

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO  
BACHARELADO EM MUSEOLOGIA

VICTÓRIA DECKMANN SANTOS

**MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI E PROTAGONISMO INDÍGENA:  
Inserção de contranarrativas no ensino de História por meio da educação  
patrimonial**

Porto Alegre  
2019

VICTÓRIA DECKMANN SANTOS

**MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI E PROTAGONISMO INDÍGENA:  
Inserção de contranarrativas no ensino de História por meio da educação  
patrimonial**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de  
Biblioteconomia e Comunicação da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul como requisito parcial para obtenção  
de grau de Bacharel em Museologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Marlise Giovanaz

Porto Alegre  
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Reitor Rui Vicente Oppermann  
Vice-Reitora Jane Fraga Tutikian

**FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO**

Diretora Karla Maria Müller  
Vice-diretora Ilza Maria Tourinho Girardi

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO**

Chefia Samile Andréa de Souza Vanz  
Chefia substituta Marcelo Ruschel Träsel

**COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE MUSEOLOGIA**

Coordenação Ana Celina Figueira da Silva  
Coordenação substituta Marcia Regina Bertotto

CIP - Catalogação na Publicação

SANTOS, Victória Deckmann  
MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI E PROTAGONISMO INDÍGENA:  
Inserção de contranarrativas no ensino de História por  
meio da educação patrimonial / Victória Deckmann  
SANTOS. -- 2019.  
113 f.  
Orientadora: Marlise Giovanaz.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade  
de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Museologia,  
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Museologia. 2. Missões Jesuítico-Guarani. 3.  
Educação Patrimonial. 4. História Indígena. I.  
Giovanaz, Marlise, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Victória Deckmann Santos

**MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI E PROTAGONISMO INDÍGENA:  
Inserção de contranarrativas no ensino de História por meio da educação  
patrimonial**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de  
Biblioteconomia e Comunicação da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul como requisito parcial para obtenção  
de grau de Bacharel em Museologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Marlise Giovanaz

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Marlise Maria Giovanaz (Orientadora)- UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Celina Figueira da Silva- UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lizete Dias de Oliveira

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família por todo apoio e carinho ao longo de todos esses anos. Um abraço especial para minha mãe que esteve comigo durante toda minha caminhada, nas conquistas e nas dificuldades.

Agradeço carinhosamente às minhas amigas Daniela Mei e Landora Melo, que estiveram ao meu lado, sempre fortalecendo a amizade e a vontade de seguir na luta por uma sociedade justa, em prol da construção de uma Museologia Social Indígena.

Sou grata por todos aqueles que conheci na Museologia, colegas de curso, professores e companheiros da UFRGS que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e para o que eu sou hoje. Agradeço especialmente aos professores da disciplina Encontro de Saberes, cujos ensinamentos geraram a semente de meu interesse pela diversidade.

Agradeço à colega Suzana Pohia e às professoras Carla Meinerz e Maria Aparecida Bergamaschi pelo apoio a esta pesquisa. Graças a vocês as entrevistas foram realizadas.

Um agradecimento profundo aos professores de História que disponibilizaram seu tempo e voz para a realização deste trabalho. Mais do que participarem de uma pesquisa, sinto que mais uma vez, a defesa da educação é uma luta central.

Agradeço às professoras Lizete Dias de Oliveira e Ana Celina Figueira da Silva, que aceitaram fazer parte da minha banca de graduação, momento este tão importante na vida universitária.

Meu especial agradecimento à Prof<sup>a</sup> Marlise Giovanaz, que aceitou o convite para ser minha orientadora e esteve comigo nesta reta final do curso de Museologia.

Agradeço à UFRGS por tudo que vivenciei e aprendi nos últimos anos e desejo profundamente que continue sendo uma universidade de qualidade, gratuita e pública.

## **RESUMO**

O presente trabalho visa problematizar o ensino de História em nível escolar, por meio de análise da representação indígena no conteúdo de História do Rio Grande do Sul. Inclui pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas com professores de História com base na metodologia da História Oral. Compara a historiografia oficial sul-rio-grandense com pesquisas recentes, a fim de compreender o desenvolvimento da história indígena missioneira e a formação das ruínas enquanto patrimônio nacional. Utiliza referências da Teoria Decolonial e da Nova História Indígena. Analisa o ensino de história em sala de aula e descreve a realidade encontrada acerca do estabelecimento da Lei nº11.645-08, de ensino de história e da cultura indígena. O produto final da pesquisa é estabelecido através da confecção de uma caixa educativa, que visa a inserção de uma nova visão acerca do indígena através da Educação Patrimonial, para o entendimento do indígena missioneiro enquanto agente histórico e para a desmistificação de preconceitos sobre o indígena contemporâneo.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Museologia. Missões Jesuítico-Guarani. Educação Patrimonial. História Indígena.

## **ABSTRACT**

This paper aims to problematize the teaching of history at school level, by analyzing indigenous representation in the history content of Rio Grande do Sul. It includes bibliographic research and interviews with history teachers based on the Oral History methodology. It compares the official historiography of Rio Grande do Sul with recent research in order to understand the development of indigenous missionary history and the formation of ruins as a national heritage. It uses references from Decolonial Theory and New Indigenous History. It analyzes the teaching of history in the classroom and describes the reality found about the establishment of Law No. 11,645 / 08, of teaching history and indigenous culture. The final product of the research is established by making an educational box, which aims to insert through Heritage Education a new vision about the indigenous, for the understanding of the missionary indigenous as a historical agent and for the demystification of prejudices about the contemporary indigenous.

## **KEYWORDS:**

Museology. Jesuit Guarani Missions. Heritage Education. Indigenous History.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01- Roteiro Geral de Entrevistas.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 02- Plano Nacional e Plano Estadual .....</b>	<b>38</b>
<b>Quadro 03-Bloco de perguntas sobre a escola .....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 04- Bloco de perguntas sobre a aula .....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 05- Caixa educativa Oretatapy .....</b>	<b>65</b>
<b>Quadro 06- Caixa 12.000 anos de História .....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 07- Protótipo de caixa educativa .....</b>	<b>67</b>



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01- Práticas pedagógicas e sua teia .....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 02- Caixa Educativa Mbyá-Guarani .....</b>	<b>66</b>
<b>Figura 03- Caixa Educativa 12.000 anos de História .....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 04- DVD Duas Aldeias, Uma Caminhada .....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 05- Capa do Filme Tava- A Casa de Pedra .....</b>	<b>69</b>
<b>Figura 06- Peças Gráficas do IPHAN .....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 07- Publicação COMIN.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 08- Colar Mbyá-Guarani .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 09- Cestaria .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 10- Tucano esculpido em madeira .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 11- Dossiê Missões.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 12- Ensino d(e) História Indígena .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 13- Mapeamento participativo .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 14- Mapa Guarani Retã .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 15- Mapa da Missão de São Miguel .....</b>	<b>75</b>
<b>Figura 16- Tipologia urbana missioneira.....</b>	<b>101</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

- BNCC**- Base Nacional Curricular Comum  
**CNRC**- Centro Nacional de Referência Cultural  
**ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio  
**EP**- Educação Patrimonial  
**FNDE**- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
**FUNAI**- Fundação Nacional do Índio  
**INRC**- Inventário Nacional de Referências Culturais  
**IPHAN**- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
**LASCA**- Laboratório de Arqueologia, Sociedades e Culturas das Américas  
**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC**- Ministério da Educação  
**PNE**- Plano Nacional da Educação  
**PNLD**- Plano Nacional do Livro Didático  
**SPHAN**- Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
**UFRGS**-Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFSM**- Universidade Federal de Santa Maria  
**UNESCO**- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 MISSÕES JESUÍTICAS: DISCURSOS E IMAGENS .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Novas leituras sobre São Miguel e Nova História Indígena .....</b>	<b>21</b>
<b>3 A HISTÓRIA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>27</b>
<b>4 SÍTIO SÃO MIGUEL: o patrimônio e a pedagogia .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Sala de aula e história missioneira: análise das entrevistas .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 A temática indígena no patrimônio: abordagens e possibilidades .....</b>	<b>59</b>
<b>5 CONSTRUÇÃO DA CAIXA EDUCATIVA .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE A- TERMOS DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C- CADERNO DE ATIVIDADES .....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O primeiro contato que tive com o Sítio Arqueológico São Miguel Arcanjo ocorreu em 2006, por meio de uma viagem realizada pelo colégio que estudava, no que se chamava anteriormente de 5ª série. Lembro-me de ter uma aula básica sobre as Missões, apresentadas dentro de um contexto da expansão portuguesa, vinculadas ao bandeirantismo e às disputas territoriais entre Portugal e Espanha, sendo posteriormente apresentados os tratados territoriais e a formação do espaço brasileiro, com ênfase no Tratado de Madrid (1750) e na Guerra Guaranítica (1754-56).

A visita às ruínas serviu de complemento ao que estudávamos de conteúdo de História do Rio Grande do Sul e do Brasil. Entretanto, escaparam à aula de História e às preparações da saída de campo uma questão importante: há indígenas atualmente nas Missões e a história Guarani não termina no século XVIII, havendo uma continuidade entre passado e presente.

Com olhar retroativo e crítico sobre o que aprendi no colégio acerca das Missões Jesuíticas, é possível perceber que não foram disponibilizadas ferramentas para entender a presença indígena<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul, havendo a permanência de imagens romantizadas do indígena enquanto pretérito dos gaúchos.

A escolha de iniciar uma pesquisa sobre Missões Jesuítico-Guarani e principalmente, com ênfase no protagonismo indígena, se deve a minha crescente aproximação com o atual movimento indígena e seus apoiadores. Circulando por eventos, ouvindo falas de caciques e debates sobre resistência e luta pelo bem viver das comunidades, acabei sendo afetada pela urgência de repensar o modo que vivemos em sociedade e como são construídos conceitos como território, identidade e diversidade, que pouco levam em consideração a etnicidade.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> É preciso fazer a distinção entre as palavras “índio” e “indígena”, que no senso comum são lidas como sinônimos. O termo “índio” remete ao equívoco de achar que o território americano corresponderia à Índia, criando um termo homogeneizador para as populações que aqui viviam. Como afirma o escritor Daniel Munduruku (NONADA, 2017), “eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa”. Pelos motivos apresentados, este trabalho prioriza o conceito “indígena” e “povos indígenas”, sendo mantido o termo “índio” apenas no caso de citações.

<sup>2</sup> Etnicidade, segundo Barth (apud GOMES, 2012), é a organização social das diferenças culturais. Ou seja, um fenômeno social e político, sendo o grupo étnico categoria de atribuição/identificação que propicia interação e organização de sujeitos.

A pesquisa que impulsionou a realização deste trabalho e trouxe os aportes iniciais para debater a invisibilidade indígena no Sítio São Miguel foi a dissertação de Carlos Eduardo Moraes intitulada *A refiguração da Tava Miri São Miguel na memória coletiva dos Mbyá-Guarani nas Missões/RS, Brasil* (2010), que trata da realização do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) em parceria com populações Mbyá-Guarani, discorrendo sobre a profunda relação estabelecida com as ruínas, vistas como parte do território indígena e dentro de relações de ancestralidade.

Havendo a necessidade de abordar questões indígenas relacionadas ao patrimônio e, também, pensar de que modo a Museologia poderia contribuir para a descolonização e indigenização da memória, a seleção das Missões Jesuítico-Guarani como temática ocorreu por meio da influência de pesquisas vinculadas ao ensino de História, à educação patrimonial e à legitimação de patrimônios e museus indígenas (BERGAMASCHI et al, 2008; BARROSO et al, 2010; GIL e MEINERZ, 2017; TOLENTINO, 2018; BAPTISTA e BOITA, 2011, 2019).

A aproximação com o movimento indígena teve como consequência questionar as bases do que aprendi ao longo dos anos, em meio a tantas narrativas silenciadas. Se o que tinha aprendido não era suficiente para abarcar a complexidade dos modos de vida existentes, foi necessário estar atenta ao apagamento das populações indígenas que ocorrem no cotidiano, assim como na invisibilização sistemática da história indígena em prol de uma valorização da história e do patrimônio europeu.

A produção da História não possui neutralidade, pois é um ato intencional e o reconhecimento oficial do patrimônio cultural resulta de conflitos e negociações. Se a neutralidade é um mito, o que é considerado digno e importante de ser preservado e lembrado envolve relações de poder e, portanto, lugares de memória são marcados por relações de dominação e silenciamento. Como aponta Walter Benjamin (1987, p.222-232), “nunca houve um monumento de cultura que não fosse também monumento da barbárie”.

A ausência da temática indígena na escola não é uma particularidade da minha vivência: os povos indígenas foram silenciados “na” e “pela” História (BERGAMASCHI, 2010)<sup>3</sup>. A historiografia oficial privilegia os *grandes feitos* e

---

<sup>3</sup> BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V.L.M.et.al. **Ensino de História: Desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EXT/Exclamação/ANPUH-RS, 2010. p.151-166

conquistas coloniais, com a temporalidade marcada pelo ritmo e dinâmica das sociedades europeias, sendo indígenas considerados povos sem história e em vias de desaparecimento.

No caso dos materiais didáticos, permaneceu por muito tempo a visão dos colonizadores, de modo que a presença indígena nas páginas dos livros ocorresse através de estereótipos. Como afirmou Grupioni, os livros didáticos fazem “aparecer” e “desaparecer” os indígenas na história do Brasil, “(...) e ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro” (GRUPIONI, 1995, p.489).

Para além dos materiais usados em sala de aula, o próprio currículo escolar apresentou lacunas ao abordar a temática indígena, cuja existência esteve atrelada a assimilação de conhecimentos *importantes* para formação de cidadãos pertencentes a um Estado-nação singular, único e universal. Nesta “comunidade política imaginada” (ANDERSON, 2008) que se pretende homogênea, o ensino de História apresenta uma narrativa oficial sobre o passado para construir sujeitos ideais, o futuro da pátria.

É possível visualizar a intersecção entre escola, ensino de História e patrimônio através da análise da Era Vargas (1930-1945), durante o qual houve tanto o estabelecimento de uma educação centralizada por meio do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública quanto a formação da política patrimonial brasileira, ocorrendo a consolidação de uma História nacionalista de culto aos *grandes homens* e de construção de uma identidade nacional homogênea, da qual surge a necessidade de preservar os bens vinculados a fatos memoráveis da história brasileira. De uma seleção marcada por critérios de monumentalidade e excepcionalidade, a consequência é a formação do patrimônio que exclui a história negra e indígena devido à valorização de bens materiais, principalmente exemplares da arte colonial barroca. O mesmo ocorre no ensino de História: privilegia-se uma narrativa que apaga a agência de povos não-europeus.

Deste modo, pode-se compreender o tombamento das ruínas de São Miguel Arcanjo, a historiografia oficial e a construção do Museu das Missões<sup>4</sup>, com objetivo de educar a população e de construir uma memória unificadora, o que gera como

---

<sup>4</sup> O Museu das Missões foi fundado através do Decreto-Lei nº2.077/1940, com a finalidade de ser um abrigo para as esculturas em madeira policromadas e para reunir os fragmentos das Missões.

consequência um “paradigma jesuítico” (BAPTISTA; BOITA, 2019), que enaltece as ações dos jesuítas enquanto os indígenas missioneiros seriam meros reprodutores que necessitavam de tutela e de controle.

Embora em um primeiro momento as Missões tenham tido uma abordagem de “utopia da civilização” jesuítica (LACERDA, 2018), ocorreram ao longo dos anos modificações significativas no entendimento do protagonismo indígena no sistema missioneiro, seja por meio da concepção dos bens materiais (estatuária, arquitetura) enquanto obras indígenas, bem como nas modificações realizadas no Museu das Missões, cuja nova exposição na Casa do Zelador insere o protagonismo ausente na exposição original (BAUER, 2007).

Tais modificações estão atreladas a um movimento de atualização da história escrita acerca do sistema missioneiro, e não estão desvinculadas de um processo que encontra caminhos abertos pela redemocratização e de promulgação da Constituição Federal, que afirma a importância de defesa e valorização da diversidade cultural em seus artigos 215 e 216.

Nos últimos anos, tanto a legislação nacional quanto a estadual passaram a abarcar a obrigatoriedade de abordar as questões étnico-raciais nas escolas. A inserção da temática indígena tem ocorrido nos últimos anos por meio das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao introduzir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Na mesma direção, o Plano Estadual de Educação (Lei nº14.705/15) e o Decreto nº50.725/13 também exigem no currículo das escolas rio-grandenses a educação para relações étnico-raciais.

Tendo em vista os desafios abertos pela garantia legal do ensino de história indígena, cabe a análise da práxis pedagógica e da inserção da temática nos programas, currículos e livros escolares, pois a existência de legislação permite avanços, mas não garante por si só uma transformação da realidade.

O **problema de pesquisa** deste trabalho é analisar o ensino de História em ambiente escolar, com ênfase nas aulas sobre sistema missioneiro, para verificar qual visão sobre os indígenas está sendo retratada e se há um aproveitamento da potencialidade das Missões para evidenciar a agência indígena na História. Incorporando esse discurso de maneira que o ensinar amplie possibilidades de pensar a diferença no presente, contribuindo para promoção de relações baseadas na justiça social, ética e cidadania (MEINERZ, 2017, p.75).

Para compreender a manutenção de perspectivas negativas a respeito dos povos indígenas e as potencialidades de mudança efetiva, os estudos decoloniais<sup>5</sup> oferecem meios de análise da modernidade latino-americana pós-colonização, havendo a permanência de uma matriz colonial de reger e compreender o mundo segundo modelos “modernos” e “civilizados”, em colonialidade de poder, ser e saber que efetuam o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013).

A proposta desta pesquisa é evidenciar a agência indígena na história missioneira e gaúcha por meio dos conceitos de colonialidade, colonização, decolonialidade<sup>6</sup> e interculturalidade<sup>7</sup>. Juntamente com uso de referências de pesquisas e perspectivas da Nova História Indígena<sup>8</sup>. Este estudo tem como horizonte problematizar o ensino de História e Educação Patrimonial, a fim de contribuir para um processo de de(s)colonização do estudo referente ao território rio-grandense, de modo a pensar tanto um ensino de História decolonial quanto a Educação Patrimonial sobre Sítio São Miguel que leve em conta o passado e o presente indígena, afirmando-se o respeito à diversidade e a diferentes modos de vida.

A metodologia de pesquisa aqui adotada se baseia na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, com realização de entrevistas não estruturadas. As entrevistas (Apêndice B) possuem como metodologia a História Oral<sup>9</sup>, sendo efetuadas com cinco professores de História da Região Metropolitana,

---

<sup>5</sup> A Teoria Decolonial tem origem com o grupo Modernidad/Colonialidad, sendo alguns dos integrantes desse movimento os intelectuais Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Boaventura Santos, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo e Zulma Palermo.

<sup>6</sup> A retirada do “s” do decolonial é justificada por C. Walsh como um jogo linguístico, no qual afirma tentar colocar em evidência a não existência de um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes de resistir, transgredir, intervir, criar, etc. Portanto, “(...) lo decolonial denota (...) un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar „lugares” de exterioridad y construcciones alter(n)ativas.” (WALSH, 2013, p.25)

<sup>7</sup> A interculturalidade será debatida nesta pesquisa segundo a concepção de Catherine Walsh sobre interculturalidade, ou seja, “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar” (WALSH, 2005, p. 47).

