas vivenciadas anteriormente, colocando os professores em contato com a teoria decolonial que embasou tacitamente a formação até então e com parte da narrativa histórica residual dos Tupi Guarani do Alto Paranapanema.

SENSIBILIZAÇÃO

Para recepção dos professores recomenda-se deixar o vídeo *Comunidade Indígena Tupi-Guarani da Aldeia Tekóa Porã, de Itaporanga (SP)*³⁹ (3 minutos e 19 segundos) rodando. O mesmo traz a dança e o canto do grupo desta aldeia, muito provavelmente presenciados pelos docentes na visita. Quando todos se acomodarem é pertinente perguntar se reconheceram a música e os indígenas presentes no vídeo, retomando pontos fortes da visita.

Logo em seguida expor e ler os objetivos: *conhecer a teoria decolonial; refletir sobre a possibilidade de uma nova abordagem histórica por meio da decolonialidade e aproximar-se da cultura e história dos Tupi Guarani do Alto Paranapanema*. É necessário ainda explicar que o dia se dividirá em duas partes, uma mais expositiva e outra mais dinâmica e autônoma, demonstrando a intencionalidade das estratégias.

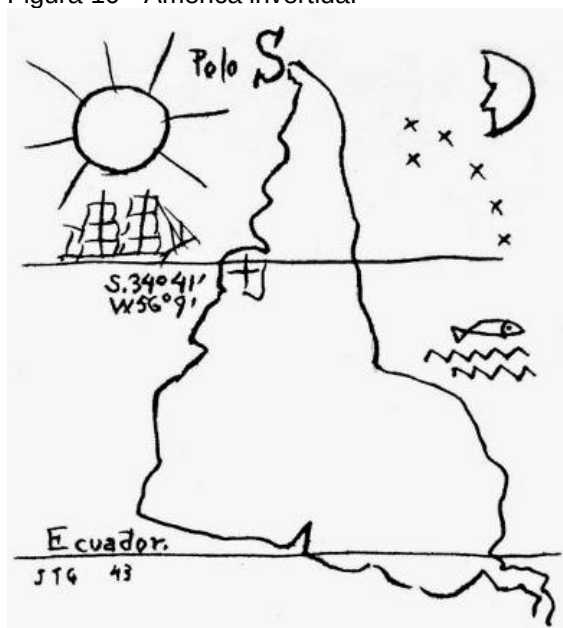
Na sequência, o desenho do artista uruguaio Joaquin Torres García (figura 10) pode ser projetado e algumas questões lançadas aos professores, articulando-

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc>. Acesso em 20 dez. 2019.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kJrT2pZ04Ag>. Acesso em 20 dez. 2019.

se com as discussões já feitas no primeiro dia de formação sobre o mapa do roteiro de viagem: *A imagem retrata que região do globo? É convencional utilizar o mapa assim? Está errado? Que reflexão a imagem pode instigar? Qual a relação com o que já se discutiu?*

Figura 10 - América invertida.



Fonte: GARCÍA, Joaquín Torres. América invertida. Tinta sobre papel. 22 x 16 cm. Montevideo: Fundación Joaquín Torres García, 1943. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/internacionalizacao-invertida-reflexoes-criticas-sobre-a-educacao-superior-mundial-contemporanea/>. Acesso em 20 dez. 2019.

ATIVIDADE 1: ESTUDO SOBRE A DECOLONIALIDADE

Aproveitando a troca de ideias iniciada, indica-se uma conversa com os docentes, contextualizando que o objetivo do encontro é de se aproximarem da teoria decolonial para pensarem a temática indígena. É oportuno indagar nesse momento se já conhecem tal teoria, se já tiveram algum contato com ela ou, em caso negativo, do que acham que ela trata. Na sequência se deve projetar a definição do movimento e, em seguida, o quadro de seus principais autores:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...] (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Quadro 1 - Perfil dos membros do Grupo Colonialidade/Modernidade.

integrante	área	nacionalidade	universidade onde leciona
Aníbal Quijano	sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter Mignolo	semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	sociologia	estadounidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	linguística	estadounidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura Santos	direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: Ballestrin (2013, p. 98).

Durante a leitura e explicação, o ideal é que se procure envolver os docentes, mesmo que não tenham muitas informações sobre a decolonialidade. Uma possibilidade é iniciar pela expressão “colonialidade” como extensão do colonialismo, buscando apoio em aparatos conceituais já conhecidos como o engodo da “missão civilizatória do homem branco”. Já no quadro se pode pedir que exponham que semelhanças veem entre os autores. Outro caminho é apontar que Catherine Walsh foi próxima a Paulo Freire e questioná-los sobre possíveis relações com as ideias do autor ou ainda destacando o envolvimento de Dussel e Boaventura com a Teologia da Libertação e suas prováveis influências.

LEITURA DE TEXTO

Após a exposição sugere-se o trabalho com parte do texto “Descolonialidade e perspectiva negra: racismo, povos indígenas e a ditadura militar no Brasil”, mais especificamente com o subtítulo “Etnocentrismo e racialização: notas sobre a dominação” (CARDOSO; TAVARES, 2018, p. 367-371). Para esse momento, a estratégia pensada para a leitura é o painel progressivo. Os professores fazem a leitura individual registrando dois pontos que considerem de maior destaque para sintetizar a ideia do texto, em seguida são reunidos em duplas e trocam informações somando seus pareceres, na sequência duas duplas se juntam e discutem, e assim

progressivamente até sobraem dois grupos para que seus representantes confrontem as opiniões em plenária.

Além da abordagem sobre os limites do pensamento eurocêntrico, é interessante destacar no texto também o papel do racismo enquanto base que estrutura a sociedade moderna/colonial e que se desdobra em colonialidade do ser, do saber e do poder. Útil ainda apontar que a saída decolonial visa derrubar não só a dominação epistemológica europeia, mas também qualquer outra que se considere “universal”.

