



Ensino de História na Escola Indígena: Terra Indígena (T.I) de Faxinal/ Cândido de Abreu-Paraná

ANDREIA RODRIGUES HOSHINO^{1*}

1. Justificativa/ Formulação do Problema

A pesquisa Ensino de História na Escola Indígena: Terra Indígena (T.I) de Faxinal/ Cândido de Abreu-Paraná, está em andamento no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), orientada pela professora Doutora Isabel Cristina Rodrigues.

A escolha em pesquisar a História Indígena, surgiu pelas dificuldades que tenho como professora da Educação Básica em trabalhar a temática em sala de aula. O interesse pelo tema se aprofundou após leituras proposta pela minha orientadora, que também sugeriu a realização da pesquisa sobre o Ensino de História dentro de uma Escola Indígena, e eu prontamente aceitei esse desafio.

Conhecer as questões educacionais indígenas, bem como a realidade da comunidade contribui para conhecermos seus modos de vida e assim respeitar suas diferenças, além de colaborar com a Lei 11.645, de 11 de março de 2008, que propõe a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Básico.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Essa diferença cultural tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, e o ensino de História poderá contribuir para a construção e consolidação das lutas políticas dos povos indígenas, além da valorização das suas narrativas históricas. Porém, surgem algumas questões: Que tipo de ensino está sendo ofertado dentro das escolas indígenas? O ensino de História tem contribuído para a construção e valorização de suas histórias? As escolas indígenas são concretamente específicas e diferenciadas? A comunidade onde a escola se localiza percebem-se como sujeitos históricos?

2. OBJETIVOS

^{1*}Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professora da Educação Básica do Estado do Paraná.

2.1 Geral

Verificar em que medida o ensino de história na escola indígena contribui para a efetivação da educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, conforme previsto na constituição de 1988, nos artigos 210, 215, 231 e 232, e nos artigos 26, 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes de Bases/ 1996.

2.2 Específicos

- Investigar como os professores trabalham o ensino de História;
- Conferir qual a participação da comunidade na escola e vice-versa;
- Verificar se o Ensino de História esta acontecendo de forma especifica e diferenciada e se esta atendendo as expectativas da comunidade.

3. Referencial Teórico

O Ensino de História no Brasil passou a existir como disciplina escolar com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, mesmo ano da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Manoel (2012) enquanto o “Pedro II” fora criado para dar formação aos jovens nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.

Dessa forma, o ensino de História do Colégio Pedro II tinha como objetivo construir cidadão político para o estado democrático que estava se formando. Essa escola era frequentada somente pelos jovens nobres da corte. A narrativa histórica produzida tinha uma visão eurocêntrica e os processos históricos excluía os negros e indígenas como sujeitos históricos, e valorizava a política dos heróis. Este modelo de ensino foi mantido ate o início da República 1889.

Na transição do século XIX para o século XX, eram tarefas atribuídas ao ensino da história segundo Manoel “educar o cidadão, ainda que, naqueles momentos iniciais dos tempos republicanos, se limitasse aos filhos da classe média e acima” (MANOEL, 2012,

sem/pag.). Continuava-se, até à década de 1930, e mesmo depois dela, a confiar ao ensino de História a tarefa de construir a Nação, mas agora uma Nação moderna, industrializada, cívica e republicana. No período do regime militar o ensino de História manteve seu caráter político e os sujeitos da História ainda eram os grandes heróis.

Com a redemocratização do Brasil a partir dos anos de 1980, ensino de História não mais consistia em celebrar grandes feitos e personagens, mas sim em discutir os problemas da realidade social vivida, e novos objetivos foram postos ao ensino de história, preparar os cidadãos para uma sociedade democrática capaz de intervir e transformar a realidade brasileira.

De acordo com Medeiros (2012) foi nesse momento de intensos debates, ao final da ditadura militar, que possibilitou a forte atuação dos indígenas na Assembleia Constituinte e abriu uma nova fase também para a educação escolar indígena, com a aprovação da Constituição de 1988. Muitos direitos foram garantidos legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, Art. 231 e Art. 210).