<sup>8</sup> Nova História indígena é um movimento renovador da historiografia brasileira, que busca evidenciar o protagonismo indígena. Ou seja, “(...) compreender o indígena enquanto sujeito histórico que age conforme sua leitura de mundo, buscando conhecer ações e interpretações indígenas diante de realidades diversas, ao longo da História do Brasil”. (WITTMANN, 2015, p.17)

<sup>9</sup> Inspiração para a montagem do roteiro de entrevistas baseada em: ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.



buscando-se formar um quadro de análise de como o sistema missioneiro é ensinado e qual é a representação indígena apresentada em sala de aula, bem como da profundidade da inserção da Lei nº11.645/08 nas escolas selecionadas.

O presente trabalho é dividido em quatro capítulos, para abordar de modo sequencial a historiografia, ensino de História e temática indígena. O primeiro capítulo, *Missões Jesuíticas: Discursos e Imagens*, aborda a formação do Sítio São Miguel Arcanjo, com descrição de seu tombamento e construção de historiografia a respeito do período missioneiro. O segundo capítulo, nomeado *A História na Sala de Aula*, trata das diferentes concepções de escola e educação, com ênfase no ensino de História como ponto de partida para problematizar preconceitos e visões deturpadas a respeito dos povos indígenas, ressaltando a importância da Lei nº. 11.645/2008 e as potencialidades de formação de uma educação intercultural.

O terceiro capítulo, intitulado *Sítio São Miguel: Patrimônio e Pedagogia*, descreve a pesquisa realizada com professores de História de escolas públicas estaduais, apresentando como é realizado o ensino da temática indígena, com análise crítica das aulas e materiais a respeito do período missioneiro.

Devido ao caráter propositivo da pesquisa, é importante salientar que na divisão de capítulos, a parte que caberia o título de “considerações finais” ou “conclusões” serão reformuladas para apresentar o produto final do trabalho, que é a confecção da caixa educativa para auxiliar os professores em sala de aula, fornecendo novos materiais pedagógicos para tratar a temática indígena. A descrição pormenorizada da confecção da caixa e de seu conteúdo encontra-se no capítulo nomeado *Construção da Caixa Educativa*.

## 2 MISSÕES JESUÍTICAS: DISCURSOS E IMAGENS

O início da História do que hoje conhecemos como Rio Grande do Sul varia conforme a ênfase dada à colonização portuguesa ou à atuação jesuítica. Segundo Gutfreind (1992), na construção da história sul-rio-grandense, podem-se analisar duas matrizes historiográficas predominantes e antagônicas: a matriz lusa e a matriz platina.

Na matriz lusitana (ou luso-brasileira), a formação sul-rio-grandense é vista a partir da lusitanidade, em oposição à obra jesuítica e aos interesses castelhanos. Enquanto isso, a matriz platina (ou jesuítico-espanhola) defende a área das Missões Orientais como pertencentes à história do Rio Grande do Sul, enfatizando a importância do empreendimento jesuítico na formação cultural, histórica e política.

No começo do século XX, visto que a afirmação de campo é também legitimação política, o ideal nacionalista vigente gera a demanda por uma narrativa que insiste na brasilidade rio-grandense, acarretando a valorização da herança lusitana, cuja matriz historiográfica se torna hegemônica a partir dos anos 1920 (MARTINS, 2010). Portanto, a construção de uma identidade gaúcha é atravessada por um projeto conciliador que visava o reconhecimento do *sul* e sua inserção no quadro nacional (MARTINS, 2010).

O processo de crescente integração nacional reflete-se na historiografia com o patrocínio de historiadores pelo governo central, com a incumbência de reproduzirem a concepção de que o gaúcho tinha origem lusitana (...). Sobretudo com crescente centralização econômico-político-social determinada pela revolução de 1930, aprofundaram-se (...) os laços unitários e identitários do Rio Grande do Sul com o resto do país (...). (CORTEZE, 2008, p.4)

Para os intelectuais da matriz lusa, como Amyr Borges Fortes, Arthur Ferreira Filho, Carlos Dante de Moraes, Félix Contreiras Rodrigues, João Borges Fortes, João Pinto da Silva, Moysés Vellinho, Othelo Rosa, Souza Docca e Walter Spalding, a formação do Rio Grande do Sul é lusitana e restrita à participação de bandeirantes, açorianos e portugueses (TORRES, 1994). Pressupondo que a história rio-grandense sempre foi uma luta contra o Prata, diferenciando o gaúcho ordeiro do *gaúcho malo* platino, em uma valorização do *sangue português* ligado ao crescente sentimento de nacionalidade brasileira.

Mesmo que as duas matrizes formem explicações diferentes para História do Rio Grande do Sul, ambas possuem um ponto em comum: a negação do indígena enquanto sujeito ativo na formação da sociedade e das fronteiras, devido à aceitação de sua inferioridade. Com a permanência de uma história marcada pela invisibilização indígena e pela supervalorização da atuação dos colonizadores, formam-se “crônicas da extinção” (ALMEIDA, 2017)<sup>10</sup> nas quais os indígenas missioneiros teriam desaparecido, “(...) como se as terras tivessem sido abandonadas porque os índios fugiram, morreram ou miscigenaram na massa de camponeses (...)” (CATAFESTO; MORINICO, 2009, p.309)<sup>11</sup>.

Na vertente historiográfica lusa houve a insistente negação do separatismo e do platinismo, de tal maneira que a defesa da lusitanidade esteve atrelada à exclusão do período missioneiro da história gaúcha por estar vinculado a interesses espanhóis, gerando a representação do indígena missioneiro como “inimigo da civilização luso-brasileira”, que precisava ser combatido e exterminado para o cumprimento de uma espécie de “destino manifesto” da ocupação portuguesa (TORRES, 1994).

A “boa cepa portuguesa” e os “troncos lusos” se opunham aos indígenas, possuidores de defeitos, como a “apatia invencível”, a “preguiça imemorable”, a “incurável infantilidade (...)”. Eram aborígenes, “barro pobre e escuro” que pouco contribuíram para o “fundo sociológico” do gaúcho (GUTFREIND, 1992, p.101)

Portanto, a sociedade luso-brasileira é constituída enquanto referencial de progresso, um padrão civilizatório superior dentro de uma escala unidirecional, conduzindo a um discurso excludente que se afirma neutro e científico, em uma escrita da história marcada pelo etnocentrismo (TORRES, 1994).

A matriz luso-brasileira pode ser identificada por meio de expansões e continuidades das obras de Aurélio Porto, Souza Docca, Othelo Rosa e Moysés Vellinho, sendo Aurélio Porto um dos expoentes na construção de uma identidade lusitana para o Rio Grande do Sul. Embora apresente um posicionamento

---

<sup>10</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*. [online]. 2017, vol.37, n.75, pp.17-38.

<sup>11</sup> CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio; MORINICO, José Cirilo Pires. Fantasma das brenhas ressurgem nas ruínas: Mbyá-Guarani relatam sua versão sobre as Missões e depois delas. In: GOLIN, Tau (Org.). *História Geral do Rio Grande do Sul*. Povos Indígenas, Passo Fundo: Méritos, 2009. Volume 5.p. 301-330

diferenciado sobre os indígenas, diz caber a eles intermediar relações entre gaúcho platino e brasileiro, ou seja, cabe aos “silvícolas” transmitir vestimentas e usos campeiros:

O gaúcho não é um produto de influência platina (...). São portugueses e espanhóis foragidos, que se identificam com o minuano e com o charrua, nas vacarias volantes, nos contrabandos lucrativos, e que adotam os costumes, usos e indumentárias destes (PORTO apud GUTFREIND, 1992, p.48).

Embora vinculado à matriz lusa, Aurélio Porto seguiu orientações da obra do padre Carlos Teschauer, que era atrelado a uma linha historiográfica jesuítico-espanhola de defesa das Reduções e das conversões espirituais (THIELKE, 2014). A inclusão das Missões na História do Rio Grande do Sul pode ser explicada pelas transformações sócio-políticas na conjuntura brasileira. Com tentativas de diminuir diferenças entre as regiões do país e, portanto, também recalcar separações entre a história rio-grandense e a região missioneira (THIELKE, 2014).

Neste contexto de “abrasileiramento” do Rio Grande do Sul, ocorre a formação do ideário nacionalista com promoção de uma ancestralidade comum, cujos debates sobre a origem da nação ocorrem de modo concomitante ao início da política nacional de preservação patrimonial encabeçada pela criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, vinculado ao Ministério da Saúde e Educação sob responsabilidade de Gustavo Capanema (1937-1945). Dada importância da cultura na unificação da nação, é importante ressaltar que a gestão Capanema foi caracterizada por profundas reformas e a formação de políticas culturais e educacionais marcadas por uma “modernização conservadora” (SCHWARTZMAN, 1985), pois os “ventos modernos” eram acompanhados de um projeto nacionalista conservador e autoritário que visava uma “(...) homogeneização da cultura, dos costumes, língua e ideologia” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, s.n).

A modernização se manifestava em seu desejo de criar um sistema educacional forte e abrangente e na preocupação constante com a atividade cultural e artística. O lado conservador se manifestava de muitas formas distintas: pela concentração do poder, que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais livres e autônomas fora da tutela ministerial; pela concepção basicamente estetizante, quando não utilitária, da cultura e das artes. A música, a poesia, a pintura, o patrimônio cultural do país, tudo isto era, na medida do possível, apoiado e estimulado, mas basicamente como cultura ornamental, ou, alternativamente, como arte

monumental capaz de mobilizar os grandes sentimentos cívicos. (SCHWARTZMAN, 1985, s.n)

Os conceitos de monumentalidade e de excepcionalidade que nortearam a política patrimonial priorizaram os bens edificados relacionados a períodos marcantes da história oficial e os monumentos que edificam a brasilidade, havendo a valorização do estilo barroco como símbolo da unidade nacional e também de integração à história da arte ocidental, em um “(...) processo civilizatório europeu percebido como universal” (CHUVA, 2003, p.328).

A atuação do SPHAN junto às Ruínas de São Miguel inicia com a realização de relatórios e fotografias do estado de conservação das ruínas, posteriormente ocorrendo a visita técnica do arquiteto Lúcio Costa, que foi enviado para averiguar e propor medidas de preservação. Portanto, a seleção das ruínas enquanto patrimônio se justificam dentro de uma “retórica da perda” (GONÇALVES, 2002), cujo risco de desaparecimento acarretam no tombamento (1938), na realização de obras de consolidação da igreja e na construção de um museu para as estatuárias missioneiras encontradas, um abrigo para os “destroços do naufrágio” (COSTA, 1941, p.189).

O caráter utilitário e o olhar estetizante presentes na atuação do SPHAN podem ser observados no tombamento das Missões no Livro do Tombo de Belas Artes, havendo a valorização das ruínas enquanto arquitetura exemplar do estilo barroco e imbuído de concepções históricas que viam as reduções como ação civilizatória dos jesuítas (FOCKING, 2013). Desse modo, o discurso presente no Museu das Missões e na compreensão do sítio arqueológico como um todo é marcado pela leitura histórica que privilegia a atuação jesuítica, enquanto relega aos indígenas missionários a caracterização como “dóceis” e “inferiores”, submissos aos valores europeus seja na ética ou na estética (TREVISAN apud THIELKE, 2014, p.76).

Em paralelo ao processo de tombamento das ruínas, a escrita da história oficial das Missões, bem como a elaboração dos resumos históricos do Museu das Missões, ficou sob responsabilidade de Aurélio Porto, em cuja obra intitulada *História das Missões Orientais no Uruguai* (1943), impressa como parte de uma série

de publicações do SPHAN (FOCKING, 2013), é marcada por uma visão estereotipada do indígena:

O material humano com que os jesuítas criaram a civilização cristã nas Missões, que teve seu relativo esplendor, não era fácil de plasmar. O índio tape, elemento principal em seus trabalhos de catequese, no território rio-grandense, ainda dois séculos depois de seu contato inicial com os jesuítas (...), apresentava as mesmas características de origem, entre as quais sobressaíam a preguiça tradicional, a imprevidência avoega e os mais instintos de sua primitividade bárbara. Continuavam a ser as mesmas “crianças grandes” que os primeiros jesuítas encontraram nas matarias selvagens, e das quais jamais puderam fazer um “homem” que soubesse dirigir as suas próprias ações (PORTO, 1954, p.71-72).

Esse entendimento das reduções dentro de um “paradigma jesuítico” (BAPTISTA; BOITA, 2019) observa-se também no planejamento arquitetônico do museu, feito de modo a gerar uma ambiência na relação passado-presente, criando uma proposta pedagógica para que os visitantes compreendessem a “história em verdade das missões” (COSTA apud CHUVA, 2013, p.205), cujo apuro estético demonstrava que os jesuítas catequizaram e civilizaram os indígenas (CHUVA, 2013, p.205).

Aqui, o tratamento mais tosco de umas tantas peças, a aspereza do desenho de certos motivos e, por vezes, a maneira especial de “ornamentar” provêm não só da falta de experiência dos operatários e daquela *gaucherie* que aproxima os “bárbaros” de qualquer raça quando pretendem reproduzir de “ouvido” os elementos da arquitetura greco-latina, mas, também, da colaboração de escultores do centro e do norte da Europa [...] trazendo com eles aquele renascimento retardatário e impregnado ainda de gosto gótico e até mesmo românico [...]. Provêm, repito, talvez mais dessa mistura de procedências diversas combinadas com as deficiências do meio, do que, propriamente, da influência do elemento nativo. Este, vencida a primeira fase de rebeldia, deixou-se moldar com docilidade pela vontade poderosa do jesuíta. Parece mesmo não ter havido da parte dos irmãos, cientes da “superioridade” de sua própria técnica, compreensão e simpatia pelo que as interpretações dos indígenas pudessem apresentar de imprevisto e pessoal, e que desprezavam como “errado” tudo que fugisse às receitas do formulário europeu, estimulando, pelo contrário, as cópias servis e assim impondo, junto com a nova crença e a nova moral, uma beleza já pronta (COSTA, 1941, p.191).

Tal discurso de afirmação da inferioridade indígena não é considerado estranho às políticas do SPHAN, cuja atuação em seus anos iniciais era de reafirmar uma herança europeia/portuguesa, negando, em contrapartida, uma herança indígena (CHUVA, 2009, p.103), pois a civilização seria um processo universal de evolução, sendo que:

(...) as populações ameríndias e de origem africana do Brasil são interpretadas como situadas em estágios ultrapassados de evolução cultural e, desse modo, ignoradas em termos de sua vida social e cultural presente (GONÇALVES, 2002, p.45).

Na medida em que existe uma escala evolutiva, cria-se um vínculo entre passado e presente, no qual a atuação da Companhia de Jesus aparece como início do processo civilizatório, cujo colapso e posterior “decadência moral” indígena se devem à Guerra Guaranítica e expulsão dos jesuítas, gerando uma explicação sobre a existência das ruínas que o SPHAN se encarregou de preservar (FOCKING, 2018).

Embora tenha sido este paradigma que vigorou durante décadas de ação do atual IPHAN, é possível observar esforços por requalificar a expografia do Museu das Missões, assim como já é possível visualizar um amplo número de pesquisas que buscam a superação do não-lugar indígena no entendimento da história das Missões. Tais modificações serão abordadas a seguir, a partir de movimentos de renovação da historiografia brasileira.

## **2.1 Novas leituras sobre São Miguel e Nova História Indígena**

Nos anos 1980, as crises de paradigmas na História geraram novas perspectivas e a busca por novos objetos de estudo, havendo uma renovação por meio da interdisciplinaridade da História com a Antropologia e Arqueologia, cuja relação permite repensar o lugar do indígena na História do Brasil, tradicionalmente restringido ao papel de coadjuvante e fadado ao desaparecimento.

O interesse crescente na história indígena também está atrelado ao surgimento do Movimento Indígena Brasileiro nos anos 1970 e à promulgação da Constituição de 1988, gerando uma relevância social e a demanda por pesquisas diacrônicas sobre povos indígenas a fim de garantir demandas de acesso aos seus territórios tradicionais (CAVALCANTE, 2011).

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e lingüística. O que era antes visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional. (MUNDURUKU, 2012, p.222)

A ideia de nação enquanto homogênea, baseada na naturalização dos referenciais europeus, não era mais possível dentro de um contexto que se exige reparação histórica e a desestabilização da colonialidade. A escrita da História e o ato de selecionar o patrimônio são questões centrais para se construir narrativas questionadoras e comprometidas com a formação de consciência histórica e de respeito à luta indígena contemporânea.

No Brasil de hoje se almejam o respeito para com as populações indígenas, a compreensão e o reconhecimento delas como protagonistas e não apenas vítimas da história. Demonstra-se que foram e são agentes do contato (WITMANN, 2015, p.16)

A busca por desconstruir imagens de povos indígenas como simples vítimas, ou fadados à extinção, caracteriza a escrita da Nova História Indígena, que recupera o protagonismo indígena enquanto agentes do contato (RANZAN, 2010, p.12). Por meio do uso do conceito de *agency* (agência), os indígenas passam a ser vistos como sujeitos históricos dotados de ação consciente e de capacidade para desenvolver resistência e adaptação aos mais diferentes cenários.

A este tipo de ação consciente e criação contestação cultural, muitos historiadores chamam de “agency”. Recentemente John Monteiro, pesquisador da temática indígena na América Portuguesa, propôs pensar “agency” como uma capacidade, não como uma ação. Para Monteiro, é uma capacidade de agir, resistir, reagir. “Enfim, uma capacidade de atuar na história, mas condicionada, constrangida por condições históricas” (BURD, 2012, p.10)

Cabe ressaltar que mesmo antes da chegada dos colonizadores e missionários, os povos indígenas já eram sujeitos históricos e continuaram sendo agentes de sua história (MELO, 2010), pois suas ações podem ser explicadas devido a interesses, possibilidades disponíveis e lógicas de suas sociedades (ALMEIDA, 2017)<sup>12</sup>.

Ou seja, é preciso desconstruir representações do passado que não são mais úteis analiticamente para a nova historiografia, a fim de se repensar a História do Brasil e do Rio Grande do Sul que rompa com mitos (KUHN, 2011) e narrativas triunfalistas que tratam exclusivamente da ação dos espanhóis e portugueses, pois

---

<sup>12</sup> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**. [online]. 2017, vol.37, n.75, pp.17-38.



os povos indígenas na região platina souberam transitar e agir dentro de um mundo em transformação.

Longe da imagem de “guarani dócil”, muitas foram as formas de reação à colonização, seja por meio de deslocamentos, da colaboração para evitar castigos até o uso de rebelião armada e “batismos do avesso” contra a catequização. No caso das reduções, ocorreram negociações e uso das instituições missionárias, mas também revoltas contra a autoridade dos jesuítas. A atual perspectiva é interpretar o passado missionário colocando maior centralidade nos indígenas, evidenciando a organização social, o cotidiano e os conflitos com ênfase na atuação das autoridades indígenas dentro do sistema colonial e nas negociações entre lideranças e missionários (NEUMANN; BOIDIN, 2017).

Longe de serem as inermes vítimas que povoam habitualmente os livros de história, os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu "modo de ser", frente a condições progressivamente adversas (MONTEIRO, 1992, p.475).

A experiência missionária esteve vinculada à política colonial de defesa das fronteiras geopolíticas, de ocupação territorial e pacificação indígena, resultando em transformações socioculturais permeadas pelos interesses tanto da Coroa Espanhola quanto pela Igreja, de colonização e conquista espiritual, em uma ocidentalização material, política e religiosa por meio do mercado, do canhão, do livro e das imagens (GRUZINSKI, 2001).

Converter e civilizar, tais eram os pressupostos da Companhia de Jesus junto aos nativos. Se a conversão referia-se especificamente ao abandono das antigas práticas religiosas dos Guarani e a adoção da fé católica, a civilização concernia a não apenas ao desenvolvimento de hábitos sociais e posturas pessoais que correspondiam aos cânones europeus (THIELKE, 2014, p.37).