ANÁLISE DE VÍDEO

Se as discussões se desenvolverem bem, o vídeo *Boaventura de Sousa Santos - Epistemologias do Sul (PT, Entrevista ALICE 5/9)*⁴⁰ (6 minutos e 32 segundos) servirá para sistematizá-las e aprofundá-las, já que o sociólogo português explica de forma rápida e didática o que são “epistemologias do sul”. Uma saída para manter a concentração dos docentes e abrir diálogo, é pedir para anotarem durante o vídeo o significado dos conceitos “sociologia da ausência”, “sociologia da emergência”, “ecologia dos saberes” e “tradução intercultural”. Por conta da fala rápida, após a troca de ideias e melhor explanação dos conceitos, o vídeo pode ser retomado.

Como exposto por Boaventura, o fracasso do projeto moderno/colonial, que levou a atual catástrofe mundial, instiga a procurar outras formas de viver e se relacionar, deste modo, os grupos periféricos poderiam contribuir com seus saberes originais neste intento. É aí que os conhecimentos indígenas entram. Contudo, para facilitar esse raciocínio por parte dos professores, pode-se projetar a seguinte frase: “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 41) e, em seguida solicitar aos docentes, com base no que viram até aqui, que se manifestem sobre ela. O ponto chave é provocá-los pedindo exemplos relacionados à escola, até o momento que comecem a se darem conta que o currículo atende ao projeto moderno/colonial e que o ínfimo espaço cedido à história indígena é intencional.

A seguir, uma próxima pergunta pode ser projetada: *qual a função do ensino de História?* A intenção é que ultrapassem a dimensão do “ensinar sobre o

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URgY9H2NvZM>. Acesso em 20 dez. 2019.

passado”, do “enriquecimento cultural” ou do genérico “formar alunos críticos” para outras que envolvam a ampliação da consciência histórica em torno de valores e práticas como a dignidade humana, a justiça social e práticas democráticas de alta intensidade. A atividade a seguir tenta vincular esta insatisfação com um ensino de História “frio” com a propositura, por meio de um estudo dinâmico, de uma história mais próxima, viva e em constante construção.

ATIVIDADE 2: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES

A estratégia utilizada para o segundo momento formativo é a da rotação por estações. Para ser realizada é necessário que outra sala esteja dividida com cinco ambientes (as estações, que podem ser cinco mesas), os docentes devem ser divididos em cinco grupos (numerados de 1 a 5) e cada um alocado em uma estação. Cada estação deve ter um nome e conter um roteiro impresso para que os integrantes do grupo leiam e entendam quais atividades devem empreender ali, além dos materiais para a execução da tarefa. É importante que ao final da atividade o grupo organize os materiais conforme encontrou, pois depois de um dado tempo (vinte minutos pode ser adequado) os grupos trocarão de estação em sentido horário (a rotação), até que todos agrupamentos passem por todas estações de atividades. O controle do tempo é essencial para que a dinâmica funcione, assim é propício alertar os grupos cinco minutos antes do término de cada rodada.

Esse momento da formação pode ser entendido como fulcral, já que irá abordar questões relacionadas aos Tupi Guarani nas cinco estações e que mais tarde pode ser adaptada pelos professores para trabalharem em sala de aula. Abaixo são descritos as estações, seus materiais, roteiros e produto final a ser entregue.

ESTAÇÃO 1: “RESISTÊNCIA INDÍGENA”

Na primeira estação (nomeada “Resistência indígena”) os materiais que devem ser disponibilizados são: notebook (um por integrante) para visualização de vídeo; notícia de jornal impressa (duas ou mais cópias para facilitar a leitura) e um questionário numerado por grupo. No roteiro escrito pede-se para que o grupo leia a notícia de jornal “Tribo indígena tenta reconquistar terras em Barão de Antonina” e assista ao vídeo *Entrevista com cacique Darã representando o povo Tupi Guarani de*

São Paulo⁴¹ (3 minutos e 40 segundos). Em seguida orienta-se para redigir a resposta no questionário e entregar ao formador. Abaixo está reescrita a reportagem e as questões que devem constar no questionário:

Tribo indígena tenta reconquistar terras em Barão de Antonina

B. Antonina - Posse

Na quinta-feira, dia 11, Barão de Antonina recebeu alguns visitantes que estão causando certa 'dor de cabeça' no prefeito [...]. Uma tribo de índios está no município com a intenção de recuperar terras de seus antepassados.

Composta por cerca de 60 pessoas, divididas em 13 famílias, a aldeia Poaú está instalada no Banco da Terra, que estava desocupado até então. Esses mesmos índios vieram há cerca de um ano e meio mas não tiveram sucesso, pois o local estava ocupado.

'Isso aí tem dono, é um assentamento com financiamento e as pessoas pagam pela terra', comentou o prefeito [...], dizendo ainda que não é ele quem vai resolver essa questão.

'Esse assunto deve ser tratado em nível de Estado ou com a Funai, porque índio não é problema nosso, problema nosso é o nosso povo'.

O cacique Melquesedeque Mendes diz que sua tribo chegou em paz e que o único objetivo é recuperar o que outrora foi de seus parentes. 'Muitos estão pensando que somos invasores e estamos entrando no que não é nosso, mas isso foi nosso no passado e continua sendo nosso, porque nós somos raízes dessa terra', afirma o cacique.

Ele alega que o objetivo também é plantar e preservar a mata nativa e os rios, que estão se acabando. 'Queremos dar uma vida melhor aos nossos filhos, porque onde estávamos não tinha mata, não tinha água porque o homem branco destruiu', relata.