Em 1991, as escolas indígenas, que até então estavam vinculadas à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passaram para o Ministério da Educação. A partir daí desencadeou-se um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena, por meio de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional², o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas³, o Parecer 14 e a Resolução n. 003 do Conselho Nacional de Educação⁴ e o Plano Nacional de Educação⁵.

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 78, diz que a União em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

² Citou pela primeira vez, no âmbito do Ministério da Educação, o estabelecimento de uma “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores específica (BRASIL, 1996).

³ Documento elaborado por especialistas da educação, antropólogos e professores indígenas de diversas etnias, para auxiliar na implementação do projeto pedagógico e do currículo nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

⁴ Instrumentos que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

⁵ Este plano dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, prevendo a criação da categoria oficial de “escola indígena” e fixando determinadas ações. (BRASIL, 2001).

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1998, grifos meus).

Em meio a tanta luta e resistência, a educação escolar começa a ser vista pelos indígenas como instrumento para compreensão do mundo dos brancos. E o ensino de História poderá colaborar com essa interculturalidade, pois além de trazer para os indígenas as histórias da sociedade envolvente, também resgata a história local (aldeia). Possibilitando a reconstrução de suas histórias e reafirmando suas identidades.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), também traz no seu texto a importância da valorização dos conhecimentos indígenas e da sociedade envolvente, isso pode ser percebido na afirmação:

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (BRASIL, 1998. p. 22).

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, isso implica no caso da educação indígena a valorização dos conhecimentos das comunidades vivenciados no seu dia-dia, como aponta Baniwa:

[...] a educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo devem basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual (BANIWA, 2006, p.146).

Nossa proposta de pesquisa é incorporar nas aulas de história os velhos mestres, seus saberes e ensinamentos, enfim, derrubar os muros da escola que separa a comunidade da realidade que a rodeia. A recuperação da própria história é fundamental, ter uma identidade e uma memória própria é direito das sociedades indígenas.

Para entender como os indígenas ao longo do tempo foram mudando sua percepção de escola, farei uso do conceito de tradição proposto por Balandier em sua obra: *A desordem: elogio do movimento* (1997), nesta obra o autor mostra que a tradição não é estática ela esta em movimento adquirindo novos saberes. De acordo com Balandier:

Sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem, aos quais ela deve finalmente se subordinar. A tradição não se dissocia daquilo o que lhe é contrário (BALANDIER, 1997, pag. 94).

A educação escolar indígenas foi se modificando ao longo desses 500 anos de contato, e se antes ela era visto pelos indígenas como coisa inútil, pois era pautada na integração desses a nação nacional, hoje ela se transformou em um meio importante e necessária na contribuição de suas lutas.

O ensino de História dentro da escola tem a função partindo do principio das Diretrizes de Bases Curriculares do Paraná, de superação das carências humanas⁶ fundamentada por meio de conhecimento constituído por interpretações históricas. [...] já a finalidade do ensino de História é a formação de um pensamento histórico a partir da produção do conhecimento. Esse provisório, configurado pela consciência histórica dos sujeitos (PARANÁ, 2008, p.47).

A abordagem teórica desta pesquisa partirá da trilogia de Jorn Rüsen, que nos aponta em suas obras *Razão Histórica* (2001), *Reconstrução do Passado* (2007) e *História Viva* (2007), sobre o conceito de consciência histórica no ensino de História.

Assim, sobre a definição do conceito de consciência histórica, Rüsen nos diz que,

⁶ Entende-se por carências humanas os mecanismos de exclusão social e de desrespeito aos direitos humanos ligados à vida, a participação política, ao trabalho, a terra. Essas ações devem ser superadas pelas ações conscientes dos sujeitos históricos (Diretrizes de História Paraná, 2007, 47).