A inserção dos indígenas na sociedade colonial dependia do abandono de suas crenças e, portanto, a “(...) cristianização foi um elo essencial da ocidentalização do Novo Mundo” (GRUZINSKI, 2001, p.98), o que englobava educação, arte, sexualidade, práticas alimentares, casamentos, ritmo de tempo, modelos de urbanismo e de família, ou seja, importar um novo modelo de vida. No entanto, a imposição de um novo contexto também tem como consequência a resistência indígena, bem como a formação de novas formas de estar no mundo,

pois o modelo europeu estava sujeito à interpretação indígena. Dessa forma, compreende-se que colaboração e adaptação não são totalmente opostas à resistência, “(...) pois, em muitas situações, buscava-se o mesmo objetivo” (MONTEIRO, 1992, p.490) e não se pode fazer uma visão reducionista das populações indígenas entre a negação total do sistema do “outro” (resistência) ou assimilando seus modos de ser por meio da resignação. Sem negar a violência do período colonial, é preciso reinterpretar o sentido da resistência indígena como:

[...] adaptação e apropriação frente a tudo que representa esse outro. Essa adaptação não está restrita às inovações materiais, como o ferro ou o cavalo, mas na inserção estratégica e simbólica no uso das varas de mando, da cruz e da escrita, ou na adequação aos modelos político, econômico e social dos estrangeiros (MENDES, 2013, p.20)

Seguindo esta linha de reflexão, é possível evitar que se defenda uma essencialização ou naturalização dos indivíduos indígenas, pois suas formas de agir não podem ser compreendidas como a ação de um grupo uniforme, mas que traçaram formas diferentes de garantir interesses e necessidades em meio a disputa entre Coroas Ibéricas pela vassalagem indígena.

[...] os povos indígenas lutaram e se adaptaram às mais diversas situações ao longo do tempo, enquanto grupos subalternos, ainda hoje se esforçam para manter suas identidades étnicas, terras e direitos perante os grupos hegemônicos dominantes. (BURD, 2019, p.25)

Portanto, a revisão da categoria do “índio colonial” pela historiografia permite que se vislumbre a participação indígena na formação das fronteiras dos atuais territórios do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, configurando uma “fronteira tripartida”<sup>13</sup> moldada pelos interesses das Coroas Ibéricas e pela atuação indígena.

[...] além de lutarem empunhando suas lanças, eles utilizaram a escrita como uma arma, como um instrumento para protestar e denunciar as contradições presentes ao colonialismo ibérico setecentista (NEUMANN, 2007, p.171).

Deste modo, tanto as tradicionais historiografias de matriz lusitana e platina do início do século XX tiveram seu eurocentrismo contestado, a fim de se inserir o protagonismo indígena na busca por entender a formação histórica sul-riograndense. Isso quer dizer que “(...) os índios também foram capazes de manejar

---

<sup>13</sup> Ver NEUMANN, Eduardo. **A fronteira tripartida: a formação do continente do Rio Grande.** In: GRIJÓ, L.A.; KÜHN, F.; GUAZZELLI, A.B.; NEUMANN, E.S. (Orgs.). Capítulos de história do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

sua própria história e elaborar estratégias que visavam sucesso e maior segurança num mundo de fronteira cada vez mais incerto” (RIBEIRO, 2013, p.30). Portanto, é possível destacar que a descrição das populações indígenas enquanto vítimas do avanço português e totalmente sujeitos aos interesses jesuítas está sendo amplamente revista com análise crítica da história da formação do território rio-grandense de modo a destacar a participação indígena, antes silenciada.

Assim como a historiografia está em processo de revisão, o entendimento do patrimônio missioneiro enquanto restrito a herança jesuítica também passa por problematizações. Enquanto é enfatizada a autoria e domínio técnico indígena das estaturárias, há uma busca pelo reconhecimento do esforço da mão-de-obra indígena na construção da própria igreja de São Miguel, que antigamente era creditada apenas ao arquiteto Gian Battista Primolli (BAPTISTA; BOITA, 2019).

No entanto, é através da ampliação do conceito de patrimônio e da formação das políticas públicas voltadas para o Patrimônio Imaterial que ocorre uma mudança de mentalidade, cujo ápice ocorre no reconhecimento por parte do IPHAN do Sítio São Miguel enquanto lugar de referência Guarani, associando o sítio à territorialidade e ancestralidade indígena.

Deste modo, o ingresso do Sítio no século XXI distingue-se fortemente de seu período de fundação. Enquanto em um primeiro momento o Sítio foi reconhecido como um patrimônio da cristandade e exclusivamente jesuítico, novos estudos e esforços conseguiram realocar tal história, propondo o protagonismo indígena como alternativa analítica (BAPTISTA; BOITA, 2019, p.154).

A solicitação de registro da Tava<sup>14</sup> enquanto patrimônio Guarani foi um processo longo que exigiu a apropriação do conceito de patrimônio e o entendimento da política de salvaguarda como ação importante para a manutenção do modo de ser Mbyá-Guarani.

Para os Guarani-Mbyá, a Tava trata-se de um local onde viveram seus antepassados, que construíram estruturas em pedra, nas quais deixaram

---

<sup>14</sup> Em 2004, a Superintendência do IPHAN no Rio Grande do Sul em parceria com a UFRGS iniciou um projeto de atualização do discurso institucional sobre a história missioneira e da etnografia do Museu das Missões. Por meio da política de salvaguarda do patrimônio imaterial, foi realizado um inventário cultural junto aldeias guaranis, que apontou para a atribuição de sentidos cosmológicos ao sítio São Miguel, cujos desdobramentos são o pedido de registro da Tava enquanto referência Mbyá-Guarani e a realização do projeto Valorização do Mundo Cultural Guarani (2009-2011) para formação de um inventário ampliado reconhecimento do território Guarani Yvy Rupa.

suas marcas e parte de suas corporalidades- por conter os “corpos” dos ancestrais se transformaram em imortais; onde são lembradas as ‘belas palavras’ do demiurgo Nhanderu; e onde é possível vivenciar o modo de ser Guarani-Mbyá. (...) é considerado lugar de referência por ser um espaço vivo que articula concepções relativas ao seu bem-viver, integra narrativas sobre sua trajetória e ‘caminhadas’ como povo e é diariamente vivenciado como lugar de atividades diversas e de aprendizado para os mais jovens. (IPHAN, Parecer nº85/2014)

Portanto, as ruínas de São Miguel, entendidas nos primeiros anos de seu tombamento enquanto bem material preservado por suas características estéticas, passa por uma releitura para incorporar a história e a afirmação da identidade indígena, de rememoração de práticas culturais coletivas. Não mais relegados ao papel secundário de leitura do patrimônio, de esquecimento e invisibilidade, o registro da Tava possuiu como mérito o reconhecimento da narrativa indígena e da apresentação de sua visão sobre a Tava de São Miguel Arcanjo.

Embora esteja ocorrendo um movimento de transformações teóricas e de formulação de políticas públicas, é importante ressaltar que a valorização e o reconhecimento de um patrimônio precisam estar atrelados a ações educativas. Pois, é através da educação que se torna possível tratar as relações de esquecimento, (re)memoração e pertencimento de modo crítico, sendo a aula de História um possível espaço de abordagem da história e do patrimônio indígena, cuja importância será analisada nos próximos capítulos.

### 3 A HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Se a História enquanto ciência investiga o conjunto de eventos da experiência humana, visando compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos históricos em diferentes tempo e espaço, a disciplina escolar História é responsável pelo ensino do conhecimento histórico, de construção das noções de tempo e de problematização das relações sociais, a fim de entender que a realidade não é dada ou natural, mas fruto de movimentos cujo estudo permite a interpretação dos contextos sociais.

A construção da disciplina escolar História passou por mudanças significativas até chegar à sua configuração atual, integrando o rol de conhecimentos considerados fundamentais na escolarização por contribuírem na formação intelectual e cultural dos alunos (BITTENCOURT, 2008). Desta maneira, a escola está inserida dentro de processos econômicos e políticos, atendendo a demandas de sua época, ou seja, o currículo escolar auxiliou na produção de um sentimento de unidade histórica para reforçar a identidade cuja uniformidade condensa a *alma nacional* em uma língua, uma história de continuidade, um panteão de heróis e símbolos oficiais (hino, bandeira, brasão) a serem reconhecidos.

Sendo a História compreendida como uma linha evolutiva de desenvolvimento de estágios *primitivos* para mais *complexos*, ocorre uma valorização da atuação e dos saberes europeus, vistos como superiores em comparação com os povos não-europeus:

Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais (LANDER, 2005, p.14).

O caráter universal da experiência europeia forma uma universalidade excludente, ocultando outras formas de ser, de organização e de conhecimento por serem consideradas inferiores ao padrão civilizatório visto como superior e compreendido como *normalidade*. De tal modo, a invisibilidade dos povos indígenas na história brasileira se explica devido ao eurocentrismo, que trata os

acontecimentos nacionais enquanto unicamente vinculados a acontecimentos do *Velho Mundo*.

A História do Brasil foi marcada pela busca de uma *genealogia da nação*, cuja divisão em períodos ocorreu por meio da utilização de uma linha cronológica que parte do *descobrimento* até a República, cujo ensino era marcado por decorar nomes, datas e feitos políticos dos “grandes homens” (BITTENCOURT, 2008). As concepções nacionalistas e utilitaristas estiveram presentes nos objetivos de ensino desde o século XIX, acentuando-se nas primeiras décadas do século XX, com permanência da ênfase em fatos políticos e biografias célebres durante a época da Ditadura Militar. Portanto, é a partir dos anos 1980, em meio a um contexto de redemocratização, que de fato há a formação de um espaço de crescimento de novas metodologias de ensino e de se questionar as relações de poder: o que ensinar, como ensinar e para que(m)?

Deste modo, a historiografia tradicional passa a ser debatida também na base dos currículos escolares, havendo questionamentos sobre a relação entre História e Estado, cujo produto foi a criação de uma nacionalidade que abrange uma parcela pequena da memória da população, com permanência de narrativas que apagaram a participação de povos não europeus na formação do país.

A velha história oficial que tem como base a historiografia européia, continua presente de forma hegemônica, privilegiando os feitos e as conquistas coloniais, silenciando as transformações e os processos de desenvolvimento dos povos americanos que aqui viviam. É desconsiderada essa história milenar, tornando os povos dependentes e subalternos aos ritmos e dinâmicas ditadas pelas sociedades europeias (RUSSO; PALADINO, 2016, p.17).

Portanto, pode-se observar que está em operação um “(...) movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico (...)” (BALLESTRIN, 2013, p.105), “um giro decolonial”, que critica a lógica etnocêntrica na qual foram concebidos os povos não-europeus enquanto despojados de suas singularidades históricas, assim como desconstrói a concepção de História enquanto evolução unilinear cujo ápice seria a civilização europeia. As perspectivas recentes enfatizam novos métodos de trabalho intelectual, ocorrendo processos e projetos de descolonização epistêmica e de visibilidade de “histórias outras”, ou seja, a formação de uma educação para a diversidade e antirracista.

Tal educação transformadora visa ultrapassar a *monocultura mental*, reconhecendo o caráter estrutural-colonial-racial que acompanhou a formação dos Estados Nacionais, evidenciando o pensamento “outro” como projeto alternativo (MARIN, 2013)<sup>15</sup>. Esta educação visa desnaturalizar estereótipos e preconceitos, bem como questionar o etnocentrismo e a existência de desigualdades sociais (CANDAU, 2013)<sup>16</sup>. Ou seja, recuperar a pedagogia no seu aspecto praxístico, trazendo caminhos críticos para ler o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, por meio da autodeterminação e autorreflexão, em uma nova configuração do saber (WALSH, 2013).<sup>17</sup>

O estudo da História é fundamental para entender a experiência humana no passado e no presente, permitindo ver a diversidade e o movimento nos múltiplos tempos e espaços, ensinando a ter respeito pela diferença, de modo a contribuir para entender o presente e conceber a sociedade no futuro.

Cabe a quem ensina história problematizar a construção da identidade nacional, empreendendo outro projeto de memória, identidade e cidadania que incorpore os diferentes grupos. (...) A aula de História necessita ter como foco a construção de possibilidades educativas que remetam às perguntas “quem sou?” e “quem somos?”, colocando o aluno diante de situações em que possa tomar decisões, argumentar, desconfiar de verdades e determinismos, compreender processos históricos e perceber escolhas realizadas ao longo da história (GIL, 2013, p.158)<sup>18</sup>

Portanto, é necessário romper com estereótipos e imagens desumanizadoras para que se reconheça a diversidade de modos de práticas culturais, valores morais e estéticos, com valorização e reconhecimento de memórias e modos de vida antes silenciados na História nacional e regional, como a afro-brasileira, africana e indígena.

(...) é necessário um trabalho coletivo que comprometa o Estado brasileiro em todas as instâncias, e nelas as escolas, a concretizar as medidas de

<sup>15</sup> MARIN, Pilar Cuevas. Memoria colectiva. Hacia um proyecto decolonial. In: WALSH, C. (Org.) **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p.69-103.

<sup>16</sup> CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: contruyendo caminos. In: WALSH, C. (Org.) **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p.146-161.

<sup>17</sup> WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.) **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p.23-68.

<sup>18</sup> GIL, Carmen Zeli de Vargas. Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Ruan Targino Zaleski (Orgs.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.37-52.

implementação exigidas. Isto implica mudança a postura dos agentes educacionais, na concepção de escola, nas ações pedagógicas, no conteúdo do Projeto Político-Pedagógico, nos currículos escolares, ou seja, é um processo amplo de mudanças em toda a estrutura escolar até adentrar na sala de aula (SOUZA, 2016, p.125).<sup>19</sup>

Nesta busca por uma reconstrução histórica, as Leis nº 10.639/2003 e nº11.645/2008, que inserem o artigo 26A nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de forma a incluir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, podem ser vistas como um importante marco para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e, portanto, “(...) o que está em jogo é uma nova interpretação dos processos históricos, uma nova abordagem da construção de saberes (...)” (OLIVEIRA; LINS, 2013, p.15)<sup>20</sup>.

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, Lei nº11.645/2008. Grifos da autora).

No caso do Rio Grande do Sul, onde houve uma defesa de formação histórica como resultado da imigração europeia, ocorreu o silenciamento e mesmo negação da história indígena e africana ao mesmo tempo que se realizou a apropriação de elementos culturais desses grupos subalternizados. Havendo o enraizamento da identidade “gaúcha” enquanto atrelada a um *estado branco* e formado por imigrantes desbravadores, torna-se difícil abordar a presença negra e indígena em qualquer contexto, e ainda mais conflituoso no caso das salas de aula.

<sup>19</sup> SOUZA, Taíse Santos de. Escola fazendo acontecer: responsabilidades de segmentos e setores em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08. In: FERNANDES, E.; EINEL, N.C.L.B; LOPES, V.N. **Da África aos povos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura afrobrasileira e indígena.** Porto Alegre: UFRGS, 2016.

<sup>20</sup> OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio:** sociologia, história, filosofia, geografia. Rio de Janeiro: Seropédica/UFRJ/Evangraf, 2013.p.13-30



A mistificação do gaúcho operado pela literatura, pela historiografia tradicional, pelo jornalismo político e pelo movimento tradicionalista, construiu, para o sul-rio-grandense, uma linhagem nobre, branca e lusitana, esteio da “civilização” portuguesa frente à barbárie “caudilhesca” dos países platinos. Nesse processo, apagou-se a diferença e o conflito social: o gaúcho como estereótipo nasce e se afirma junto a outro mito bastante conhecido [...] “democracia sulina”, de peão e patrão irmanados, negro a cavalo (em pouca quantidade, dado, para essa perspectiva, o pouco peso da escravidão no Estado) igualado ao gaúcho na estância, **nega-se a participação efetiva tanto do elemento indígena quanto do negro na formação social sul-rio-grandense.** (ZALLA, Projeto de Pesquisa, 2013, p.7)

No entanto, “o Rio Grande do Sul não seria o que é social e culturalmente sem a sua parte indígena” (KERN; SANTOS; GOLIN, 2009, p.7)<sup>21</sup> e estudar a história indígena do estado permite ampliar a concepção de identidade *gaúcha*, vislumbrando-se a diversidade presente em território sul-rio-grandense. O reconhecimento dos povos indígenas como detentores de historicidade é necessário para desfazer noções romantizadas e descontextualizadas que negam a continuidade destes povos, que resistiram e ainda estão vivos enfrentando adversidades.

Todavia, a presença indígena nos livros didáticos e currículos tem sido denunciada como insuficiente e diminuta, sendo restrita a períodos específicos:

(...) os povos indígenas figuram no currículo escolar em poucas ocasiões: nas comemorações citadas, ligadas ao dia do índio; nas aulas de História do Brasil e do Rio Grande do Sul que abordam o período colonial e as reduções jesuíticas. Todas essas ações, somadas ao escandaloso silêncio, reforçam a ideia dos indígenas como povos do passado, negando-lhe a contemporaneidade e a própria historicidade (BERGAMASCHI, 2010, p.158).<sup>22</sup>

Dentro deste contexto de inserção de contranarrativas históricas, embora exista um curto período de estudo da história indígena conforme Bergamaschi (2010), é possível aproveitar as aulas sobre Missões Jesuítico-Guarani como um momento propício para ocorrer o princípio de um movimento de “indigenização” dos currículos, ou seja, de inserção de narrativas indígenas sobre as ruínas e sobre o período missioneiro, bem como no estudo da formação territorial sul-rio-grandense.

<sup>21</sup> GOLIN, Tau; KERN, Arno Alvarez; SANTOS, Maria Cristina dos. Povos Indígenas. Porto Alegre: Méritos, 2009. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul, Vol.5)

<sup>22</sup> BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, V.L.M.et.al. **Ensino de História: Desafios contemporâneos.** Porto Alegre: EXT/Exclamação/ANPUH-RS, 2010. p.151-166

Deste modo, o ensino de História acerca do período missioneiro pode servir para debater a história indígena tanto no passado quanto no presente, o que pode facilitar o estudo da diversidade do Rio Grande do Sul, indo de acordo com a obrigatoriedade de tratar história e cultura indígena que são exigidos pela Lei nº11.645/08.

Tendo em vista essa potencialidade, justifica-se desta maneira a realização de entrevistas com professores de História em atuação na cidade de Porto Alegre. De forma a analisar a maneira como ocorre o ensino de história sobre as Missões atrelada à inserção da temática indígena em suas escolas. Os resultados das entrevistas e a metodologia utilizada serão descritos no próximo capítulo.

#### 4 SÍTIO SÃO MIGUEL: o patrimônio e a pedagogia

A escolha de investigar a relação entre ensino de História e o sistema missionário se deve a uma experiência pessoal: quando realizei na quinta série a saída de campo escolar para visitar as ruínas de São Miguel como complemento ao que estudava no colégio. Tendo em vista que não houve preparo para lidar com a temática indígena enquanto frequentei o Ensino Fundamental, é de se esperar que ocorresse um choque entre o que foi visto na aula de História e a presença indígena contemporânea, pois:

Os Guaranis contemporâneos são apenas vistos como fantasmas da História, como remanescentes. Os turistas comercializam com eles, mas não os veem como atores históricos. (...). Em suma, existe um fosso abissal entre os dois tempos que, implicitamente, nega a continuação cultural, histórica e identitária entre os Guaranis do passado e do presente (LACERDA, 2018, p.156).

Embora seja reconhecido como parte integrante da História do Rio Grande do Sul e, portanto, cujo conhecimento é importante para a formação do aluno sul-riograndense, a presença indígena atual é ignorada, ocorrendo o desconhecimento acerca do modo indígena de viver como parte integrante tanto da História do território quanto como parte legítima das referências culturais e patrimoniais. Portanto, “(...) não é a ausência de grupos indígenas o que surpreende no Rio Grande do Sul, mas sim a falta de reconhecimento sobre sua existência marcante até a atualidade” (CATAFESTO, 2009, p.271)<sup>23</sup>.