Com medo de possíveis ameaças ou discriminação, o cacique está pedindo apoio das autoridades e da própria população.

Marcílio Ava Pyrajy, um dos líderes da aldeia diz que tem certeza que vão conseguir recuperar o que pertencia a eles e que parece ser verdade, pois uma pesquisa da professora universitária, historiadora e antropóloga Niminon Suzel Pinheiro, concluída em 2002 diz que em 1845 o Barão de Antonina designou uma gleba de terras da Fazenda Pirituba aos índios que ali viviam.

O local, que ficava entre os Rios Itararé e Verde, onde hoje está a cidade de Itaporanga, foi habitado pelos índios até serem perseguidos, infectados por doenças e expulsos pela nova população que estava vindo para se apossar da região.

Retirados do local, eles ganharam algumas terras em uma reserva na região de Bauru, através de uma permuta. Hoje eles voltaram para Barão de Antonina e prometem ficar.

Sem poder fazer muita coisa, o prefeito [...] disse que vai deixar que a justiça decida o desfecho dessa história, porque sua intenção não é prejudicar ninguém (*apud* ALMEIDA, 2011, p. 100).

1-) Qual trecho da reportagem mais surpreendeu o grupo? Por quê?

2-) O vídeo do cacique Darã (aldeia Tekoa Porã em Itaporanga-SP) é de 2016, já a reportagem é de cerca de uma década antes disso. É possível afirmar que a situação das terras foi resolvida? Justifiquem a resposta.

⁴¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_8-rIEkRmE. Acesso em 20 dez. 2019.

3-) *Destaquem momentos das falas dos indígenas da reportagem e do cacique Darã em que evidenciam a descrença ou descontentamento com as políticas de Estado e com os não-indígenas.*

ESTAÇÃO 2: “IDAS E VINDAS DOS TUPI GUARANI”

Já na segunda estação (“Idas e vindas dos Tupi Guarani”) é preciso contar com notebook (ou pode-se utilizar o próprio smartphone) para consulta, o relato impresso de dona Juraci (anciã da aldeia de *Ywy Pyhaú* em Barão de Antonina-SP), o trecho impresso de Lúcio Tadeu Mota sobre os indígenas e uma folha com atividades numerada por grupo. No roteiro indica-se que se realize a leitura de ambos os textos (reproduzidos abaixo) e que se realize as atividades solicitadas.

Nossa história começa lá atrás, porque nós somos Tupi-Guarani. Parente dos Tupinambá e Tupiniquim lá do litoral, que se misturou com os Guarani do Paraguai. Tinha um antigo nosso que veio de lá. Lá de São Vicente. Vieram outros Tupi e se espalharam por São Paulo e Paraná. Eles viviam aqui na região, com um monte de outros índio. Aí com a chegada dos brancos se dividiram para um monte de lugares. Aí começamos a morrer, de doença, de fome, até de maldade dos outros. O Barão de Antonina deu essas terras pra nós. A mata dos índios, só que mesmo assim quiseram tomar de nós. Aí veio o Nimuendaju, metade do grupo foi com ele para Araribá e o resto foi pro Paraná, onde tem Laranjinha né? [...] (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 99).

A estratégia do Barão de trazer os Kayowá do Mato Grosso para as terras que tinha apossado no vale dos rios Itararé e Paranapanema estava sendo posta em prática, ele já tinha conseguido aldear o grupo Kayowá que foi procurá-lo em 1843 nas margens do rio Verde. Esse aldeamento era comandado pelo cacique Manoel, e estava a doze léguas (84 Km) adiante da fazenda Perituva na margem esquerda do rio Verde onde seria o Aldeamento oficial de São João Batista da Faxina, hoje Itaporanga. Conforme as informações do Barão ele contava com mais de vinte casas e tinha a oeste uma outra pequena aldeia. Ali se levantou uma cruz e os índios ouviram a pregação do Frei Pacifico de Montefalco. Nesse dia os índios prepararam uma grande festa para a recepção do Barão e sua comitiva. Eles estavam com suas vestes festivas, pinturas, cocares de penas, e demonstraram muita satisfação pela presença do Barão em seu aldeamento. Este por sua vez os presenteou com aguardente, fumo, rapadura, sal, roupas, miçangas e outros brindes que pode ter sido ferramentas de ferro e armas de fogo. Esse acontecimento parece ter sido a cerimônia de fundação do aldeamento de São João Batista da Faxina e a celebração do acordo dos índios com o Barão. Os termos desse acordo pode ter sido entendido pelos Kayowá que Antonina os ajudaria e os protegeria na empreitada de reconquista de seus territórios ancestrais na bacia do Paranapanema, agora em parte ocupados pelos Kaingang, e pelo Barão de que os Kayowá iriam ajudá-lo a abrir a via para o Mato Grosso e na posse de extensas quantidades de terras nas proximidades dessa via. Coadjuvando o acordo estavam os padres capuchinhos, e executando-o estavam os homens de confiança de Antonina: Joaquim Francisco Lopes e John Henrique Elliot. De qualquer forma os Kayowá reocupavam as terras

entre os rios Verde e Itararé em meados do século XIX (MOTA, 2007, p. 56-57).

1-) Consultar a internet sobre as figuras do Barão de Antonina e Nimuendajú (nomes, datas de nascimento e morte e principal ocupação).

2-) A história relatada por Mota corrobora com a fala de dona Juraci ou a invalida? Reescreva um trecho do texto que comprove a resposta.

3-) Os indígenas chamados por Mota de “Kayowá” estavam pela primeira vez nas terras do Alto Paranapanema? Que palavra no texto evidencia isso?