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

A consciência histórica, portanto, não é apenas uma consciência do passado, é uma narrativa histórica que une o passado, o presente e o futuro. Por fim, a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana.

A consciência histórica do aluno é formada em diferentes espaços, por isso é importante envolver a comunidade junto à escola, até porque essa consciência se prolonga no decorrer da vida fora da escola. O professor ao ensinar História “envolvendo a história de vida da criança, a história local, a história oral, documentos e objetos biográficos da criança, da família e da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento do respeito à diversidade, à multiplicidade de manifestações culturais” (GUIMARAES, 2010, p.10).

Esse processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica, e de autoafirmação histórica, dá-se em princípio por meio de três operações:

[...] experiência, interpretação e orientação, e analisá-la em relação aos diferentes níveis ou dimensões do aprendizado histórico. A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007, p.110)

Assim, segundo Rüsen (2007), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a “consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode

guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (SCHIMIDT; GARCIA, 2005, p.301).

É necessário afirmar que entendemos o estudo da História enquanto possibilidade de formação da consciência histórica e de compreensão da vida dos seres humanos e das sociedades, ao recuperar e analisar os significados das experiências humanas no tempo (RÜSEN, 2007; SCHMIDT e GARCIA, 2005).

Penso que a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, pode sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas. E o ensino de História poderá contribuir para a construção e consolidação das lutas política, além da valorização das suas narrativas históricas. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos.

4. Procedimentos e Metodologia

O projeto será realizado na Escola Estadual Sergio Krigivaja Lucas, localizada no município de Cândido de Abreu/PR – Zona Rural – Terra Indígena Faxinal, Rodovia Prt 487 Km 13, no distrito de Três Bicos, CEP: 84.470-000, Telefone: (43) 3476-1352. As crianças que frequentam a escola são indígenas, pertencentes à etnia Kaingang. Conforme consta no site Consulta Escolas⁷, está matriculado um total de 241 alunos, distribuídos entre a educação infantil (35), ensino fundamental I (80), ensino fundamental II (71) e ensino médio (55). O trabalho será desenvolvido com a turma do ensino fundamental II, que abrange alunos do 6º ao 9º ano.

Os primeiros procedimentos como leitura e fichamentos de obras e documentos que tratam sobre **História Indígena do Brasil** (CUNHA, 1992; SILVA e GRUPIONI, 1995; BARTH, 1998; OLIVEIRA, 1998, 2006; GRUPIONI, 2001; LITTLE, 2002; BANIWA, 2006;); **Legislação da Educação Escolar Indígena** (CONSTITUIÇÃO, 1988; LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO, 1996; REFENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍDENAS, 1998; PARECER Nº14 e RESOLUÇÃO

⁷ A consulta às escolas foi disponibilizada para que o cidadão tenha acesso às diversas informações relativas às Instituições de Ensino Paranaense, sendo estas: Dados Cadastrais de Escolas Estaduais, Escolas Municipais e Escolas Particulares. Também são disponibilizadas informações detalhadas das Escolas Estaduais sobre: Oferta de Ensino, Calendário Escolar, Alunos, Corpo Funcional, Merenda, Material, Fundo Rotativo, Obras e Reparos, Prédios, APM e outras. Disponível em: www4.pr.gov.br/escolas/

Nº 03 do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO⁸; PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001; RESOLUÇÃO Nº 275, 2008⁹); **Ensino de História** (BITTENCOURT, 1993; LE GOFF, 2003; SCHMIDT e GARCIA; 2005; RÜSEN, 2001, 2007; BRITO, 2009; BARCA, 2010; GUIMARÃES, 2010; MANOEL, 2012;) e **especificamente trabalhos sobre os Indígenas Kaingang** (objeto de nossa pesquisa) tanto na área de História, Educação e Antropologia (MOTA, 1994; 2007, BECKER, 1999; NOELLI, 1999; FAUSTINO 2003; FERNANDES, 2003; TOMMASINO, 2003; RODRIGUES, 2005, 2012; NOVAK, 2006; INÁCIO, 2010; ANDRIOLI, 2012; MEDEIROS, 2012; SANO, 2016;), estão sendo realizados.