Por não ter recebido uma formação voltada para multiplicidade de saberes e para o debate das relações étnico-raciais, acredito que isto foi um impulso para pensar que a aprendizagem pode ser diferente e que situações vistas durante o *choque cultural* na saída de campo podem ser trabalhadas de tal forma que a escola é um local adequado para o combate ao preconceito e à invisibilidade das populações indígenas, pois:

(...) a escola não só forma indivíduos, mas produz saberes, produz uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a cultura da sociedade. Ou seja, ela reproduz mas também produz conhecimentos e valores (GUIMARÃES, 2011, p.101)

---

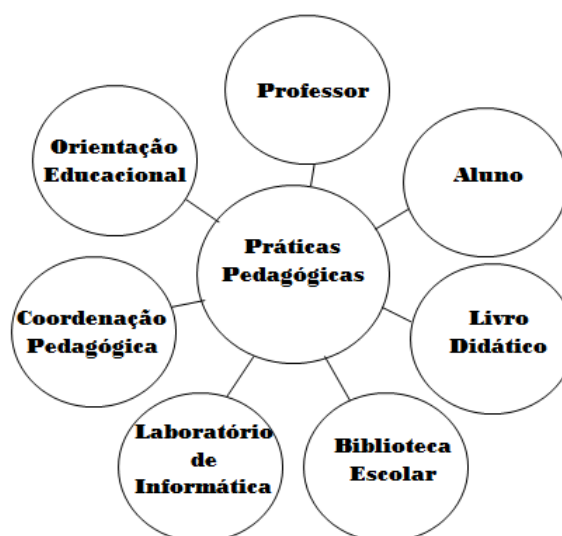
<sup>23</sup> CATAFESTO, J.O. Um salto do passado para o futuro: as comunidades indígenas e os direitos originários no Rio Grande do Sul. .In: SILVA, G.F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L.C.C (Orgs.) **RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p.270-284.

A partir de uma inquietação pessoal da infância, surgem ideias para investigação dentro da universidade, inicialmente a partir de perguntas: como é feito o ensino de história sobre o período missioneiro? Como é trabalhada a temática indígena atualmente? Será que ainda ocorre o *mesmo choque* que tive durante a saída de campo sobre existência presente de populações indígenas? E para responder a estes questionamentos, a realização de pesquisa qualitativa com base no uso de entrevistas a professores de história apresentou-se como metodologia mais adequada.

Para as entrevistas, foram realizadas onze perguntas (Apêndice B) no total, divididas em dois blocos, objetivando traçar informações sobre como a escola trabalha com as relações étnico-raciais e como o professor de História, em sala de aula, aborda a temática indígena, em especial sobre o sistema missioneiro. O primeiro bloco de perguntas realizado com os entrevistados foi relativo às escolas em que lecionam, buscando referências à temática indígena no plano pedagógico, no acervo das bibliotecas, de modo que o professor descrevesse a inserção da Lei nº11.645/08 em seu local de trabalho.

A justificativa para a realização destas perguntas se deve à necessidade de recursos materiais para que se trabalhe com a temática indígena, seja recurso didático, audiovisual ou de livros disponíveis na biblioteca. Bem como a presença de estrutura escolar que apoie a inserção das relações étnico-raciais, não de forma pontual, mas relativa a toda a instituição e com formação de professores, incentivando-se a pesquisa e o trabalho em grupo em prol da construção de uma educação intercultural. Como diz o ditado popular, “uma andorinha só não faz verão”, a responsabilidade pela inserção da Lei nº11.645/08 é de toda uma coletividade, não somente do professor em sala de aula.

Figura 1 - Práticas Pedagógicas e sua teia



Fonte: adaptado de LOPES, 2016, p.344<sup>24</sup>

Após o bloco de perguntas referentes à escola, a sequência seguinte de perguntas possui como foco o professor e sua atuação em sala de aula acerca da temática indígena e sobre o ensino do sistema missioneiro no Rio Grande do Sul, tratando tanto de questões sobre os materiais didáticos utilizados em aula à representação indígena no livro didático e formas de apresentação do conteúdo acerca das reduções. Por meio deste grupo de perguntas se planejou uma exposição dos materiais utilizados e da forma que os povos indígenas são apresentados, de forma a auxiliar na proposição de um material de auxílio às aulas, cujo protótipo será descrito no *Capítulo 5 - Construção da Caixa Educativa*.

No total, foram realizadas cinco entrevistas com professores de História das redes pública e privada, de escolas municipais e estaduais, cuja seleção ocorreu por meio de indicação, ou seja, professores e alunos da graduação da UFRGS apontaram quais contatos conheciam no ensino de História e que poderiam participar da pesquisa no segundo semestre de 2019. A descrição dos resultados das entrevistas e a análise de seus conteúdos serão realizadas no próximo subcapítulo.

<sup>24</sup> LOPES, Vera Neusa. Indicadores em história e cultura afro-brasileira e indígena: referenciais para avaliação institucional da educação nos diferentes sistemas escolares. In: FERNANDES, E.; EINEL, N.C.LB; LOPES, V.N. **Da África aos povos indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de história e cultura afrobrasileira e indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 1ed.

#### 4.1 Sala de aula e história missioneira: análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas entre setembro e outubro de 2019, abrangendo cinco professores de História cuja atuação ocorre na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. As perguntas realizadas foram divididas em dois blocos, sendo o primeiro destinado a informações sobre a escola e o segundo sobre a aula do sistema missioneiro e temática indígena, de modo a abarcar os seguintes questionamentos:

Quadro 1 - Roteiro Geral das Entrevistas

<b>ROTEIRO GERAL</b>
<p><b>Objetivos:</b> mapear a presença da temática indígena no ambiente escolar, buscando visualizar como a escola trabalha a representação indígena em seus planos. Analisar como o ensino de História está auxiliando ou não a formação de uma posição crítica em relação à história indígena, principalmente nas aulas de história do Brasil. Analisar a aplicação da Lei nº11.645/2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sobre a escola:</b> como a escola trabalha a questão indígena? Há alguma orientação? Existe algum período específico para tratar a temática indígena? Como a escola trabalha as diferenças culturais e a diversidade étnica? Como ocorre a inserção da Lei nº11.645/2011?</li> <li>• <b>Sobre o Professor:</b> Quais os acontecimentos ensinados nas aulas de história do Brasil? Como é feita a seleção do que é ensinado em sala de aula (planejamento, objetivos a serem alcançados)? Como é inserida a presença indígena nas aulas de história? Como é ensinada a formação do território gaúcho e a sua inserção como parte do território brasileiro? Como analisa a representação que os alunos fazem dos povos indígenas? Como se trabalha o sistema missioneiro e de que modo é inserida a temática indígena?</li> <li>• <b>Sobre o Material didático:</b> Qual o livro didático e paradidático utilizado? Quais os materiais didáticos utilizados para ensinar sobre sistema missioneiro em sala de aula? Como avalia o material didático sobre a temática indígena?</li> </ul>

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

A realização de perguntas não restrita a atuação dos professores se justifica devido à necessidade de amplo envolvimento coletivo para inserção das questões étnico-raciais, havendo responsabilidade estatal de governos federal, estadual e municipal, assim como atribuições relativas a grupos de estudo e ações que partem de instituições de ensino, seja público ou privado, abrangendo também o ensino superior.

Embora não seja abordada a educação das relações étnico-raciais de modo amplo, a seleção das atribuições relativas às instituições de ensino, principalmente de rede pública, tem como finalidade inserir a análise da temática indígena nas escolas dos professores entrevistados dentro de um contexto de formação de novas políticas públicas. Onde a efetividade não é responsabilidade total do professor, pois existem atribuições coletivas e o trabalho docente necessita de condições e materiais adequados, que englobam desde incentivo para trabalhar a temática até recebimento de material didático.

É importante destacar que além da existência das Leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008, foi preciso uma série de ações do governo brasileiro para contextualizar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que gerou novos documentos e diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como o Parecer CNE/CP nº3 de 2004<sup>25</sup> e a Resolução CNE/CP nº1 de 2004<sup>26</sup>, de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com detalhamento de direitos e obrigações que orientam o Plano Nacional<sup>27</sup> lançado em 2009.

No caso do Rio Grande do Sul, destacam-se a Lei Estadual nº13.694 de 2011<sup>28</sup> e a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEEE) nº294 de 2009<sup>29</sup>, que servem de base para o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas (2017).

<sup>25</sup>Parecer CNE/CP nº3 de 10 de março de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 15 ago.2019

<sup>26</sup>Resolução CNE/CP nº1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: 15 ago.2019

<sup>27</sup> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC/SECADI, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 ago.2019

<sup>28</sup> Lei Estadual nº13.694 de 19 de janeiro de 2011. Institui o Estatuto Estadual da Igualdade Racial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.694.pdf>>. Acesso em: 15 ago.2019

<sup>29</sup> RESOLUÇÃO CEEE Nº 297, de 07 de janeiro de 2009. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_res297.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_res297.pdf)>. Acesso em 15 ago.2019

Para melhor visualização das atribuições presentes nos Planos Nacional e Estadual, a tabela abaixo destaca responsabilidades referentes às instituições de ensino e coordenação pedagógica, de modo a apresentar as obrigações que balizam o primeiro bloco de perguntas das entrevistas.

Quadro 2 - Plano Nacional e Plano Estadual

PLANO NACIONAL (2009)	PLANO ESTADUAL (2017)
<p><b>V- Atribuição das Instituições de Ensino</b>  <b>5.1 Da Rede Pública e Particular de Ensino</b>  <b>a)</b> Reformular ou formular junto à comunidade escolar seu Plano Político-Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11.645/08;  <b>d)</b> Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnicorraciais [...]</p> <p><b>5.3 Atribuições das Coordenações Pedagógicas</b>  <b>a)</b> Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11.645/08 em todo o âmbito escolar;  <b>c)</b> Promover junto aos docentes combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação.  <b>d)</b> Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar [...]</p>	<p><b>4. Atribuições dos Sistemas de Ensino</b>  <b>4.1 Da Rede Pública e Estadual de Ensino</b>  [...] recomendam às instituições:  <b>a)</b> Reformular ou formular com a comunidade escolar o seu Projeto Político-Pedagógico adequando seu currículo ao ensino das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígena [...];  <b>d)</b> Estimular estudos sobre educação das relações étnico-raciais e história das culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática;</p> <p>Atribuições das Coordenações Pedagógicas:  <b>a)</b> Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, da Lei 10.639/2003, da Lei 11.645/08, do Parecer CNE/CP 003/2004, da Resolução CEED nº 297/2009 [...]  <b>d)</b> Estimular a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade para disseminação da temática no âmbito escolar [...]</p>
<p><b>VII- Níveis de Ensino</b>  <b>7.1.2 Ensino Fundamental</b>  Ações principais para o Ensino Fundamental:  <b>a)</b> Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais [...] para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnicorraciais;  <b>b)</b> Implementar ações [...] de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar</p>	<p><b>6. Níveis de Ensino</b>  <b>6.3 Ensino Fundamental</b>  Principais ações para o Ensino Fundamental:  <b>a)</b> Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais [...] a incorporação dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais  <b>b)</b> Implementar ações [...] de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas</p>



<p>práticas pedagógicas adequadas [...];</p> <p><b>c)</b>Promover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnicorracial [...]</p> <p><b>e)</b>Abordar a temática étnicorracial durante todo o ano letivo [...]</p> <p><b>f)</b>Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática;</p> <p><b>7.1.3 Ensino Médio</b> Ações Fundamentais para o Ensino Médio</p> <p><b>b)</b>Assegurar formação inicial e continuada aos professores [...] para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-Brasileira e Indígena [...]</p> <p><b>c)</b>Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;</p> <p><b>d)</b>Implementar ações [...] de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didáticos [...] a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações étnicorraciais;</p> <p><b>e)</b>Promover as bibliotecas e salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnicorracial [...];</p> <p><b>i)</b>Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular;</p>	<p>adequadas [...]</p> <p><b>c)</b>Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados [...]</p> <p><b>e)</b>Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural durante todo o ano letivo [...]</p> <p><b>f)</b>Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos adequados para aquisição de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática</p> <p><b>6.4 Ensino Médio</b></p> <p><b>b)</b>Assegurar formação inicial e continuada aos(as) professores(as) [...] para a incorporação dos conteúdos das histórias e culturas dos povos indígenas, afro-brasileiras e africanas e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;</p> <p><b>c)</b>Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem aos educandos o entendimento da estrutura social desigual;</p> <p><b>d)</b>Implementar ações, inclusive para os educandos, de pesquisa, desenvolvimento de materiais didáticos diversos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade cultural a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;</p> <p><b>e)</b>prover as bibliotecas e as salas de leitura com materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária do(a) jovem;</p>
---	---

Fonte: adaptado de Plano Nacional [2009] e Estadual [2017], 2019

Portanto, para abordar as relações étnico-raciais é preciso uma série de mudanças na estrutura escolar, desde transformações nos currículos, no conteúdo do Plano Político-Pedagógico que orienta as ações da escola, bem como implica mudanças na formação profissional e na própria concepção de educação e de sua finalidade, o que necessita envolver novos materiais didáticos e acesso a recursos pedagógicos diversos, dentre eles a biblioteca escolar.

Embora existam referências nos Planos Político-Pedagógicos das escolas, ainda falta a realização de trabalhos interdisciplinares que envolvam a escola como

um todo para trabalhar a temática indígena. A realidade da maioria das escolas pode ser observada no depoimento abaixo:

**Victória:** [...] como a escola trabalha as relações étnico-raciais [...] tem alguma referência no plano pedagógico [...]

**Profª. Natália:** Olha, do ponto de vista institucional, a referência até existe, mas a escola não trabalha. Em termos institucionais, a escola não trabalha. É inexistente enquanto coletivo.

**Victória:** Não está escrito em nenhum lugar assim, “vamos trabalhar em tal questão” [...]

**Profª. Natália:** Está escrito, mas na prática as coisas não funcionam dessa forma [...]. Na prática a coisa só funciona dentro de sala de aula com o professor fazendo a sua parte [...]

**Victória:** Seria mais uma iniciativa pessoal do professor.

**Profª. Natália:** É, iniciativa pessoal, exato. Mesmo que teoricamente exista registro, no plano pedagógico da escola. Mas se não fosse pela iniciativa pessoal de cada professor, não se falaria em momento algum.<sup>30</sup>

Em se tratando de bibliotecas escolares como parte integrante do sistema educacional, é notório o seu papel no processo de ensino-aprendizagem, que permite a formação de indivíduos com capacidade crítica e capazes de interpretar a realidade.

A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula (OEA, 1985, p.22).

A proximidade da sala de aula com a biblioteca permite, além de estimular novas habilidades, o contato com múltiplas narrativas e o incentivo à leitura de diferentes formas de ver o mundo, ou seja, de ser um espaço de memória das produções literárias e de suas diversas expressões, com reconhecimento e valorização do pluralismo cultural. Portanto, a leitura permite desenvolvimento intelectual e cultural, sendo a leitura de diferentes gêneros literários importante para desmistificar preconceitos referentes à diversidade de modos de vida.

No contexto brasileiro, as bibliotecas escolares sofrem com problemas de falta de verbas, de profissionais especializados (bibliotecários) e da falta da percepção do vínculo entre projeto pedagógico a escola<sup>31</sup>. Entre os professores entrevistados, pode-se observar a permanência de obstáculos em nível estadual que

<sup>30</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I**. [set.2019]. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min)

<sup>31</sup> Para mais informações sobre bibliotecas escolares, ver CAMPELLO, B.S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. *Bibl.Esc.em R.*, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p.1-25, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>> Acesso em: 10 nov.2019

dificultam o pleno desenvolvimento das bibliotecas enquanto espaço de ensino e enquanto potenciais focos de inserção da temática indígena, como pode ser observado nos dois depoimentos abaixo:

**Profª. Thamires:** - [...] A biblioteca é bem precária. Na verdade, também nem abre sempre, é super difícil [...] porque a gente também está falando de uma *escola pública* que fica na periferia da cidade, então é bem difícil.<sup>32</sup>

**Profª. Valeska:** -[...] Se não fossem os professores de literatura trabalhando com afinco para manter a biblioteca e os alunos lendo, se dependesse dos governos do Estado, nós não teríamos [...]. A gente recebe livros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e o Plano Nacional de Educação e o Plano do Livro Didático e Paradidático. Mas as bibliotecas foram fechadas.<sup>33</sup>

De modo geral, através das respostas dos professores, observa-se que os encaminhamentos da Lei nº11.645/08 ocorrem de modo mais individual do que coletivo, realizada por profissionais que geralmente já possuem “afeto a causa”, ou seja, já estão sensibilizados para trabalhar com a temática indígena, o que resulta em uma “(...) resposta mais individual e menos institucional às determinações legais” (MEINEIRZ, 2017, p.62).

No entanto, é importante destacar que entre os professores entrevistados já é possível observar uma tendência de mudança em relação a antiga forma de apresentação da temática indígena, restrita ao *Dia do Índio* de forma pejorativa e preconceituosa. Mesmo entre os professores mais novos e de recente graduação, existe uma busca por começar a trabalhar com questões étnicorraciais de forma respeitosa, o que demonstra que, embora recente, já existe um movimento de questionamento das formas tradicionais de representação indígena atrelada a colonialidade, embora faltem mecanismos e recursos para o cumprimento efetivo da legislação.

Para uma melhor visualização das respostas dos entrevistados referente ao bloco de perguntas sobre a escola, as perguntas foram reunidas em um único quadro comparativo disponibilizado a seguir:

<sup>32</sup> SILVA, Thamires. **Entrevista IV**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (44:52 min).

<sup>33</sup> GARBINATTO, Valeska. **Entrevista V**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (38:28 min).