ESTAÇÃO 3: “LÍNGUA: QUANDO A CULTURA FALA”

Para a terceira estação (“Língua: quando a cultura fala”) é preciso disponibilizar uma cartolina com duas colunas, uma folha de gabarito identificada por grupo e acesso à internet para consulta. Na primeira coluna da cartolina devem estar numeradas e escritas as seguintes palavras: (1) *Nhanderu*; (2) *Oguatá*; (3) *Mbaraká*; (4) *Nhandereko*; (5) *Juruá*; (6) *Nimongarai*; (7) *Opy*; (8) *Mbaraeté*; (9) *Taquapy* e (10) *Jari*. Já na segunda coluna devem estar listadas as descrições antecedidas e identificadas pelas letras: (A) Avó, mulher mais experiente e sábia; (B) Modo de ser Guarani; (C) Divindade ou rezador; (D) Batismo dos Guarani, momento em que o xamã descobre o nome das pessoas por meio espiritual; (E) Instrumento de bambu que se bate contra o solo; (F) Mobilidade ou estar em movimento para os Guarani; (G) Os não-indígenas; (H) A casa de rezas; (I) Instrumento feito de cabaça, sementes e pedras e que serve de chocalho e (J) Palavras de força, reza forte.

O roteiro deve solicitar para que o grupo leia e consulte os significados das palavras guaranis e preencha o gabarito (uma folha que contenha apenas os números e um espaço na frente para registrar a letra referente ao significado da palavra), em seguida, que escolha uma das palavras e, por meio de outra consulta, registrar um dado interessante ou curiosidade sobre o vocábulo.

ESTAÇÃO 4: “UMA CARTOGRAFIA ANCESTRAL”

Na quarta estação (“Uma cartografia ancestral”) os materiais a serem dispostos são: uma tabela impressa (quadro 2), um mapa grande preto e branco que abarque os estados de São Paulo e do Paraná (Mapa 6) por grupo, canetas de cores diferentes e notebook. O roteiro deve pedir para que o grupo deixe os sites do

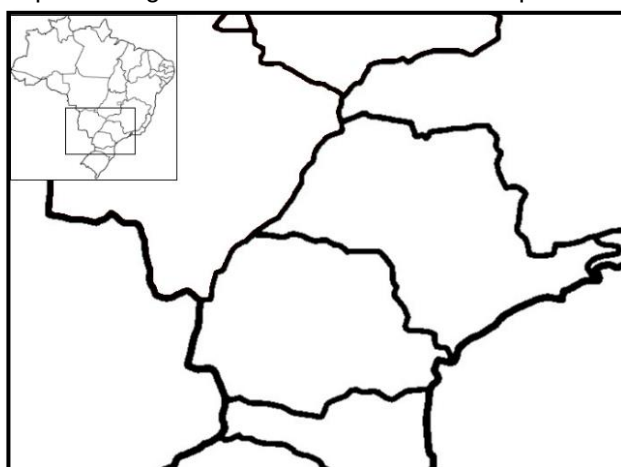
Google Maps e do *Mapa Guarani Digital*⁴² abertos. Que observem os municípios indicados na tabela e que façam pontos no mapa indicando a localização aproximada deles (com auxílio do *Google Maps*) escrevendo seus nomes e colocando as datas dos sítios na frente. Em seguida, no site *Mapa Guarani Digital*, pedir para encontrar a localização das atuais aldeias de *Tekoa Porã*, *Ywy Pyhaú* e *Karuguá* e registrá-las no mapa. Depois de concluir a tarefa entregar o mapa com as anotações ao formador.

Quadro 2 - Datações de sítios de populações pré-ceramistas na bacia do Paraná e Paranapanema.

Data A.P.	Sítio	Lab.	Município	Tradição	Fonte
7020 ± 70	Brito	Gsy 6250	Sarutaia	Humaita	Vialou 1983-84
6910 ± 75	PR/FI/21	SI 4994	Foz do Iguaçu	Humaita	Chmyz 1983
6685 ± 175	José Vieira	Gsy 78	Cidade Gaúcha	Humaita	Emperaire, 1968
6505 ± 105	PR/FI/21	SI 5993	Foz do Iguaçu	Humaita	Chmyz 1983
6265 ± 80	PR/FI/21	SI 4992	Foz do Iguaçu	Humaita	Chmyz 1983
5380 ± 110	PR/QN/1	SI 1014	Mirador	Humaita	Chmyz 1977
5240 ± 150	José Vieira	Gsy 80	Cidade Gaúcha	Humaita	Emperaire
5080 ± 60	Brito	Gsy 6253	Sarutaia	Humaita	Vialou 1983-84
4650 ± 170	Camargo	LRA	Piraju	Umbu	Pallestrini e Chiara 1978
4260 ± 60	Brito	Gsy 6251	Sarutaia	Humaita	Vialou 1983-84
4065 ± 75	PR/FO/49	SI 5045	Guaíra	Humaitá	Chmyz 1983
3920 ± 60	Brito	Gsy 6254	Sarutaia	Humaitá	Vialou 1983-84
3600 ± 160	Almeida	Gsy	Tejupá	Humaitá	Pallestrini 1975
3435 ± 175	José Vieira	Gsy 82	Cidade Gaúcha	Humaitá	Emperaire, 1968
2850 ± 60	PR/FI/21	SI 4995	Foz do Iguaçu	Humaitá	Chmyz 1983
2500 ± 70	Lagoa S. Paulo		Presidente Epitácio		Kashimoto 1997
2400 ± *	Almeida	IEA	Tejupá	Humaitá	Vialou 1980
2060 ± 230	Camargo	LRA	Piraju	Umbu	Pallestrini e Chiara 1978
2035 ± 70	PR/FI/21	SI 4991	Foz do Iguaçu	Humaitá	Chmyz 1983
1500 ± *	Almeida	IEA	Tejupá	Humaitá	Pallestrini 1975
1030 ± 85	Camargo	LRA	Piraju	Umbu	Pallestrini e Chiara 1978
310 ± 50	PR/JÁ/5	SI 139	Cambará	Humaitá	Smithsonian

Fonte: MOTA (2007, p. 49).