O presente trabalho como já mencionado, ainda se encontra em fase de desenvolvimento, questões burocráticas para a entrada na Terra Indígena, que vai desde a autorização por parte da liderança indígena, está concedida; solicitação de análise de mérito científico por parte da CNPq, também concedida; autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), aguardando liberação, e solicitação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. São alguns dos procedimentos que aguardo para lidar com as fontes diretas.

A metodologia do trabalho será a pesquisa-ação, por meio do projeto de intervenção. Assim, após o levantamento do problema, o projeto de intervenção é indicado para solucionar ou esclarecer o problema levantado. De acordo com Thiollent:

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2005, p. 16).

Para se chegar ao problema, durante estadia no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades; entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais; e a pesquisa documental (projeto político

⁸ Instrumentos que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999).

⁹ Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

pedagógico, os relatórios dos professores, plano de trabalho docente, materiais usados nas aulas, livros didáticos, etc.).

Parte-se do pressuposto que a interdisciplinaridade entre a História e a Antropologia é fundamental para o sucesso do trabalho, pois o projeto tem como foco a história local e a etnografia é um elemento importante para construção da pesquisa.

Diante da especificidade de nossas fontes buscamos respaldo metodológico na Escola do Annales, que com a ampliação e mudança no conceito de documento histórico, a chamada Nova História que foi definida pelo aparecimento de novos problemas e novos métodos.

O historiador Jacques Le Goff, no último capítulo da obra *História e Memória* (1992) faz uma definição de documento e monumento. Sobre o monumento, Le Goff afirma:

A palavra latina monumentum remete para a raiz indo-européia men, que exprime uma das funções essenciais do espírito (mens), a memória (meminí). O verbo monere significa 'fazer recordar', de onde 'avisar', 'iluminar', 'instruir'. O monumentum é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. Quando Cícero fala dos monumenta hujus ordinis [Philippicae, XIV, 41], designa os atos comemorativos, quer dizer, os decretos do senado. Mas desde a Antiguidade romana o monumentum tende a especializar-se em dois sentidos: 1) uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc.; 2) um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte (GOFF, 1992, p. 536).

Para as escolas historiográficas antes do século XX, os monumentos era somente os documentos escritos e oficiais, por isso mais que propor uma revolução documental, o historiador deve fazer uma crítica dos documentos enquanto patrimônio de uma sociedade, defendendo uma história-problema, como proposta pelos Annales.

De acordo com Priori (2010) “ao lançarmos nosso olhar crítico sobre fontes de diversas naturezas, estamos resgatando o cotidiano de uma época, a experiência de personagens muitas vezes esquecidos ou marginalizados pela história tradicional” (PRIORI, 2010, pg. 07).

Trabalhar com os indígenas e sobre os indígenas precisa ter esse olhar colocado por Le Goff (1992) sobre documento como monumento, pois o documento não é inofensivo, mas

sim, uma montagem consciente e inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram. Enfim, os monumentos, enquanto documentos diversos (escritos, orais, arquitetônicos, etc.).

5. Referências

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

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

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.

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

GUIMARÃES, Selva. **A História na educação básica**: conteúdos, abordagens e metodologias. In: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte MG. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1. p. 1-13.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 2º Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O Ensino de História no Brasil**: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2012. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194> > Acesso em: 15 de jan. de 2017

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena**: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang. p. 81-103. In: revista história hoje, v1, nº2, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica– História**. Curitiba: SEED, 2008.

PRIORI, Angelo. **Introdução aos estudos históricos**. (org) Maringá: Eduem, 2010.

RÜSEN, JÖRN. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, JÖRN. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. UNB, 2007



SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.