Quadro 3 - Bloco de Perguntas sobre a escola

<b>BLOCO A: TEMÁTICA INDÍGENA E A ESCOLA</b>	
<b>PERGUNTA N°1:</b> Como você considera a forma como a escola na qual atua trabalha relações étnico-raciais? Alguma referência à questão no plano pedagógico?	
Prof°.Fábio	Há referência sobre a lei. Não existe abordagem especificamente como cada matéria deve trabalhar.
Profª.Natália	Há referência às relações étnico-raciais do ponto de vista institucional, mas não ocorre um envolvimento coletivo.
Prof°.Nícolas	Previsão de projetos na escola. Realização do Dia da Consciência Negra. Trabalha-se a temática indígena geralmente por meio da divisão entre alunos mais novos e do sexto ano para cima, sendo trabalhada por uma das áreas de modo intercalado com a consciência negra.
Profª.Thamires	Plano Pedagógico existente, mas em termos de atuação não ocorre de forma a envolver todos os professores, ou de aproveitar a localização da escola, que fica próximo a terras indígenas.
Profª.Valeska	Escola trabalha com relações étnico-raciais de modo vigoroso desde 2005. Alteração do currículo de História para o Ensino Médio e busca por abordagem crítica sobre alteridade com discussão de questões indígenas e afrobrasileiras.
<b>PERGUNTA N°2:</b> Existe algum material sobre povos indígenas disponível na biblioteca?	
Prof°.Fábio	Presença de livros de História, mas não atualizados.
Profª.Natália	A biblioteca possui um bom acervo de literatura, mas não há dados sobre livros especificamente da temática indígena.
Prof°.Nícolas	Material referente aos povos indígenas vinculado a mitos e lendas. Sem ocorrência de livros mais atuais e não há literatura de autores indígenas.
Profª.Thamires	Presença de “clássicos” da literatura, mas sem referência à temática indígena. A precariedade da biblioteca e possibilidades de fechamento são fatores de dificuldade.
Profª.Valeska	Recebimento de material atualizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Possui acervo considerável sobre lendas indígenas e literatura afrobrasileira. Porém, nos dois últimos

	governos do Estado a biblioteca esteve fechada.
<b>PERGUNTA N°3:</b> Que tipo de trabalho a escola desenvolve em relação à temática indígena? Ocorre em algum período específico?	
Prof°.Fábio	[professor novo na escola]
Profª.Natália	Ocorre algum tipo de atividade do “Dia do Índio” de comemoração infantil no Ensino Fundamental. No caso do Ensino Médio (área de atuação da entrevistada) não acontecem festividades.
Prof°.Nícolas	A realização de trabalhos é de acordo com o calendário da escola e por meio do cumprimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
Profª.Thamires	[professora nova na escola]
Profª.Valeska	Não ocorre o “Dia do Índio” de pintar as crianças e usar penas na cabeça, como acontecia antigamente. Não há uma semana de culminância como da consciência negra, mas há um esforço por trabalhar a temática por viés crítico, efetuando-se transposição didática adequada para cada ano. Destaque para a parceria da escola com o Laboratório de Pesquisa Arqueológica de Santa Maria e o Laboratório de Arqueologia das Américas de Santa Maria, o que permite a realização de palestras sobre arqueologia e presença indígena no atual território do Rio Grande do Sul.
<b>PERGUNTA N°4:</b> Como você descreveria a inserção da Lei nº11.645/2008 na escola?	
Prof°.Fábio	Não há nenhum impeditivo para tratar a temática indígena em sala de aula, mas não há desenvolvimento de projetos coletivos ou uma forma de fiscalização do cumprimento da lei. Tratar da temática fica a encargo do professor.
Profª.Natália	A inserção acontece a partir da iniciativa de cada professor, individualmente. É um esforço pessoal e não há cobrança ou fiscalização para que ocorra sua realização.
Prof°.Nícolas	Temática trabalhada devido a obrigatoriedade para cumprir a legislação. Realização de projetos coletivos possui com empecilho a necessidade de cumprir o conteúdo de cada disciplina.
Profª.Thamires	Observação de pouco conhecimento dos alunos acerca da temática indígena. O esforço pela inserção baseado na iniciativa do professor.

Prof <sup>a</sup> .Valeska	Realização de amplos esforços de busca por material acerca dos povos indígenas e uso de recursos pedagógicos variados, como livros de escritores indígenas e documentários, bem como são realizadas parcerias com instituições de ensino superior, principalmente da área da Arqueologia.
----------------------------	---

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Após a realização de questionamentos sobre o modo como a escola trabalha as relações étnico-raciais e sobre a inserção da Lei nº11.645/08, o segundo bloco de perguntas tem como foco o ensino sobre o sistema missionário e sua relação com a temática indígena, a fim de investigar o protagonismo indígena nos materiais didáticos e em sala de aula no estudo da História do Rio Grande do Sul.

Por um grande período de tempo, tanto a escrita da História quanto seu ensino contribuíram para o encobrimento da existência indígena, de tal forma que Zamboni e Bergamaschi (2009) identificaram na literatura escolar dos séculos XIX e XX a existência das seguintes representações acerca dos povos indígenas:

- 1) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- 2) índio exótico, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- 3) índio romântico, vinculada à idéia do bom selvagem, apresentado sempre no passado como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- 4) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional. (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009, p.8)

Portanto, a escola foi um local de reprodução de estereótipos referentes às populações indígenas, com a culminância de imagens folclóricas e desconexas realizadas na comemoração caricata do *Dia do Índio*<sup>34</sup>, que esteve presente na fase escolar de uma sequência de gerações de crianças não-indígenas. Promovendo a generalização da diversidade de povos indígenas existentes a um conjunto mínimo de signos que servem de *brincadeira*, em nada contribuindo para a valorização dos saberes e modos de vida indígenas.

<sup>34</sup> Através do Decreto-Lei nº5.540 de 02 de junho de 1943, foi instituído no Brasil o dia 19 de abril como "Dia do Índio", devido a realização do Primeiro Congresso Indigenista interamericano realizado no México (1940), que propôs a adoção desta data para comemorativa. Segundo Daniel Munduruku, em entrevista para a BBC (2019), "(...) quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção", ou seja, uma ideia romântica e folclórica, uma "(...) figura do desenho animado, com duas pinturas no rosto e uma pena na cabeça, que mora em uma oca em forma de triângulo."

Por consequência, é essencial que ocorra um movimento amplo e duradouro de descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, que coloquem fim ao ensino de imagens desumanizadoras em relação às populações indígenas e que construam narrativas alternativas e novos parâmetros na educação e pesquisa histórica. Portanto, tratar a temática indígena é questão de dívida histórica e também de obrigatoriedade legal, visto que:

Art.31 Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (BRASIL, Decreto nº5.051, 2004).

Por meio das entrevistas, foi possível observar que há entre os professores uma sensação de melhora em relação a livros didáticos antigos, mas considerando que é um material básico, e portanto, trata os assuntos de maneira rápida e superficial, ainda não é possível usar o livro didático para abordar o conteúdo acerca da temática indígena, sendo preciso a realização de pesquisa por parte do professor para tratar do assunto de modo mais aprofundado. No caso da temática missioneira, o conteúdo aparentemente é negligenciado nos materiais didáticos, não havendo referências suficientes para trabalhar o sistema missioneiro na região sul do país devido a um enfoque nos processos de colonização e expansão territorial portuguesa. Esta ausência de aprofundamento pode ser observada por Valenzuela (2013), que descreveu a presença das missões nos livros didáticos das coleções didáticas estudadas (Eu Gosto M@is, História-Sociedade e Cidadania, Projeto Radix, Projeto Têlaris, Para Viver Juntos e Araribá) da seguinte maneira:

As Missões geralmente vêm inseridas dentro do conteúdo que fala sobre a “expansão da América Portuguesa”, **como se as Missões fossem um “entreve” para a expansão portuguesa na América, e não como um elemento formador de parte do país.** Algumas obras parecem demonstrar certa fragilidade por não saberem alocar o conteúdo em um espaço adequado, sendo, no nosso entendimento, parte do conteúdo de América Espanhola ou até mesmo dentro de história do Brasil, no caso das obras que fazem esta divisão. [...] Nossas investigações nos livros didáticos nos mostraram que muitos autores desconhecem ou não priorizam a história das Missões, e **raríssimos momentos colocam em questão a situação humana tanto dos indígenas quanto dos padres jesuítas** (VALENZUELA, 2013, p.327-328. Grifo da autora).

A ausência apontada por Valenzuela (2013) também foi observada por duas professoras entrevistadas, cuja análise descreve um cenário de formação de livros didáticos voltados para eventos históricos das regiões sudeste e nordeste, não fornecendo meios de aprendizagem acerca da realidade meridional.

**Profª. Valeska:** - Então [...] o livro didático que nos mandam é um livro didático editado em São Paulo, Rio de Janeiro. Nós não temos um livro didático [...]

**Victória:** - Com referências da História do Rio Grande do Sul.

**Profª. Valeska:** - Com referências à História do Rio Grande do Sul, nenhum. Nenhum livro didático que vem para as escolas do estado do Rio Grande do Sul vem com referências. Então nós temos que fazer uma pesquisa e isso vai da boa vontade, do nível de conhecimento, do tempo que nós temos para fazer essa pesquisa.<sup>35</sup>

Portanto, pode-se observar uma carência de materiais de apoio ao professor, que precisa buscar materiais ou construir referências particulares para ensino das reduções no conteúdo de História do Rio Grande do Sul, o que gera como consequência a necessidade de pesquisa e elaboração de material.

**Profº. Nicolás:** - Normalmente eu trago material da internet, para trabalhar a questão das missões [...] porque o livro deles não tem tanta coisa assim, na verdade aquele “mini capitulzinho”, então é muito pouca coisa.<sup>36</sup>

Como consequência da falta de abordagem da história regional, o tratamento direcionado às reduções meridionais nos materiais didáticos é reduzido à importância patrimonial enquanto bem de relevância histórica nacional e internacional, mas de enfoque material e arquitetônico, ou seja, uma nota de rodapé histórica sem a devida análise e contextualização.

**Profª. Natália:** - É feita referência à ação catequética no Nordeste brasileiro. Mas aí é um outro sistema reducional. [...] Sobre as reduções daqui, na região do Tape, no Rio Grande do Sul, *não há referência* quando aparece, então, é uma foto de São Miguel, dos remanescentes da igreja [...] falando, citando que é um patrimônio da humanidade, tombado pela UNESCO, e *ponto*. Não tem.<sup>37</sup>

A inserção do conteúdo missionário apresenta-se atrelado às explicações sobre a vinda dos missionários jesuítas e sobre o processo de catequização e de disputa territorial entre as Coroas Ibéricas, bem como de colonização do Brasil,

<sup>35</sup> GARBINATTO, Valeska. **Entrevista V.** Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (38:28min).

<sup>36</sup> MELLO, Nicolás Rodrigues de. **Entrevista III.** Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (34:45 min).

<sup>37</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I.** Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min).



cujo conteúdo se apresenta dentro de um viés macro, dividido ao longo do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental.

**Profº. Nicolás-** [...] a questão do indígena começa um pouco a ser trabalhada por esse viés assim maior, mais macro para entender o processo e tal, como os jesuítas chegaram aqui e tal, e aí depois se entra realmente na questão das missões mas a questão do indígena em si ela normalmente não é tratada nesse capítulo. Normalmente é tratada em outro capítulo especificamente sobre a cultura indígena. Certo? Então, normalmente a gente ou estuda *antes* quem eram, quais eram as tribos, as etnias e tal que estavam, que existiam aqui no Brasil, certo, como é que viviam, como é que se organizavam e tal, aí depois tu fala dos jesuítas, desses contatos, aí depois tu fala da questão da resistência, a questão de sincretismo, então depois tu comenta essas questões de influência dentro da cultura brasileira e tal. Então normalmente, a gente não fala da questão do indígena junto com as missões. Tu fala antes, para descrever o que [...] quem eram, entendeu? Aí depois tu fala das Missões.<sup>38</sup>

Embora presente no Ensino Fundamental, a História do Rio Grande do Sul e, principalmente, o sistema missioneiro, não são assuntos tratados no Ensino Médio, devido ao enfoque de preparação dos alunos para o ENEM e para o vestibular. Isto significa que trabalhar com reduções no Ensino Médio é feito por iniciativa pessoal do professor de História.

**Profª. Natália:** - Então, eu costumo trabalhar [...] fazer esse recorte da história missioneira quando eu trabalho história do Rio Grande do Sul. Eu sempre tento inserir. Eu não uso os nossos livros didáticos, os livros que nós temos na escola, porque *sequer história do Rio Grande do Sul* é assunto de ensino médio. [...] O que, que acontece [...] eu uso material particular. Para abordar essa temática.<sup>39</sup>

Mesmo que apareça de modo insuficiente, é importante destacar que entre os entrevistados existe uma unanimidade de tratamento do sistema reducional atrelado a uma defesa do protagonismo indígena, havendo negociações entre indígenas e a organização social reducional, não havendo, portanto uma total conversão ou catequização passiva, mas formas diferenciadas de resistência, como pode ser resumido no depoimento a seguir:

**Profª. Natália:** -[...] os modos de resistência indígena foram múltiplos e criativíssimos. A própria escultura é uma, né. Não dá para falar em aculturação, não dá para falar em passividade de modo algum. Também não dá para falar em tentativa de imposição [...] tem relatos aí de padres que até tentaram gritar mais alto e foram mortos. Quer dizer, acredito eu que a prática missionária, em algum momento, pelo menos ela [...]

**Victória:** - Uma negociação [...]

<sup>38</sup> MELLO, Nicolás Rodrigues de. **Entrevista III**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (34:45 min).

<sup>39</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min).

**Profª. Natália:** - Exato, ela levou em consideração essa negociação e toda uma tática dos padres, né. Olha o que aconteceu lá com os três padres do Caaró, foram mortos. Então, é, nada nessa idéia de aculturação, não. Imposição, também não. [...] Acho que é mais ou menos por aí, aspecto político e aspecto cultural também. E nesse aspecto cultural as questões religiosas, porque o modo de vida e o modo de [...] as crenças elas não foram totalmente destruídas. Em algum momento elas foram resignificadas mas não destruídas [...].<sup>40</sup>

É importante destacar que ao tratar da temática indígena, foram realizadas nas entrevistas paralelos com a história afro-brasileira e africana e, portanto, da mesma forma que ocorre uma busca por história de resistência e de permanências culturais para além da imagem dos castigos da escravidão, a temática indígena começa a aparecer de forma crítica a tradicional representação da população indígena como vítima e de fácil conquista.

**Profª. Thamires:** - [...] eu pesquisei na História a questão da escravidão, então é um assunto que eu [...] estudei a escravidão africana, é um assunto que eu domino um pouco. Mas eu tento sempre trabalhar com eles questões de resistência do tipo, ninguém é um povo que só sofre opressão, a pessoa resiste também à opressão. É que às vezes a resistência, a opressão é muito mais forte por inúmeros motivos, mas isso não significa que a pessoa fica parada lá aceitando a sua condição. A pessoa cria estratégias no meio da opressão da escravidão, a pessoa cria estratégias de “tá, a gente está nessa situação horrível aqui, mas vamos criar um jeito de sobreviver”. Entendeu? E aí vai sobrevivendo do jeito que dá.

**Victória:** - Mesmo usando desse sistema que me oprime, eu vou usar ele para sobreviver.

**Profª. Thamires:** - Exatamente, vou usar esse sistema. Exatamente, o que dá para fazer. [...] Sabe, mais ou menos trabalhando com eles sempre a questão da resistência para que eles não achem que é só “coitadinhos”, coisas assim.<sup>41</sup>

Portanto, mais do que vítimas completas, fadadas ao desaparecimento, a população indígena é trabalhada pelos professores entrevistados através da permanência, na qual se apresentam as *marcas* ainda presentes de sua cultura na sociedade sul-rio-grandense contemporânea, de modo muito similar a trajetória realizada na inserção da história e contribuição negra no Estado.

**Profª. Thamires:** - Sim [...] Eu tento muito trabalhar com eles a parte cultural também, de música, culinária, coisa assim, justamente para eles

<sup>40</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I.** Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min).

<sup>41</sup> SILVA, Thamires. **Entrevista IV.** Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (44:52 min).

não pensarem que “ai, é só um povo que sofre” e não é um povo que deixou marcas aí, que até hoje a gente nem faz idéia.<sup>42</sup>

Entretanto, o caminho realizado para a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar é feito de modo continuado e com intensa luta por um longo período de tempo, que se comparada à inserção da temática indígena, é vista ainda como um processo recente, ainda no começo e ainda carece de debate.

**Profª. Valeska:** - [...] o livro didático hoje trata o indígena brasileiro da mesma forma que ele um dia tratou o africano trazido em diáspora para as Américas. Hoje nós temos um livro didático um avanço muito significativo na questão do debate e da historiografia sobre os reinos africanos pré europeus e pós europeus. Nós ainda carecemos de uma discussão nos livros didáticos sobre o indígena brasileiro.<sup>43</sup>

Apesar de ser uma trajetória em fase inicial, existe uma caminhada sendo realizada pelos professores de História para a inserção da história e cultura indígena nos currículos escolares. De forma geral, já está ocorrendo a utilização de materiais que buscam trazer o protagonismo indígena em aula, sendo apresentado nas entrevistas o uso de filmes como *Ex-Pajé* (2018)<sup>44</sup>, *História de Amor e Fúria* (2013)<sup>45</sup>, *Pachamama* (2018)<sup>46</sup> e *Guerras do Brasil* (2019)<sup>47</sup>.

No caso da temática missioneira, foi considerado relevante o uso em sala de aula de trechos do filme “*A Missão*” (1986)<sup>48</sup>, assim como o uso de reportagens sobre as ruínas gravadas pela mídia local, como foi relatado o uso da série produzida pela RBS TV intitulada “*Continente de São Pedro*” (2002)<sup>49</sup>.

<sup>42</sup> SILVA, Thamires. **Entrevista IV**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (44:52 min).

<sup>43</sup> GARBINATTO, Valeska. **Entrevista V**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (38:28min).

<sup>44</sup> Filme dirigido por Luiz Bolognesi que retrata a trajetória de Perpera Suruí, ex-xamã do povo Paiter Suruí, através da chegada de igrejas evangélicas e a negação da cultura indígena.

<sup>45</sup> Filme escrito e dirigido por Luiz Bolognesi que retrata a vida de um homem de 600 anos, cuja história perpassa acontecimentos marcantes brasileiros, desde a chegada dos europeus até um futuro distópico de guerra pela água.

<sup>46</sup> Animação infantil produzido por Juan Antin que apresenta a saga do menino Tepulpai de recuperação do artefato sagrado (Huaca) roubado de seu povo, com localização da história baseada nos Andes.

<sup>47</sup> Série documental realizada por Luiz Bolognesi que retrata a formação violenta do Brasil, cujos séculos de conflito são apresentados desde a colonização até o presente. O primeiro episódio *Guerras de Conquista* conta com a presença da liderança indígena Ailton Krenak.

<sup>48</sup> Filme dirigido por Roland Joffé que tem como pano de fundo a colonização espanhola e a catequização realizada por jesuítas nas reduções no século XVIII. O foco do filme acompanha a trajetória de Rodrigo Mendoza, de sua vida enquanto mercador de escravos até sua morte defendendo a redução de São Carlos durante a Guerra guaraníca.

<sup>49</sup> Série produzida pela RBS TV em 13 episódios que trata da formação do atual Rio Grande do Sul da pré-história até a imigração açoriana. A chegada dos europeus e dos jesuítas é retratada no

Devido a frequência da menção ao uso do filme “A Missão” (1986), é preciso destacar as críticas realizadas aos seus erros históricos e ao seu tom de glorificação da empreitada jesuítica, assim como a utilização de atores indígenas não profissionais do povo colombiano Wauyana para a representação dos indígenas missionários, pois os demais foram considerados como “aculturados demais” (LACERDA, 2018).

As Missões são representadas como espaços de harmonia e utopia em que a população indígena não possuiu agencialidade ou voz e é um dócil, feliz e exímio receptáculo da arte e “civilização” europeias. Como é comum ainda hoje no cinema ocidental, as falas dos indígenas não são traduzidas. Ironicamente, o realizador considerou a população Guarani contemporânea demasiado “aculturada” e decidiu contratar elementos de um povo indígena recentemente “contactado” na Colômbia (Ganson, 2003). Além disso, a obra inclui diversos erros históricos que, mais uma vez, roubam agência aos indígenas e glorificam os padres jesuítas. (LACERDA, 2018, p.144-145)

Além da utilização de atores de um povo de recente contato, pois nas palavras do diretor, “(...) eu não poderia usar índios que vivem na sociedade moderna porque sua confiança foi destruída”<sup>50</sup>, o filme “A Missão” apresenta-se problemático também devido a apresentação da população indígena enquanto alegoria da inocência, imagem que vem sido questionada tanto por historiadores quanto pelo movimento indígena contemporâneo.

Os índios significam todo tipo de coisa, mas é sobre o inocente. Os índios são inocentes. O filme é sobre o que acontece no mundo...o que a inocência traz em nós. Você sentaria em um cinema em Nova York, ou em Tokyo, ou Paris, e naquele momento você se juntaria aos seus companheiros neste planeta. Você sairia com o real sentido de rede. E eu penso que isso vale a pena pagar. Para ter essa sensação (JOFFÉ apud BIRD, 1987. Tradução da autora).<sup>51</sup>

Devido a permanência do uso do filme “A Missão” como material de referência para as aulas acerca do sistema missionário, será realizada a recomendação de uso de outros recursos audiovisuais produzidos recentemente sobre a relação indígena

---

programa intitulado *Sob os Olhares de Todos*, com enfoque na formação das reduções e ocorrência da Guerra Guarânica retratada nos episódios *Um Sonho ao Sul do Mundo* e *A Guerra dos Mundos*.