Mapa 6 - Regiões dos rios Paraná e Paranapanema.



Fonte: O autor.

⁴² Disponíveis em: <https://www.google.com.br/maps> e <https://guarani.map.as>. Acesso em 20 dez. 2019.

ESTAÇÃO 5: “ESPIRITUALIDADE TUPI GUARANI”

Por fim, na quinta estação (“Espiritualidade Tupi Guarani”) os materiais a serem cedidos são: cinco cartolinas (uma por grupo), texto com os trechos de Almeida (2011) e Veiga (2013) impresso, canetas, lápis de cor ou giz de cera. O roteiro deve solicitar que os membros de grupo leiam os trechos que expressam as crenças e espiritualidade Tupi Guarani, a fala de Dona Juraci e de seu filho Marcílio sobre a volta às terras ancestrais e também o relato da entrevista feita por Juracilda Veiga. E, em seguida, pedir que na cartolina (1) elaborem uma nuvem de palavras relacionadas à espiritualidade e que constem nos relatos, (2) definam “Ywy Marãey”, “sonho” e “rezador”, intuindo seus sentidos nos textos e (3) desenhem a fim de ilustrarem as situações descritas. Abaixo se disponibiliza os trechos a serem impressos:

Lá de cima *Nhanderu* mandou duas flechas que fincou no chão (demonstrando uma paralela a outra) e no meio desceu o caminho que veio um homem e uma mulher para cuidar da terra, da mata e nada ia faltar, ia ter frutas para eles, e eles não iam precisar matar os animais porque eles também guardavam o mundo e eram amigos, só quando o homem descobriu a maldade que ficou longe dos bichos, porque antes eles andavam juntos em tudo, não tinha pecado [...] O diabo aproveitou e criou também alguns homens que eram para ser maus e destruir a terra, para desequilibrar tudo. Ai veio o dilúvio para limpar a terra... Mas Noé fez a arca e os índios subiram no caminho de *Ywy Marãey*. Então a gente acredita que o caminho vai abrir onde as matas estiverem preservadas, onde tiver frutos para a gente colher sem o pecado. A terra aqui de Barão tinha muito índio e índio puro e sem pecado, que seguiam os ensinamentos de *Nhanderu* e de repente eles sumiram. Eu acho que não morreram todos, alguns devem ter subido [...] Por isso a gente tá aqui o caminho pode abrir onde estavam nossos antepassados... (MARCÍLIO *apud* ALMEIDA, 2011, p. 91).

Nós morava na aldeia Nimuendaju, mas a gente não vivia bem ali. A gente viveu bem um tempo, mas depois ficou difícil, tinha muita gente. Tinha briga. Aquela terra não era nossa terra. Tinha muita gente e era pequeno. Aí tive um sonho com meu pai e meu vô, e ele me falou das nossas terras, que viveu os antigos perto de Itaporanga e nós viemos pra cá. Enchemos um ônibus colocamos tudo dentro e chegamos em Barão, no banco da terra (área sul) ficamos em baixo de uma árvore que tem lá na frente da casa do Valdeir, veio meus irmão, meus filhos, as mulheres e os netos (JURACI *apud* ALMEIDA, 2011, p. 99).

[...] Juraci, que é também ‘rezadora’ Guarani, acredita que algumas crianças nascidas em Itaporanga e Barão de Antonina, atualmente, são espíritos dos Guarani que lá viveram nas antigas aldeias. Segundo nos contou Juraci, entre outras nasceu uma criança de uma mãe solteira, cuja família ficou envergonhada por não saber que ele não se aborrecesse, porque aquela criança (seu neto) era o próprio pai dele, que estava de volta. Justificava,

com isso, que as almas podem retornar, desde que haja uma mãe que as aceite.

Os espíritos dos mortos possuem suas rezas, que levam consigo, e podem transmiti-las aos vivos. Para receber essas orações os rezadores têm que ter espírito forte, o que se revela em um caso contado por Dona Juraci. Antes da migração para retomada das terras do Rio Verde, Dona Juraci morava na Aldeia Nimuendajú (Araribá), onde passou a ajudar no ensino da língua Guaraní às crianças na escola. Em nosso encontro, já na Aldeia Pyaú, relatou um problema ocorrido pelo fato de que começaram a ensinar as rezas na escola, sem o devido preparo e acompanhamento. Um dos ancestrais trouxe a sua reza para um dos jovens, e o rapaz ficou doente, não comia, emagrecia a olhos vistos, porque não podia sustentar a reza de seu ancestral. Precisou da intervenção de outros *nhanderu* para retirar dele a reza, e só então ele voltou ao normal.

Dona Juraci esclarece que, quando se reza chamando o poder dos ancestrais, eles se apresentam, e se a pessoa não estiver preparada espiritualmente, não irá suportar o peso dessa responsabilidade, podendo até morrer (VEIGA, 2013, p. 68-69).

Durante o trabalho dos grupos, o papel do formador é figurar de mediador, de responder as dúvidas, transitar para garantir o bom funcionamento da dinâmica e controlar o horário, por isso os roteiros devem ser muito claros. Essa atividade apesar de trabalhosa no planejamento é relativamente tranquila na execução e favorece o empenho autônomo na realização das tarefas, por isso é considerada parte das metodologias ativas.

SOCIALIZAÇÃO

Após o término da rotação por estações o formador deve selecionar as melhores produções de cada estação para propor a explanação final, sendo indicado que cada grupo apresente, ao menos, uma. Nesse momento é interessante que os outros grupos que assistem à exposição também pontuem algo e que o formador saliente os pontos mais relevantes e problematize pontos polêmicos. Encerrada esta parte os professores podem ser convidados a avaliarem a pertinência da dinâmica e discutir possíveis transposições de conteúdos e atividades para a sala de aula, as adequações necessárias para cada série ou nível de ensino e listarem as maiores dificuldades.

É relevante ainda destacar a intencionalidade dentro de cada atividade pensada para o dia, desde a música para sensibilização, o mapa invertido para levantamento de conhecimentos prévios, as estratégias de leitura para embasá-los sobre o assunto e o vídeo que o sistematiza. Pode-se ressaltar também o foco de cada estação em entender: a relação conflituosa dos Tupi Guaraní com as políticas de Estado; suas histórias no final do século XIX e início do XX; o significado de

algumas palavras relacionadas às suas culturas; a ancestralidade dos territórios em que estão as aldeias; suas crenças e espiritualidade.

REFLEXÕES FINAIS

Encerrando os estudos é propício ainda o desenvolvimento de mais uma reflexão: apresentar o título de capa do livro de Ailton Krenak (2019), *Ideias para adiar o fim do mundo*, e solicitar que alguém exponha uma ideia síntese da obra, caso já tenha lido, ou uma ideia do que trata a obra, caso seja desconhecida. Após as falas, outra pergunta é lançada: *temos algo a aprender com os indígenas?* E na sequência: *a divisão entre “eles indígenas” e “nós”, faz sentido? Quais os possíveis desdobramentos se nos reafirmássemos enquanto “nós indígenas”? Quais impactos para o mundo? Poderíamos extrair daí ideias para adiar o fim do mundo?*

Tal atividade tem o intuito de evidenciar que nossa ancestralidade e nossa identidade têm forte participação de grupos étnicos indígenas, que ao nos considerarmos parte “deles” criaríamos uma reconciliação com nós mesmos, encontrando uma saída para o senso autodestrutivo da modernidade/colonialidade (consumismo, questão ecológica, desigualdades extremas). Um ponto de cautela é evitar a banalização da identidade étnica, sempre conduzindo a discussão para ideia de que a consciência indígena e seus modos de vida são respostas muito plausíveis para o ambiente apocalíptico em que vivemos. A decolonialidade não é mera teoria é uma escolha pela possibilidade de um mundo mais justo, consciente e sustentável.

Para finalizar o percurso formativo é pertinente reproduzir mais uma vez o poema “Erro de português” de Oswald de Andrade (1971, p. 177), apresentado no primeiro dia, e escutá-los dizer se conseguem vislumbrar agora outros sentidos depois de tudo que vivenciaram, viram, ouviram e discutiram. É indispensável ainda salientar que a verdadeira decolonização da História não tem a ver só com uma concordância discursiva, mas principalmente com a adesão de práticas reais em sala de aula de forma que se faça transparecer aquilo em que se acredita, ou como pontua o grande mestre:

as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência (FREIRE, 2015, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as primeiras aulas proferidas que tinham como temática os povos indígenas, sempre me questioneei se não estava reforçando a ideia de “povos do passado”, “povos circunscritos às matas” ou “povos nem tão indígenas assim”. Este incômodo inicial começou a ganhar corpo quando de protagonista docente passei para os bastidores da formação de professores. Ao analisar a condução das aulas de um outro ponto de vista, pude vislumbrar melhor essa abordagem, o que acabou aprofundando a angústia de que, apesar da maioria de nós, professores de História, sermos solidários com as causas indígenas, propagamos em nossas aulas uma visão coadjuvante dos povos nativos.

Esta pesquisa buscou dar uma resposta a esta problemática: “como elaborar uma formação docente que contribua com um ensino de História na perspectiva do protagonismo indígena e que enfraqueça a abordagem tradicional?”. Para atender esta demanda fizemos uso da matriz teórica decolonial, do pensamento da Nova História Indígena e de alguns conceitos e autores provenientes do Ensino de História.

No primeiro capítulo, procuramos trabalhar com uma contextualização do cenário educativo paulista e do ensino de História de forma mais abrangente. Foram discutidas as mudanças introduzidas a partir do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2008, suas consequências nas práticas docentes e nos desenhos curriculares da BNCC. Analisamos o novo Currículo Paulista de 2019, sua concepção teórica, estrutura e o pequeno espaço cedido aos povos indígenas no componente de História. Em seguida, apontamos a existência de uma narrativa-mestra eurocêntrica que perpassa não só esse Currículo, mas todo o ensino de História, que assim se distancia das realidades locais e perde seu significado. A chave para esta equação foi se apropriar de ideias como “consciência histórica” e “questões sensíveis” para entender que as compreensões sobre o passado não são apenas objetos de análise, mas também constituintes do presente e da identidade humana.

Nessa esteira, o segundo capítulo teve como preocupação elucidar o pensamento decolonial e, junto de seus autores, questionar a validade da narrativa eurocêntrica como única e verdadeira. Fizemos uma retrospectiva do surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade, proveniente dos *subaltern studies*, e analisamos

diferentes níveis de radicalidade em cada autor. Essa linha teórica foi adotada como espinha dorsal da pesquisa por buscar uma ruptura com as abordagens tradicionais, exaltando como contraproposta as narrativas dos povos silenciados e violentados pela modernidade/colonialidade. Ela auxiliou no entendimento de que para combater o discurso eurocêntrico é necessário partir de outros pontos, de um outro modo de pensar, como o fez Dussel (2009) ao analisar as falas de Filipe Guamán Poma de Ayala.