<sup>50</sup> Texto original: “(...) *I couldn't use Indians who live in modern day society because their confidence has been destroyed*”

<sup>51</sup> Texto original: “*The Indians signify all kinds of things, but it's about the innocent. The Indians are innocent. The film is about what happens in the world ... what that innocence brings out in us. You would sit in a cinema in New York, or in Tokyo, or Paris, and for that point of time you would be joined with your companions on this planet. You would come out with a real sense of a network. And I thought that's worth paying for. To have that sense.*”

com o território das atuais ruínas, cuja descrição será realizada no capítulo de confecção da caixa educativa.

Outro fator que pode ser observado nas entrevistas, além da busca por tratar a resistência indígena, é a vinculação entre passado-presente, de modo que o ensino de História serve, nas palavras do professor Fábio<sup>52</sup>, para ajudar a entender o mundo, o presente e não se limita apenas ao passado. Portanto, nas aulas de História se estabelecem esses vínculos entre passado e presente, tanto como uma forma de facilitar a compreensão do aluno para trazer o conteúdo para seu cotidiano, quanto para uma forma de entender a presente formação social. No entanto, ainda é preciso um esforço para vencer a ideia de indígena enquanto homogêneo, assim como responder a questionamentos por parte dos alunos que denotam a falta de proximidade com as populações indígenas.

**Profª. Natália:** [...] um dos primeiros aspectos que surgem em sala de aula, por parte dos alunos, é a grande admiração quando a gente diz que ainda existem grupos Guaranis, Mbyás-Guarani e Kaingangs, então, indígenas não existiram só no período colonial brasileiro. Começa aí. Tem a questão da marginalização deles na sociedade, então a gente vê em São Miguel, por exemplo, a venda de artesanato no alpendre do museu, tem a aldeia, mas a gente vê aqui em Porto Alegre também na Esquina Democrática a venda de artesanato. Então a partir desses elementos a gente tenta fomentar uma discussão sobre essa questão: de permanências e rupturas e invisibilidade social.<sup>53</sup>

A partir do último depoimento, que cita a relação de venda do artesanato em pontos localizados em São Miguel e em Porto Alegre, é possível notar que nos demais depoimentos a existência de um distanciamento dos alunos da temática indígena e uma dificuldade de compreensão do indígena em contexto urbano, sendo necessário tratar a desconstrução de preconceitos.

Em relação ao contato entre alunos de Ensino Fundamental com os Mbyás-Guarani presentes no alpendre do Museu das Missões, ainda não ocorre uma preparação dos alunos para tratar a temática indígena de modo a não criar *desconforto* durante a visita às ruínas de São Miguel. A falta de preparo que vivenciei na saída de campo às missões e que motivou o começo desta pesquisa ainda continua ocorrendo, como aponta o depoimento abaixo:

---

<sup>52</sup> MOREIRA, Fábio Freitas. **Entrevista II**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (28:44 min)

<sup>53</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min).

**Profª. Natália:** -Esse preparo, que tu não tiveste nos teus dez anos não existe até hoje.

**Victória:** Não é feito.

**Profª. Natália:** - Esse preparo só é feito a partir da iniciativa de um professor que tenha consciência [...] eu já soube de experiências realizadas em escolas privadas aqui de Porto Alegre que levaram seus alunos até lá, São Miguel, e o mesmo choque que tu levaste as crianças levaram [...] *de novo!*<sup>54</sup>

Portanto, existe um esforço para inserir a temática indígena na escola, mas em se tratando de reduções e de ensino que problematize passado e presente indígena, ainda há um vácuo entre as temporalidades que dificulta o entendimento da contemporaneidade indígena.

(...) os Guarani que interessam aos jurua, à História e ao Patrimônio, são os Guarani do passado. Os atuais são desprezados e considerados como tendo atravessado um suposto processo de aculturação de indígenas a indigenes. (LACERDA, 2018, p.158)

Acerca da questão patrimonial, foi observada em duas entrevistas o entendimento das ruínas enquanto patrimônio não-indígena, apesar de haver o registro pelo IPHAN da Tava enquanto lugar de referência Guarani desde 2014. A abordagem da territorialidade e referências culturais Mbyá-Guarani apresentam-se como um potencial elo da relação passado-presente, assim como de inserção da memória e contemporaneidade indígena através do ensino de História e da Educação Patrimonial.

Ainda que os currículos atuais não abarquem a relação entre reduções, temática indígena e patrimônio, estas questões podem vir a ser desenvolvidas em um contexto próximo, visto que transformações curriculares vão abordar tanto o reconhecimento do patrimônio local quanto o respeito ao “outro”.

Atualmente, estão ocorrendo uma série de transformações na educação, sendo a principal delas a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), através da Resolução CNE/CP nº2 de 22 de Dezembro 2017, a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº13.415 de 16 de Fevereiro de 2017.

---

<sup>54</sup> THIELKE, Natália. **Entrevista I**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min).

No Rio Grande do Sul, foi implementado o Referencial Curricular Gaúcho pela Resolução nº345 de 12 de Dezembro de 2018, cuja aplicação iniciou em 2019.

Deste modo, a implantação do Referencial Curricular Gaúcho poderá gerar a necessidade de novos materiais para tratar a temática indígena. Levando em consideração que o ensino sobre reduções precisa tratar sobre as populações indígenas, ocorre a formação de uma possibilidade de tratar tanto da história missioneira, da questão patrimonial quanto de construção de narrativas sobre o protagonismo indígena.

Entretanto, há uma série de impeditivos para que essa potencialidade ocorra, pois já existem atualmente múltiplas barreiras para a inserção da Lei nº11.645/08, como a falta de formação de professores para trabalhar com a temática, excesso de trabalho, recursos insuficientes, condições de trabalho precárias, falta de subsídios básicos, entre outros.

(...) se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há investimento insuficiente em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, que é pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? (OLIVEIRA; LINS, 2013, p.16)<sup>55</sup>

Para uma melhor visualização das respostas de cada professor e a proximidade entre elas, abaixo está disponibilizado o quadro referente às perguntas sobre ensino de história.

Quadro 4 - Bloco de perguntas sobre a aula

<b>BLOCO B: SISTEMA MISSIONEIRO, ENSINO DE HISTÓRIA E TEMÁTICA INDÍGENA</b>	
<b>PERGUNTA Nº5:</b> Quais os materiais utilizados para ensino do sistema missioneiro (filme, livro didático, jogos, etc?)	
Profº.Fábio	Uso de livro didático da coleção Araribá da Editora Moderna. Ainda não foi abordado o conteúdo de História do Rio Grande do Sul sobre período missioneiro e ainda está em fase de planejamento da

<sup>55</sup> OLIVEIRA, Luiz Fernandes; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio:** sociologia, história, filosofia, geografia. Rio de Janeiro: Seropédica/UFRJ/Evangraf, 2013.p.13-30

	aula. Existência de grande interesse por trabalhar com recurso audiovisual, citando-se a referência de filmes como “A Missão” (1986), “Ex-Pajé” (2018) e “Uma História de Amor e Fúria” (2013).
Profª.Natália	A inserção do conteúdo sobre missões no Ensino Médio é feito por iniciativa pessoal, pois não aparece no livro didático a História do Rio Grande do Sul. O material utilizado é fruto de bibliografia particular. Foi citado o uso de referências como o autor Julio Quevedo, o filme “A Missão” (1986) e reportagens da RBS sobre as Missões.
Profº.Nícolás	Geralmente é utilizado material da internet para trabalhar o período missioneiro, com uso de imagens para melhor visualização por parte dos alunos da organização das missões. Utilização de trechos do filme “A Missão” e realização de comentários que remetem ao conteúdo aprendido em aula.
Profª.Thamires	Em processo de construção da aula sobre o período missioneiro. O modelo de aula que já vem sendo estabelecido é por meio da utilização de documentários, filmes, recursos encontrados na internet ou por indicação de uma rede de apoio de professores, com atenção ao entendimento do indígena não-romantizado e como sujeito histórico.
Profª.Valeska	Realização de parcerias com pesquisadores de universidades, com destaque para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Laboratório de Arqueologia, Sociedades e Culturas das Américas (LASCA), vinculando a aula a pesquisas oriundas da arqueologia missioneira e indígena. Indicação de que é necessário efetuar pesquisa e transposição do conteúdo científico devido a ausência de informações nos livros didáticos sobre História do Rio Grande do Sul. Uso de material da RBS intitulado Rio Grande de São Pedro, com seleção de capítulos sobre expansão Guarani e chegada dos espanhóis.
<b>PERGUNTA N°6:</b> Qual o seu posicionamento a respeito da representação indígena no livro didático? Como é apresentado o indígena missioneiro?	
ProfºFábio	Observa-se uma melhora no conteúdo dos livros didáticos, possivelmente devido a Lei nº11.645/08 e à demanda por trabalhar a temática. Embora estejam mais elaborados, ainda apresentariam uma visão superficial. Sobre o indígena missioneiro, ainda não foi realizada a aula sobre missões.
Profª.Natália	O livro didático enviado pelo MEC não faz referência ao período missioneiro. No máximo há uma menção de que as ruínas de São Miguel fazem parte do patrimônio nacional e da humanidade. Inclusive, não está inserido no currículo do Ensino Médio trabalhar com História do Rio Grande do Sul. Observa-se uma invisibilidade



	tanto da temática indígena quanto da missioneira nos livros didáticos.
Prof°.Nícolas	Índigena inserido no contexto colonial, dentro de explicações sobre Reforma e Contrarreforma, com surgimento da Ordem Jesuíta. Há separação entre o texto relativo ao conhecimento histórico do texto informativo sobre cultura indígena, sendo os assuntos abordados em capítulos diferentes. O capítulo sobre missões no livro didático é diminuto e possui poucas informações.
Profª.Thamires	Livro didático desatualizado devido à falta de envio de material para a escola. No entanto, há partes do livro que podem ser utilizadas, como exercícios. No entanto, o livro é situado como base que necessita de material de apoio, pois a representatividade indígena é restrita.
Profª.Valeska	O indígena no livro didático é visto como um “tipo ideal”, por uma perspectiva de homogeneidade dos povos tal qual ocorria na abordagem dos reinos africanos. Ainda falta informação sobre indígenas brasileiros e é necessário ocorrer um aprofundamento da questão. Os Guarani não aparecem nos livros didáticos.
<b>PERGUNTA N°7:</b> Para as aulas de missões jesuíticas, é realizada alguma atividade específica? Qual o objetivo de aprendizado?	
Prof°.Fábio	Ainda não foram realizadas as aulas sobre missões, mas há uma grande iniciativa por parte do professor de tratar o protagonismo indígena e de apresentar o conteúdo dentro de uma perspectiva de que ocorriam negociações entre indígenas e jesuítas, problematizando a antiga historiografia que apresentava uma conversão total e sem resistência.
Profª.Natália	Missões apresentadas ao trabalhar História do Rio Grande do Sul. Esse conteúdo tem como potencial a possibilidade de trabalhar a questão do patrimônio, a marginalização dos Mbyá-Guarani de São Miguel, sendo o aspecto principal a história missioneira e seus aspectos políticos (formação de fronteiras) e culturais, cujo conhecimento é considerado importante para a compreensão da História sul-rio-grandense.
Prof°.Nícolas	Realização de atividade de confecção de cartazes sobre organização espacial das missões e de como era o contato entre indígenas e jesuítas, com ênfase no aspecto musical.
Profª.Thamires	Ainda não abordado o conteúdo relativo a missões jesuíticas, porém, o trabalho já realizado sobre temática indígena envolve o uso de documentários, filmes e demais recursos da internet, buscando apresentar a resistência indígena por meio de diversas estratégias de sobrevivência.

Prof <sup>a</sup> .Valeska	Por meio de recursos do LASCA e de material audiovisual, busca-se apresentar que não há homogeneidade entre povos indígenas, com discussões a partir de estudos da arqueologia.
<b>PERGUNTA N°8:</b> A aula sobre Missões está vinculada a quais outros eventos (formação de territorialidade, bandeirantismo, etc.)? Como é trabalhado o protagonismo indígena na História?	
Prof <sup>o</sup> Fábio	Ainda não foi elaborado o conteúdo sobre missões, mas foi colocada em evidência a necessidade de problematizar a atuação dos jesuítas e a ação dos bandeirantes, bem como apresentar a disputa entre as Coroas de Espanha e Portugal na região, com inserção da ação indígena seja por negociação ou através de combate.
Prof <sup>a</sup> Natália	O protagonismo indígena apresenta-se inserido no contexto de “fronteira tripartida”, como agente de formação de fronteiras, na qual a história missioneira aparece atrelada a conceitos como negociação, transformação e resistência. Ênfase nos aspectos culturais e de representação indígena como protagonista, na qual suas crenças permanecem por meio da recriação dos modos de vida.
Prof <sup>o</sup> Nícolas	Temática indígena estudada por meio de um recorte temporal de apresentação do modo de vida anterior ao contato, com posterior ensino sobre a criação da Ordem Jesuítica no contexto de Contrarreforma e de construção das reduções, relacionada também a questão das bandeiras e de apresentação da resistência indígena, principalmente através do sincretismo.
Prof <sup>a</sup> .Thamires	O conteúdo a respeito das missões ainda não foi abordado e está em fase de formação. No entanto, existe a busca por material que trate da temática indígena por viés crítico.
Prof <sup>a</sup> .Valeska	A aula sobre missões está vinculada a questões que debatem formação da territorialidade brasileira, ao bandeirantismo, bem como à relação entre Coroas Ibéricas e Igreja Católica. Busca-se criticar o apagamento indígena na História.
<b>PERGUNTA N°9:</b> Em algum momento quando se ministra este conteúdo sobre missões, a questão dos indígenas atualmente é abordada? De que modo se fala dos Guaranis no presente?	
Prof <sup>o</sup> .Fábio	Embora não tenha sido elaborada a aula sobre missões, ocorre com frequência nas aulas a abordagem da resistência indígena contemporânea, como no caso das aulas sobre Amazônia. No geral, ao ensinar sobre presença indígena atual é preciso desmistificar preconceitos e traçar uma aproximação entre aluno e

	temática indígena. Futuramente coloca-se como objetivo tratar em sala de aula o sistema missioneiro por meio de paralelos entre passado e presente.
Prof <sup>a</sup> .Natália	Uma das potencialidades de trabalho do sistema missioneiro é tratar a marginalização Mbyá-Guarani atualmente. Em sala de aula ocorrem debates sobre permanências e rupturas, bem como questionar a invisibilidade contemporânea, havendo a necessidade de tratar preconceitos e questões do senso comum sobre a população indígena.
Prof <sup>o</sup> .Nícolas	A questão indígena nas reduções é vista sob o prisma do sincretismo, com ênfase na necessidade de aulas sobre valores indígenas como contraponto a veiculação de preconceitos. Não reconhecimento das ruínas enquanto patrimônio Guarani, mas de viés impositivo.
Prof <sup>a</sup> .Thamires	Embora não tenha sido abordado o conteúdo sobre missões, nas demais matérias ocorre a relação entre história e presente indígena como forma de aproximar o conteúdo do aluno e também como instrumento de desconstrução de preconceitos da atualidade, apresentando-se a atuação indígena nos períodos estudados.
Prof <sup>a</sup> .Valeska	A temática indígena é trabalhada com ênfase na questão territorial, com uso de mapa da FUNAI sobre terras indígenas e interesses econômicos vinculados a elas. A relação com o passado é feita ao analisar áreas de reduções com formação de cidades, destacando-se as diminutas terras indígenas atuais. Discussão sobre genocídio sistemático da população indígena. Entendimento das ruínas enquanto patrimônio branco e não-indígena.
<b>PERGUNTA N°10:</b> Quais fatores que você identifica que dificultam trabalhar a temática indígena em sala de aula?	
Prof <sup>o</sup> .Fábio	A formação profissional dos professores é apontada como um fator que inibe a abordagem da temática, muitas vezes de caráter facultativo na grade curricular das universidades. Também é apresentada a necessidade de material paradidático.
Prof <sup>a</sup> .Natália	Foram elencados uma série de impeditivos: falta de recursos, falta de organização para trabalhar a temática de forma coletiva e interdisciplinar nas escolas, necessidade de aperfeiçoar o ensino de história, falta de material paradidático, falta de tempo e excesso de trabalho para os professores.
Prof <sup>o</sup> .Nícolas	Não em termos de impeditivo, mas é uma dificuldade fazer com que o aluno se conscientize a respeito da temática indígena, não a visualizando enquanto mais uma matéria a ser dada e decorada, desconstruindo preconceitos ao mesmo tempo em que é cumprido

	o currículo de cada ano.
Prof <sup>a</sup> .Thamires	Em termos de impeditivo, podem ser apresentados vários fatores: recurso da escola, pouca carga horária destinada ao ensino de história, falta de trabalho coletivo na temática indígena, falta de material didático, formação profissional e falta de tempo para pesquisa devido a carga horária de trabalho.
Prof <sup>a</sup> .Valeska	Foi elencada uma série de impeditivos: falta de material didático, falta de recurso, falta de acesso à produção acadêmica, ou seja, falta de subsídios para o trabalho diário, com necessidade de formação de valorização do professor vinculado ao fortalecimento do ensino público.
<b>PERGUNTA N°11: Gostaria de acrescentar algum comentário?</b>	
Prof <sup>o</sup> .Fábio	Destaque para a importância da formação profissional, havendo necessidade de uma preparação para trabalhar a temática de modo a questionar o eurocentrismo. Ênfase na atuação dos professores e da importância da universidade para fomentar debates e trabalhar com minorias sociais.
Prof <sup>a</sup> .Natália	[Sem comentário adicional]
Prof <sup>o</sup> .Nícolas	Apresentação da necessidade de materiais prontos para uso em sala de aula, principalmente de jogos, pois há uma falta de tempo para buscar novos materiais devido a carga horária de trabalho na escola. Destaque para o modo como especialistas podem contribuir para facilitar o trabalho em sala de aula.
Prof <sup>a</sup> .Thamires	[Sem comentário adicional]
Prof <sup>a</sup> .Valeska	Destaque para a importância de defesa da educação pública.

Fonte: Organizado pela autora, 2019

Entre as dificuldades apontadas para a inserção da temática indígena na escola, existe a queixa recorrente sobre a falta de recursos e materiais, assim como a dificuldade de acesso a produções recentes.

**Prof<sup>a</sup>. Valeska:** - A falta de material é uma dificuldade, de material audiovisual principalmente. A falta de acesso a produção científica. Tem muita coisa sendo produzida na universidade federal, na PUC, em todas

essas universidades, na área da Antropologia, na área das Ciências Sociais, na área da História. Mas isso não chega até nós.<sup>56</sup>

Deste modo, a possibilidade de existência de um material didático pronto e acessível que trate da temática indígena e missioneira foi bem recebida pelos entrevistados, pois há uma necessidade de material didático e principalmente, uma busca por recursos diversos para tornar a aula atrativa.

**Profª. Thamires:-** Acho que a falta de recurso é mais, para mim, o mais problemático. E se tivesse material eu ia amar [...]. Eu ia achar muito maravilhoso que tivesse recursos para eu levar para a sala de aula porque tirar eles da sala de aula é muito difícil, trazer eles para museus [...].<sup>57</sup>

Assim, a necessidade de material e a aceitação da ideia de um recurso pronto que pudesse auxiliar o professor formam a justificativa para a elaboração da caixa educativa sobre temática indígena e missões, a ser descrita detalhadamente no *Capítulo 5- Construção da Caixa Educativa*. Mas antes de adentrar na descrição do protótipo, cabe fazer uma introdução da contribuição da Museologia para o ensino de história, assim como uma análise da importância da abordagem da educação patrimonial em sala de aula.