O terceiro capítulo reforçou esta compreensão ao focar narrativas diversas da convencional. Fizemos uma apreciação da história indígena brasileira e das formas como seus atores foram entendidos ao longo dela, para isso nos utilizamos de pontos convergentes entre a perspectiva decolonial, as considerações da Nova História Indígena e os entendimentos do autor Daniel Munduruku. Procuramos destacar momentos e dar alguns exemplos do exercício do protagonismo indígena na história, bem como demonstrar sua indiscutível potencialidade educativa no enfrentamento daquela de cunho tradicional.

No capítulo seguinte demos continuidade à análise da história dos povos indígenas, deixando de abordá-los em um contexto mais amplo para se deter às particularidades daqueles que viveram e vivem na região do Alto Paranapanema. Discutimos as evidências milenares na ocupação das margens dessa bacia hidrográfica, inquirimos os sentidos de território, mobilidade e cosmografia entre as parcialidades Guarani e refletimos sobre a problemática das novas aldeias e os sentidos históricos, religiosos e simbólicos de suas constituições. O intento em detalhar a cultura Tupi Guarani e todo seu caminhar ancestral foi de fornecer insumos para a formação docente e provocar o questionamento sobre o silenciamento de uma história tão antiga, que está presente na formação da identidade da população que habita as fronteiras dos estados de São Paulo e do Paraná.

No último capítulo buscamos elaborar uma solução para a questão problema que orientou toda a pesquisa: “como pensar uma formação docente para um ensino de História decolonial?”. Para isso fizemos antes uma breve ponderação de como entendemos a formação de professores, seu campo de atuação, limites e pontos-chave. Na sequência apresentamos uma pauta formativa composta essencialmente de três momentos: visita a locais de interesse para a história indígena; debate sobre a questão indígena e reflexão sobre uma nova abordagem da temática.

Pensamos assim que trabalhar junto aos professores a realidade local indígena, envolvendo-os em constantes questionamentos sobre o significado do ato de ensinar História e “o quê” ensinar, pode contribuir para uma História decolonial, de protagonismo indígena, que levanta suspeição à narrativa única eurocêntrica.

Esta pesquisa não visou prescrever uma pauta formativa e nem reivindicar o *status* de caminho correto a ser seguido para alcançar reflexões decoloniais. A tentativa aqui desenvolvida foi de propor uma maneira, dentre várias outras, de contrapor as narrativas da História tradicional, fazendo uso da história dos Tupi Guarani, para exaltar os indígenas enquanto sujeitos históricos e assim pensar decolonialmente, pensar de um outro ponto de vista, pensar de uma forma pós-abissal.

Entendida dessa forma, a decolonialidade deixa de ser mera linha teórica a ser estudada e passa a ser uma postura que deve ser colocada em prática em todas as esferas de nossa vida. Isso mudará a forma de se relacionar com a diversidade dos povos existentes e alterará a conduta epistemológica rude que insiste em binarismos conceituais engendrados pela colonialidade, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Nesta senda, mais do que elucubrações acadêmicas, a decolonialidade é a resposta para um mundo que não mais se sustenta, é um clamor para ouvirmos as vozes que durante séculos foram silenciadas e que têm muito a contribuir para a manutenção da vida, o resgate da nossa identidade e a ressignificação de nossas existências. A saída é inverter a lógica do “colonizador” e buscar na sabedoria dos “colonizados” uma resposta para o amanhã. Os sonhos geridos pela modernidade/colonialidade falharam, agora nos cabe reconhecer os alertas proferidos por Ailton Krenak:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (2019, p. 14).

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Luana Antoneto. **Registros rupestres de São Paulo: conhecer para preservar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?. *In*: GONÇALVES, Marcia de Almeida et al (Org.). **Qual o valor da história hoje?**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.
- ALMEIDA, Lígia Rodrigues de. **Os Tupi Guarani de Barão de Antonina-SP: migração, território e identidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- ALMEIDA, Lígia Rodrigues de. **Estar em movimento é estar vivo. Territorialidade, pessoa e sonho entre famílias tupi guarani**. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- AMOROSO, Marta Rosa. Descontinuidades indigenistas e espaços vividos dos Guarani. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 58, n. 1, p.105-148, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/102101/100518>. Acesso em 22 abr. 2019.
- ANDRADE, Oswald de. Erro de português. *In*: ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971, p. 177. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/39/Oswald-de-andrade-Obras_Completas-vol7.pdf. Acesso em 20 dez. 2019.
- ARAUJO, Astolfo Gomes de Mello. A tradição cerâmica Itararé-Taquara: características, área de ocorrência e algumas hipóteses sobre a expansão dos grupos Jê no sudeste do Brasil. **Revista de Arqueologia**, v. 20, p. 9-38, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ra/article/view/1678/1320>. Acesso em 22 abr. 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.
- BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. A formação de alfabetizadores. *In*: **Cadernos de Educação Popular**, Petrópolis, Editora Vozes e Editora Nova, n. 17, p. 54-61, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/cadernos-de-educacao-popular-17.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.
- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000, p. 25-67.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 09-26.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Guarani: Índios do Sul Religião, Resistência e Adaptação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 53-90, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v4n10/v4n10a04.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF., 11 mar. 2008.

CARDOSO, Fernando da Silva; TAVARES, Joyce da Silva. Descolonialidade e perspectiva negra: racismo, povos indígenas e a ditadura militar no Brasil. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 365-384, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/80267/53071>. Acesso em 20 dez. 2019.

CASTRO, Iára Quelho de; VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. Os pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. **Outros Tempos**, vol. 10, n. 16, p. 1-22, 2013. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/282/276. Acesso em 15 jan. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; FINI, Maria Inês. Uma renovação curricular muito além do currículo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 93-97, 2008. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/85/100>. Acesso em 20 dez. 2019.

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

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992a, p. 09-24.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992b, p. 133-154.