#### **4.2 A temática indígena no patrimônio: abordagens e possibilidades**

A realização desta pesquisa em uma graduação de Museologia é justificada devido ao entendimento que o objeto de pesquisa desta área não se resume à instituição museu e às suas atividades, mas na Museologia enquanto ciência que engloba uma relação muito específica entre o ser humano e a realidade, promovendo pesquisas sobre esse vínculo específico a fim de preservar essa herança cultural e natural, na qual a ação museológica é “(...) a qualificação da cultura em um processo interativo de ações de pesquisa, preservação e comunicação, objetivando a construção de uma nova prática social” (SANTOS, 2001, p.9).

Ou seja, esta pesquisa se enquadra na perspectiva de compreensão da Museologia não restrita ao estudo dos museus ou a técnicas específicas, mas como “(...) um sistema de conhecimento que aborda o Homem e sua relação com o objeto,

<sup>56</sup> GARBINATTO, Valeska. **Entrevista V**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (38:28min).

<sup>57</sup> SILVA, Thamires. **Entrevista IV**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (44:52 min).

a partir de significados socialmente construídos e compartilhados, passíveis de conflitos e lutas de poder simbólico (...)" (TOLENTINO, 2016, 31).

A preservação e a educação do que viria a se formar no conceito de patrimônio possui uma longa história relacionada ao campo dos museus, havendo práticas museológicas desde século XIX e a formação de serviços educativos nas instituições museais (CHAGAS, 2013, p.30) que atestam mais do que uma origem fixada nos anos 1980, a relação patrimônio/cultura e educação é indissociável e um campo de tensão:

Há uma gota de sangue em cada museu e em cada bem ou manifestação patrimonial. Sangue, suor, lágrima e outros tantos líquidos contribuem para os registros da memória e constituem aspectos da nossa própria humanidade. Museu, memória e patrimônio configuram campos independentes, ainda que articulados entre si. Eles são arenas políticas, territórios em litígio, lugares onde se disputa o passado e o presente e o futuro. Para além de todas as diferenciações, resta a execução de uma música para a dança e mais ainda, resta o reconhecimento de que o museu, o patrimônio e a educação configuram campos de tensão e intenção (CHAGAS, 2013, p.29)

Atualmente, não é mais possível entender patrimônio apenas como monumentos consagrados selecionados devido a valoração de excepcionalidade estética e histórica. A *Museologia tradicional*, voltada para preservação de coleções, memórias hegemônicas e narrativas oficiais vem sendo questionada desde os anos 1970, motivo que originou novas formas de atuação e desenvolvimento teórico através da *Nova Museologia*, *Museologia Social* e por fim, de uma nascente *Museologia Decolonial*, pois se a relação entre memória e poder é inegável, "(...) dirigir-se ao passado, sem nenhuma perspectiva de mudança, implica a comemoração da ordem estabelecida, a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta, a repetição do conhecimento." (CHAGAS, 2002, p.46).

[...] toda e qualquer ação que produza relações entre museus, instituições culturais, patrimônios e os sujeitos sociais são relações educativas, pelo o que oferecem e pelo o que não oferecem, pelo o que incluem e excluem, pelo o que apresentam e ocultam, pelos recortes, escolhas, arranjos, linguagens que contemplam [...] porque levam os indivíduos a alguma reflexão sobre si mesmos e sobre os outros, e os produzem ativamente Assim, uma ação educativa constitui um lugar, ou um dispositivo no qual se perfaz ou se transforma a experiência que os indivíduos têm de si mesmos,

onde aprendem, narram, confirmam ou modificam suas relações (STEPHANOU, 2014, p.15-16).<sup>58</sup>

Sendo o Patrimônio Cultural compreendido atualmente como construção social, a prática educativa a ele atrelada requer base democrática e respeito à diversidade cultural, portanto, a Educação Patrimonial é constituída enquanto processo educativo formal e não-formal, com foco no uso patrimônio cultural como “recurso de compreensão sócio-histórica” (FLORENCIO, 2012).<sup>59</sup>

Em termos de currículo escolar, a Educação Patrimonial é inserida enquanto tema transversal, logo, as práticas educativas e, principalmente, o ensino de História são fortalecidos com o uso do patrimônio histórico enquanto recurso pedagógico, pois através de sua problematização “(...) é possível a partir dele pensarmos nós mesmos, nossa condição histórica, entendermos a alteridade cultural e, [...] compreendermos o outro, as relações de dominação que levaram a subalternizações (...)” (DEMARCHI, 2012, p.51)<sup>60</sup>, assim como é possível e necessário refletir sobre concepções de humano, de história e de identidade.

(...) a Educação Patrimonial deve ser tratada como um conceito basilar para a valorização da diversidade cultural, para o fortalecimento de identidades e alteridades no mundo contemporâneo e como recurso para a afirmação das diferentes maneiras de ser e estar no mundo (FLORENCIO, 2012, p.24).

Neste processo de compreensão do patrimônio como produção histórico-cultural, de reflexão sobre memória e esquecimento, o ensino de História ajuda a compreender quem somos e o lugar que vivemos (GUIMARÃES, 2011), buscando explicar a experiência humana de modo a conhecer o modo de vida dos diferentes sociais em diversos tempos e espaços.

[...] a aula de história necessita ter como foco a construção de possibilidades educativas que remetam a diferentes percepções sobre o presente e o passado, desafiando o aluno diante de situações em que possa tomar decisões, argumentar, desconfiar de verdades e

<sup>58</sup>STEPHANOU, Maria. Evidências da História, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações em torno do patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaçleski (Orgs.). **Patrimônio cultural e ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

<sup>59</sup> FLORENCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: TOLENTINO, A.B. (Org.) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: IPHAN, 2012. (Caderno Temático nº 2). p.22-29.

<sup>60</sup>DEMARCHI, João. Educação, patrimônio e sujeitos: diálogos democráticos. In: TOLENTINO, A.; BRAGA, E.O. (Orgs.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016. (Caderno Temático nº5). p.49-56

determinismos, compreender processos históricos e perceber escolhas realizadas ao longo da história. (GIL, 2013, p.48)<sup>61</sup>

De forma a politizar o patrimônio e fazer emergir memórias silenciadas devido a permanência da colonialidade de poder, saber e ser, a educação patrimonial decolonial surge com o objetivo de “(...) contestar e romper com os processos de dominação sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos e segmentos sociais não hegemônicos ou estigmatizados” (TOLENTINO, 2018, p.56).

Ao se considerar a formação da História sul-rio-grandense, a invisibilidade indígena se deve ao entendimento de que sua existência estaria extinta no presente, apenas servindo como referência histórica enquanto o *primeiro caudilho*, o *primeiro gaúcho*, a *pedra basilar da sociedade gaúcha*. Ou seja, o indígena exemplar é uma espécie de “tipo ideal”<sup>62</sup>, “(...) a figura do índio enquanto identidade concorrente apenas é aceita e integrada como simulacro, para elaboração da imagem do gaúcho, nos valores de bravura e valentia (...)” (BRUM; JESUS, 2015, p.211).

No caso do indígena missioneiro, a figura de Sepé é apropriada por movimentos sociais, pela Igreja e por ruralistas, sendo a Guerra Guaranítica vista como evento chave para compreensão do espírito guerreiro indígena, que é encenado noite após noite no espetáculo “*Som & Luz*”, no qual a apresentação de um passado glorioso perdido não permite a compreensão crítica do período missioneiro, nem a história indígena, de modo que o imaginário de Sepé esconde a dinâmica cultural e invisibiliza a presença indígena atual.

Conforme foi relatado em capítulos anteriores, a formação do patrimônio nacional foi excludente e baseada em monumentos excepcionais que exemplificassem a História oficial. Já o ensino de História foi construído de modo a transmitir aos alunos esta versão única da trajetória nacional que exaltasse os feitos políticos dos *grandes vultos*. Em ambos os casos, tanto a construção do patrimônio, quanto do ensino de História foram calcados na propagação de uma nação homogênea a qual se devia obediência, na qual a presença e história negra e indígena eram silenciadas para a afirmação de um país forte e civilizado.

<sup>61</sup> GIL, Carmen Zeli de Vargas. Estágio de docência em história: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmen Zeli de Vargas; TRINDADE, Ruan Targino Zaleski (Orgs.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. Porto Alegre: Edelbra, 2014. p.37-52

<sup>62</sup> Tipo ideal é um conceito de Max Weber, que denomina um instrumento de análise da realidade social por meio de generalização e simplificação. Para mais informações, ver: QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.



Recentemente ocorre o movimento de questionar a *história única* com vistas a ampliar a visibilidade do protagonismo indígena na História. Em termos de pesquisa, a Nova História Indígena está cumprindo o papel de renovação teórico-metodológica, enquanto a Lei 11.645/08 insere a discussão das relações étnico-raciais no currículo escolar. Tendo em vista esta transformação no paradigma historiográfico e a exigência de se trabalhar a temática indígena em âmbito escolar, o uso da Educação Patrimonial como forma de atrelar principalmente o ensino de História à questão indígena apresenta-se como oportunidade de tratar de modo concomitante história, diversidade cultural e patrimônio.

No caso da história missioneira, o uso da Educação Patrimonial permitiria tratar as ruínas e estatuárias de modo a evidenciar o protagonismo indígena no passado, mas também como possibilidade de entender e respeitar o modo indígena de ser. A relação entre Educação Patrimonial e temática indígena será aprofundada no capítulo a seguir, no qual ocorre a elaboração de um protótipo de caixa educativa para tratar da história missioneira.

## 5 CONSTRUÇÃO DA CAIXA EDUCATIVA

A realização de caixas educativas é uma prática comum realizada pelos setores educativos em museus, sendo estes *kits* pedagógicos uma “(...) estratégia de ações extramuros das instituições museológicas, possibilitando a itinerância de objetos” (WICHERS; SILVA, 2017, p.109).

Esta prática de confecção de caixas pedagógicas é antiga e pode ser vista em museus de História Natural no contexto de ensino de ciências por meio dos objetos, espécimes de animais e murais explicativos, cuja utilização dos materiais nas escolas se insere na metodologia de ensino empírica denominada “Lição de Coisas”, de grande divulgação durante o século XIX.

Os primeiros museus de ciências preocuparam-se com a coleta, a classificação e o estudo de suas coleções, ao mesmo tempo em que mantiveram exposições abertas ao público, receberam e orientaram visitantes e, ainda, contribuíram para a confecção de materiais didáticos destinados à utilização nas escolas públicas, inserindo-se num contexto mais amplo de valorização do conhecimento científico na educação, calcado nos parâmetros empiristas e positivistas, materializado na voga do método intuitivo ou lição de coisas (VALDEMARIN, 1998; POSSAMAI, 2012 *apud* GIL; POSSAMAI, 2014, p.15-16)

Embora seja uma prática antiga nas instituições museais, a confecção de caixas educativas atualmente não é orientada por um viés instrucionista de transmissão passiva dos conhecimentos, mas pelo entendimento que educação não possui neutralidade e que está atrelada à construção dos sujeitos, com realização de reflexão crítica acerca da realidade permeada pelo diálogo.

No contexto missioneiro, já foram realizadas ações educativas voltadas para o patrimônio arquitetônico, ocorrendo por meio do *Projeto Arqueologia Histórica-Missioneira* (1985) a montagem de exposições didáticas nos sítios, confecção de vídeos, cartilhas didáticas e a simulação de campo arqueológico com alunos do ensino fundamental (MORAES, 2014). Devido a exigência de realização de Educação Patrimonial no desenvolvimento de estudos arqueológicos, a confecção de atividades educativas e caixas pedagógicas relacionadas à Arqueologia<sup>63</sup> possui uma existência expressiva. Até o presente momento, não foram identificadas ações

---

<sup>63</sup> Para mais informações, ver Portaria IPHAN nº203 de 17 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria\\_n\\_230\\_de\\_17\\_de\\_dezembro\\_de\\_2002.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_n_230_de_17_de_dezembro_de_2002.pdf)> Acesso em: 25 nov.2019

educativas voltadas para a temática indígena, sendo o foco das atividades já realizadas no patrimônio arquitetônico missioneiro.

Tendo em vista que as ruínas e a região missioneira também são consideradas importantes para o povo Mbyá-Guarani, de modo que a partir da perspectiva indígena, o lugar “(...) pode ser construído por meio de referências não apenas de seu passado, mas também de seu futuro” (BAPTISTA; BOITA, 2019, p.193), o presente trabalho visa a construção de uma caixa educativa que abarque a perspectiva indígena, evidenciada em 2014 pelo registro da Tava enquanto patrimônio Guarani pelo IPHAN.

(...) para estudar, pensar e tratar de descolonização dos espaços de memória é igualmente necessário tratar do cotidiano e dos sujeitos sociais envolvidos nas relações que ali destacamos, urge evidenciar que esses espaços sejam pensados em relação direta com os intelectuais e movimentos sociais indígenas e negros. O protagonismo desses grupos é fundamental para que se desestabilize a colonialidade do poder e do saber. (GIL; MEINERZ, 2017, p.25)

Como referência para a elaboração da caixa educativa missioneira-indígena, foram utilizadas como modelo duas caixas realizadas pelo Museu da UFRGS, *12.000 anos de História: Arqueologia e História do Rio Grande do Sul* (2013) e *Oretatapy: presença mbyá-guarani no Sul e no Sudeste do Brasil* (2011). A primeira caixa produzida pelo Museu da UFRGS foi elaborada em 2011 após a exposição *Oretatapy: presença Mbyá-Guarani no sul e sudeste do Brasil*, cuja composição de objetos disponíveis pode ser observada na tabela abaixo.

Quadro 5 - Caixa Educativa *Oretatapy*

<b>Objetos presentes na caixa educativa Mbyá Guarani</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 cestos de trama de palha;</li> <li>• Esculturas em madeira: tartaruga, tatu, tamanduá, papagaio, onça, tucano, macaco e coati;</li> <li>• 1 kit com 10 postais;</li> <li>• 1 livro “Diversidade e Proteção Social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre”;</li> <li>• 1 livro Presença Indígena na cidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 DVD “ A Mata é que mostra nossa comida/ Os seres da mata e sua vida como pessoas”;</li> <li>• 1 DVD “Duas Aldeias uma caminhada”;</li> <li>• 1 livro com CD “YvyPoty: as flores e frutos da terra”;</li> <li>• 1 livro “Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos”;</li> <li>• 1 livro “Curumim contou”</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 colar e 1 maracá;</li> <li>• 1 livro “Mba’epu Ete’i: Instrumentos musicais sagrados”;</li> <li>• 1 ficha de avaliação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 caderno de atividades;</li> <li>• 1 folha de desenho para pintar;</li> <li>• 1 Mapa Guarani Retã 2008;</li> <li>• 1 folder do Programa de Apoio às Comunidades Mbyá-Guarani BR 116;</li> </ul>
--	---

Fonte: Organizado pela autora, 2019

Figura 2 - Caixa Educativa Mbyá-Guarani



Fonte: Acervo pessoal, 2019

A segunda caixa elaborada pelo Museu da UFRGS foi realizada em conjunto com a exposição *12.000 Anos de História: Arqueologia e Pré-História do Rio Grande do Sul*, cujo projeto já incluía a confecção de uma caixa com réplicas em resina e mapas em tecido. Os objetos disponíveis na caixa estão listados no quadro abaixo:

Quadro 6 - Caixa *12.000 anos de História*

<b>Objetos da caixa educativa 12.000 anos de História</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 mapa “As três ondas migratórias do Rio Grande do Sul” em tecido;</li> <li>• 1 mapa “A Dispersão do Homem Moderno” em tecido;</li> <li>• 3 cartões “A Dispersão do Homem Moderno”;</li> <li>• 1 livro “Patrimônio Socioambiental da Bacia Hidrográfica do Rio Tramandaí”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 pendrive (flashdrive) contendo o vídeo “O ofício do arqueólogo”;</li> <li>• 1 DVD “12.000 anos de História: Arqueologia e Pré-História do Rio Grande do Sul”;</li> <li>• 1 réplica de ponta de flecha;</li> <li>• 2 réplicas de ponta de lança;</li> <li>• 1 réplica de raspador;</li> <li>• 1 réplica de pote de cerâmica;</li> <li>• 3 cartões explicativos das réplicas;</li> <li>• 1 livro “Os Campos do Sul”;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 formulário de avaliação;</li> <li>• 1 catálogo da exposição “12.000 anos de História”;</li> </ul>	
--	--

Fonte: Organizado pela autora, 2019

Figura 3 - Caixa Educativa 12.000 anos de História



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Seguindo os modelos existentes no Museu da UFRGS, a proposta de caixa pedagógica para abordar a questão missioneira também possui em seu protótipo a presença de materiais de diferentes materialidades, como DVDs, livros, artesanato e caderno. A seleção dos objetos tem como finalidade principal a inserção da temática indígena em sala de aula, de forma a considerar o indígena como protagonista na história e contemporâneo no presente, cuja lista pode ser observada abaixo:

Quadro 7 - Protótipo de Caixa Educativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 DVD “Duas Aldeias, Uma Caminhada” (2008);</li> <li>• 1 DVD “Tava, a Casa de Pedra” (2012);</li> <li>• 1 miniatura em madeira da ruína de São Miguel;</li> <li>• 1 mapa da organização espacial da redução de São Miguel;</li> <li>• 1 cestaria pequena;</li> <li>• 1 bichinho esculpido em madeira;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 mapeamento participativo da Tekoá Koenju;</li> <li>• 1 mapa das terras indígenas Mbyá-Guarani;</li> <li>• 1 livro “Ensino (de) História Indígena”;</li> <li>• 1 Caderno de Atividades;</li> <li>• 3 peças gráficas do IPHAN sobre os sítios arqueológicos de São Miguel Arcanjo, de São Nicolau e de São Lourenço Mártir;</li> <li>• 1 peça gráfica do IPHAN sobre a</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 colar de sementes Mbyá-Guarani;</li> <li>• 3 livros do Dossiê Missões: As Ruínas, O Eterno e O Temporal;</li> </ul>	<p>Tava- Lugar de Referência para o povo Guarani</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 publicação do COMIN da Semana dos Povos Indígenas 2019.</li> </ul>
--	--

Fonte: Organizado pela autora, 2019

A seleção dos materiais presentes no protótipo segue o modelo das caixas anteriores, com a seleção de dois DVD's para comporem a parte audiovisual, 4 livros para tratar a parte histórica, 3 artesanatos para expor a arte indígena contemporânea, 3 mapas, 4 peças gráficas do IPHAN sobre patrimônio material/imaterial, 1 publicação do Conselho de Missão entre Povos (COMIN) e 1 cadernos de propostas de atividades a serem feitas com os alunos.

A busca por filmes realizados por cineastas indígenas se deu por conta da representação, muitas vezes, exotizada e romantizada, feita por cineastas não indígenas, cujas obras serviram para reprodução de estereótipos e imagens desumanizadoras. Por conta deste histórico, foram selecionadas as produções audiovisuais *Tava - A Casa de Pedra* (2012) e *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá - Duas Aldeias, uma Caminhada* (2008).