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

DIVERSITAS. **Cancioneiro guarani**. São Paulo: USP, S/D, p. 30-31. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12595839/07-cancioneiro-guaranipdf-diversitas>. Acesso em 20 dez. 2019.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-336. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

G1. **Menino indígena de 2 anos é morto em frente a rodoviária no Sul de SC**. 30 dez. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/12/menino-indigena-de-2-anos-e-morto-em-rodoviaria-no-sul-de-sc.html>. Acesso em 20 dez. 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 55-77.

GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia). *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 37-52.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2007. Disponível em: <http://www.ligiatavares.com/gerencia/uploads/arquivos/6477dd13d45c1917f9e8147345657e7e.pdf>. Acesso em 02 nov. 2018.

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

LESTRINGANT, Frank. O Brasil de Montaigne. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 515-556, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012006000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 jan. 2019.

LITAIFF, Aldo. Un regard sur l'histoire guarani. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 3, n. 4, p. 75-107, 2003. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/65/66>. Acesso em 22 abr. 2019.

LITTLE, Paul Elliott. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p. 251-290, 2004. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas%202002-2003/2002-2003_paullittle.pdf. Acesso em 02 nov. 2018.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 27-53.

MARQUEZ, Marina. **Tragédia de índio Galdino, queimado vivo em Brasília, completa 15 anos**. 25 maio 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tragedia-de-indio-galdino-queimado-vivo-em-brasilia-completa-15-anos/>. Acesso em 20 dez. 2019.

MELIÁ, Bartolomeu. **O Guaraní: uma bibliografia etnológica**. Santo Ângelo: Fundação Missionária de Ensino Superior, 1987.

MIGNOLO, Walter D. Novas reflexões sobre a “idéia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v21n53/a04v21n53.pdf>. Acesso em 15 jan 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 01-18, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 jan 2019.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guaraní e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 475-498.

MORENO, Jean Carlos. Didática da História e currículos para o ensino de História: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 16, p.125-147, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739/30359>. Acesso em 20 dez. 2019.

MOTA, Lúcio Tadeu. As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais. **Fronteiras**, v. 9, n. 16, p. 47-72, nov. 2007. Disponível em:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/40>. Acesso em: 22 abr. 2019.

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

MUNDURUKU, Daniel. Daniel Munduruku: “Índio é invenção total, folclore puro”. **A tarde**, entrevista cedida à Tatiana Mendonça. 20 dez. 2014. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1647828-indio-e-invencao-total-folclore-puro-premium>. Acesso em 20 dez. 2019.

NIMUENDAJÚ, Curt Unkel. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NIMUENDAJÚ, Curt Unkel. Apontamentos sobre os Guarani. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 13, n. 24, p. 311-360, 2013. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/49/57>. Acesso em: 22 abr. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.

PARELLADA, Claudia Inês. **Estudo arqueológico no alto vale do rio Ribeira: área do gasoduto Bolívia-Brasil, trecho X, Paraná**. 2015. Tese (Doutorado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152/25983>. Acesso em 20 dez. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>. Acesso em 20 dez. 2019.

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

PISSOLATO, Eizabeth. Mobilidade, multilocalidade, organização social e cosmologia: a experiência de grupos Mbya- Guarani no sudeste brasileiro. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 4, n. 6, p. 65-78, 2004. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/79/85>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PIVETTA, Marcos. Mais gente na floresta. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 267, p. 18-23, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/folheie-a-edicao-267/>. Acesso em 20 dez. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 20 dez. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-118. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

RAFFESTIN, Claude. O que é território?. In: RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993, p. 143-163.

RIBEIRO, Berta. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Robson. Territórios em disputa: o papel da pesquisa etnoarqueológica nos estudos de identificação e delimitação das terras indígenas Guarani Nandeva no sudeste do Estado de São Paulo. **Revista de Arqueologia**, v. 26, n. 1, p. 96-111, 2013. Disponível em: <https://www.revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/download/371/350/>. Acesso em 22 abr. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>. Acesso em 15 jan. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 09-19. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html>.

camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/pensamento-e-ciencia/2106-2106/file.html. Acesso em 15 jan. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em 20 dez. 2019.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: EDUSP, 1974.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SOUZA FILHO, José Alexandrino de. A arte do blefe: Montaigne e o “mito do bom selvagem”. **Revista Morus - Utopia e Renascimento**, n. 3, p. 243-263, 2006. Disponível em: <http://www.revistamorus.com.br/index.php/morus/article/view/155/135>. Acesso em 15 jan. 2019.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p. 125-193.

VEIGA, Juracilda. Migrações históricas e cosmologia Guarani. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 49-80, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol5no1_03.Juracilda.pdf. Acesso em 22 abr. 2019.

VEIGA, Juracilda; AZEVEDO, Marta Maria do Amaral; COLMAN, Rosa. Reocupando territórios, a expansão dos Guarani no Estado de São Paulo. *In*: AZEVEDO, Marta Maria do Amaral; BAENINGER, Rosana (Org.). **População indígena: mobilidade espacial**. Campinas: Núcleo de Estudos de População, Unicamp, 2013, p. 41-52.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. *In*: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez; CRUZ, Andrea Neira (Orgs.). **Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollo “otros”**. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2017, p. 55-77. Disponível em: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/5825/Libro_Convergencias%20y%20divergencias%20hacia%20educaciones%20y%20desarrollos_2017.pdf?sequence=1. Acesso em 20 dez. 2019.

WISSENBAACH, Maria Cristina Cortez. Desbravamento e catequese na constituição da nacionalidade brasileira: as expedições do Barão de Antonina no Brasil meridional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v. 15, n. 30, p. 137-155, 1995. Disponível em: <http://brasilafrika.fflch.usp.br/sites/brasilafrika.fflch.usp.br/files/Desbravamento%20e%20catequese%20-%20Cris%20Wissenbach%20RBH%2C.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019.