Figura 4 - DVD Duas Aldeias, Uma Caminhada



Fonte: Arquivo pessoal, 2019

Segundo o cineasta indígena Ariel Ortega, a realização de filmes, além de ser uma forma de preservação da memória indígena, é um meio de educar os não indígenas, pois:

O filme *Duas aldeias, uma caminhada* foi feito para mostrar para fora, porque eu via muito preconceito. Os guaranis sempre estiveram por ali, mas

as pessoas não conheciam a história de São Miguel das Missões, nem que os indígenas tinham construído as ruínas. Isso me incomodava muito, e eu queria encontrar uma forma de contar melhor essa história. (ORTEGA *apud* WITTMANN; TÉO, 2018, p.161)

Inspirada na capa do DVD do filme *Tava- A Casa de Pedra* e pela obra fotográfica de Vherá Poty e Danilo Christidis intitulada “*Os Mbyá Guarani*” (2015), a escolha por um elemento tridimensional acerca das ruínas tem como projeto a compra de obra realizada por artista Mbyá-Guarani: uma miniatura em madeira das ruínas segundo representação artesanal.

Figura 5 - Capa do Filme Tava - A Casa de Pedra

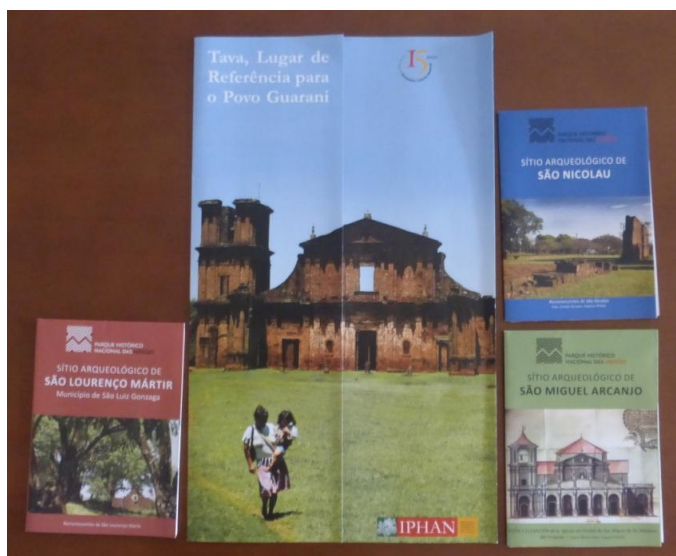


Fonte: Filmow, s/d

Para composição de materiais referentes ao patrimônio imaterial e material, buscou-se a disponibilização de peças de divulgação produzidas pelo IPHAN sobre a Tava e sobre três sítios arqueológicos (São Nicolau, São Lourenço Mártir e São Miguel Arcanjo). Estas produções visam introduzir os alunos ao trabalho realizado pelo IPHAN, para compreensão da atuação do Estado na proteção do patrimônio.



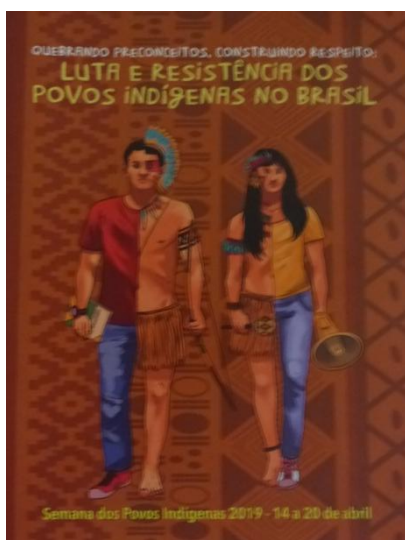
Figura 6 - Peças gráficas do IPHAN



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Visando um material que pudesse contribuir para a desmistificação de preconceitos referentes às populações indígenas, foi escolhida a publicação do COMIN para a Semana dos Povos Indígenas, intitulada *Quebrando Preconceitos, Construindo Respeito: Luta e Resistência dos Povos Indígenas no Brasil* (2019). Este material pode ser usado em conjunto com o Caderno de Atividades.

Figura 7- Publicação COMIN



Fonte: Acervo pessoal, 2019

Os artesanatos selecionados para compor o protótipo da caixa educativa buscam representar a trajetória Mbyá-Guarani por meio da materialidade, com apresentação de etiqueta de procedência. O artesanato é uma atividade familiar, passada de geração em geração, e é um trabalho manual de múltiplas funções, “(...)



uma expressão do saber acumulado através da arte, da criatividade e da habilidade” (SILVA, 2015, p.11). No caso dos colares (*mbo'y*), esses têm a função de proteger a pessoa que os utiliza, podendo ser confeccionados a partir de pedras, sementes ou miçangas.

Sobre as cestarias (*ajaká*), essas são consideradas muito importantes para o modo de ser Guarani, pois “a cestaria, hoje continua sendo umas das principais marcas culturais dos Mbyá (...)” (SILVA, 2015, p.24), cujos grafismos possuem grande carga simbólica relacionada à história indígena, além de servirem de proteção. O último artesanato escolhido foi um tucano (*tucã*) esculpido em madeira, pois assim como as cestarias, as esculturas zoomórficas (*vixo ra'angá*) também transmitem sabedoria, sendo atualmente a venda de artesanato destes “bichinhos” uma importante fonte de renda.

Figura 8 - Colar Mbyá-Guarani



Fonte: Acervo Pessoal, 2019

Figura 9 – Cestaria



Fonte: Acervo Pessoal, 2019

Figura 10 - Tucano esculpido em madeira

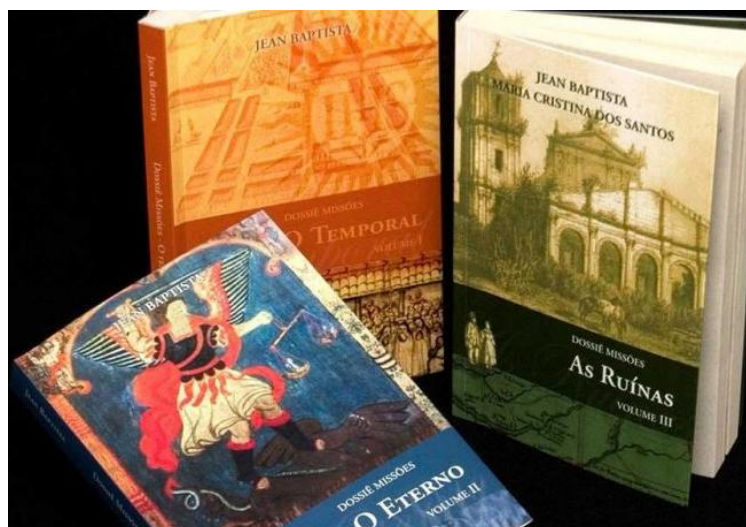


Fonte: Acervo Pessoal, 2019

Quanto à escolha bibliográfica, os títulos vinculados ao *Dossiê Missões* (2015) e ao livro *Ensino (d)e História Indígena* (2015) se justificam devido ao objetivo de inserir novas produções sobre a questão missioneira e de apresentação da Nova História Indígena para o espaço escolar. O livro *Ensino (d)e História Indígena*, organizado por L. T. Wittmann, publicação da Editora Autêntica, é uma coletânea de artigos destinada a professores para a aplicação da Lei nº11.645/08, fornecendo uma abertura aos estudos da Nova História Indígena e atrelado a indicações do protagonismo indígena na História do Brasil.

A coleção *Dossiê Missões*, da qual fazem parte os livros *O Temporal*, *O Eterno* e *As Ruínas*, faz parte de um processo de construção de narrativas atualizadas para o Museu das Missões, que desde 2006 possui um projeto de requalificação de sua exposição. O resultado da pesquisa realizada pelo historiador Jean Baptista, através de referências históricas e etnológicas, evidencia a história indígena dentro do período colonial, de modo que o período missioneiro pode ser estudado por diversos aspectos: organização sócio-espacial, diversidade étnica, simbologias das esculturas e situação pós-jesuítas.

Figura 11 - Dossiê Missões



Fonte: Portal da Missões, s/d

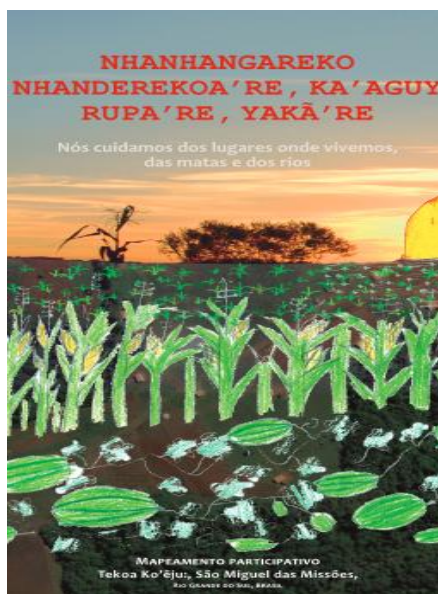
Figura 12 - Ensino (d)e História Indígena



Fonte: Ed. Autêntica, s.d

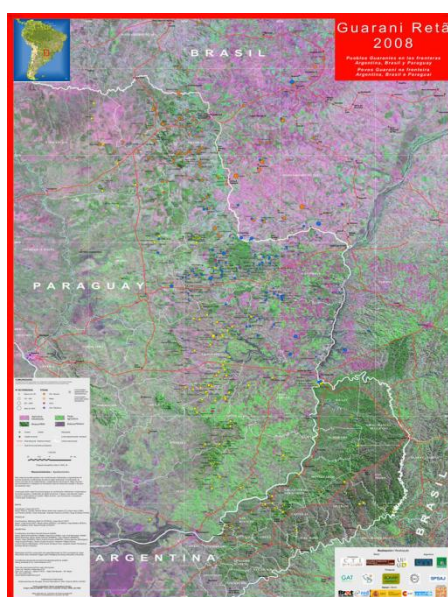
A caixa contém três mapas de diferentes tipologias. O primeiro sobre a organização espacial da missão de São Miguel, em formato de banner, para facilitar a visualização arquitetônica e de como era configurado o espaço reducional. Os demais mapas se referem ao período contemporâneo: um mapeamento participativo realizado com a comunidade da Tekoá Koenju (2017) e um mapa do território Guarani, intitulado *Guarani Retã* (2008).

Figura 13 - Mapeamento Participativo



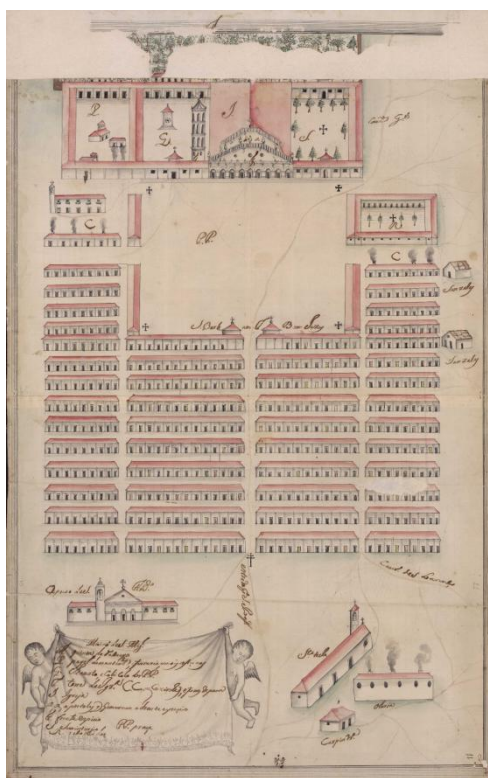
Fonte: Centro de Trabalho Indigenista, 2018

Figura 14 - Mapa Guarani Retã



Fonte: Acervo SocioAmbiental, s.d.

Figura 15 - Mapa da Missão de São Miguel



Fonte: Biblioteca Nacional, [1756]

Por fim, o último material da caixa é o Caderno de Atividades (Apêndice C), uma encadernação de elaboração própria que pretende ser um guia de utilização dos materiais da caixa, assim como instrumento de apoio para trabalhar a temática indígena em sala de aula. Este caderno foi elaborado com o intuito de facilitar o professor na elaboração e execução de atividades educativas.

Como é possível observar nas entrevistas dos professores, a presença da História do Rio Grande do Sul e da história missioneira meridional não é frequente, havendo livros didáticos que não abordam este conteúdo. Com base nesta informação, o Guia de Atividades possui um breve resumo da história missioneira e dos intitulados “Sete Povos”, com ênfase na história indígena.

No total, foram idealizadas oito atividades educativas com os materiais presentes na caixa, com as seguintes temáticas: análise de trechos de filmes; realização de debate acerca da relação entre “brancos” e indígenas, frisando possíveis preconceitos; mapeamento de terras indígenas e da história indígena da região próxima à escola; discussão sobre o papel da mulher indígena; debate sobre a relação entre sagrado e cultura material (cestaria e estatuária); e apropriação dos

significados e usos dos elementos urbanísticos das reduções. A última atividade é colocada como exercício extra, que será realizada em caso de saída de campo para as missões, havendo a necessidade de conscientização dos alunos sobre a presença indígena no Sítio São Miguel, objetivando a construção de uma relação amistosa.

O Caderno de Atividades também conta com um pequeno glossário em Guarani como curiosidade, assim como em seu interior possui um pequeno guia de como combater preconceitos relacionados as populações indígenas. Este pequeno guia é inspirado no *Guia da Mediação* realizado para a exposição curricular da Museologia chamada *Tic-Tac: Nas cordas do tempo* (2019)<sup>64</sup>, que esteve aberta no primeiro semestre de 2019 no Mezanino do Museu da UFRGS. Este material, produzido para auxiliar o mediador a se apropriar da exposição, possuía uma parte relativa à temática indígena, com lista de frases mais comuns referentes ao desconhecimento sobre a população indígena.

Portanto, como justificativa para a confecção da caixa educativa estão os objetivos de auxiliar o professor em sala de aula, fornecendo tanto materiais quanto orientações de como trabalhar com a temática indígena, de modo a contribuir para a inserção de novos questionamentos sobre o sistema missioneiro e de problematização do patrimônio nacional.

---

<sup>64</sup> Exposição curricular do curso de Museologia da UFRGS, realizada no primeiro semestre de 2019, cuja temática escolhida foi a relação entre tempo e trabalho. A exposição foi elaborada no mezanino do Museu da UFRGS e contou com a elaboração de um núcleo acerca da temporalidade indígena, cujo enfoque foi a realidade Mbyá-Guarani da aldeia Tekoá Jataí'ty (Cantagalo, Viamão-RS).



## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/337016022/ANDERSON-Benedict-Comunidades-Imaginadas>>. Acesso em: 15 set.2019

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2019

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. “O desafio nativo: a inclusão do protagonismo indígena no Museu das Missões e no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo”. In: MAGALHÃES, Aline; BEZERRA, Rafael (Orgs.). In: **Museus Nacionais e os Desafios do Contemporâneo**. RJ: Museu Histórico Nacional, 2011. p. 264-279. Disponível em: <[https://www.academia.edu/7401250/O\\_Desafio\\_Nativo\\_a\\_inclus%C3%A3o\\_do\\_protagonismo\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Museu\\_das\\_Miss%C3%B5es\\_e\\_no\\_S%C3%ADti\\_o\\_Arqueol%C3%B3gico\\_S%C3%A3o\\_Miguel\\_Arcanjo](https://www.academia.edu/7401250/O_Desafio_Nativo_a_inclus%C3%A3o_do_protagonismo_ind%C3%ADgena_no_Museu_das_Miss%C3%B5es_e_no_S%C3%ADti_o_Arqueol%C3%B3gico_S%C3%A3o_Miguel_Arcanjo)>. Acesso em: 05 jun.2019

BAPTISTA, Jean; BOITA, Tony. Patrimônios indígenas nos 80 anos do Museu das Missões: etno-história e etnomuseologia aplicada à imaginária missional. In: **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 14, n. 1, jan./abr. 2019. p. 189-205. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v14n1/1981-8122-bgoeldi-14-1-0189.pdf>>. Acesso em: 05 jun.2019

BAPTISTA, Jean. **O temporal**: sociedades e espaços missionais. Jean Baptista (Org.). Brasília: IBRAM, 2015. Dossiê missões v. 1:

\_\_\_\_\_. **O eterno**: crenças e práticas missionais. Jean Baptista (Org.).Brasília: IBRAM, 2015. Dossiê missões v.2:

BARROSO, V.L.M; PEREIRA, N.M; BERGAMASCHI, M.A;GEDOZ, S.T.;PADRÓS, E.S. **Ensino de História**: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gtensinohistoriaedurs/wp-content/uploads/2017/06/Ensino-de-Hist%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2019

BAUER, Letícia. **O arquiteto e o zelador**: patrimônio cultural, história e memória. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/11112>>. Acesso em: 20 mai.2019

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/6928454/Pesquisa\\_Qualitativa\\_Com\\_Texto\\_Imagem\\_e\\_Som](https://www.academia.edu/6928454/Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som)>. Acesso em: 10 Jul.2019

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: **Walter Benjamin** - Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod\\_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20sobre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 27 jul.2019

BERGAMASCHI, M.A et al. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 160p.

BERGAMASCHI, M.A; GOMES, L.B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. In: **Currículos sem Fronteiras**, v.12, n.1, p.53-69, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 07 ago.2019

BIRD, Thomas. Roland Joffé by Thomas Bird. In: **Bomb Magazine**, 01 jan. 1986. Disponível em: <<https://bombmagazine.org/articles/roland-joff%C3%A9/>>. Acesso em: 25 nov.2019

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Decreto nº5.051 de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm)>. Acesso em: 10 set. 2019

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 12 set. 2019

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes\\_curriculares\\_eticorraciais\\_mec\\_2013.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_eticorraciais_mec_2013.pdf)>. Acesso em: 18 out.2019



BRUM, Ceres Karam; JESUS, Suzana Cavalheiro de. Mito, diversidade cultural e educação. In: **Horizontes Antropológicos** [Online], 44 | 2015. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/horizontes/1020#quotation>>. Acesso em: 28 out.2019

BURD, Rafael. **De alferes a corregedor**: a trajetória de Sepé Tiaraju durante a demarcação de limites na América Meridional - 1752/1761. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/62024>>. Acesso em: 13 ago.2019

\_\_\_\_\_. **Das “injusticias que nos a hecho los españoles” a “basalios de la Reyna de Portugal”**: reduções orientais na virada do século XVIII para o XIX. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/197123>>. Acesso em: 25 ago.2019

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoquelcastrogomez.pdf>>. Acesso em: 04 jun.2019

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**: ciência, raza e ilustración em la nueva granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005. Disponível em: <<https://docplayer.es/8619814-La-hybris-del-punto-cero.html>>. Acesso em: 07 jun.2019

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História** (São Paulo), v.30, n.1, p.349-371, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a17.pdf>>. Acesso em: 27 ago.2019

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, jun. 2002. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/367>>. Acesso em: 24 out.2019

\_\_\_\_\_. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). In: **Educação Patrimonial**: educação, memórias e identidade. João Pessoa: IPHAN, 2013. (Caderno Temático nº3). Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_de\\_educacao\\_patrimonial\\_nr\\_03.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf)>. Acesso em: 15 Nov.2019

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. In: **Topoi**, v.4, n.7, jul./dez. 2003. p.313-333. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v4n7/2237-101X-topoi-4-07-00313.pdf>>. Acesso em: 03 out.2019

\_\_\_\_\_. Para descolonizar museus e patrimônio: refletindo sobre a preservação cultural no Brasil. In: Aline Montenegro Magalhães; Rafael Zamorano Bezerra. (Org.). **90 anos do Museu Histórico Nacional**: em debate. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2013. p. 195-208. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=&pesq=descolonizar%20museus>>. Acesso em: 03 out.2019

\_\_\_\_\_. **Os Arquitetos da Memória**. Sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CORTEZE, Dilse Piccin. **O RS**: História, Historiografia e Mito. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 9., 2008, Porto Alegre. Anais...Porto Alegre: ANPUH-RS, 2008. p.1-11. Disponível em: <[http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208740152\\_ARQUIVO\\_RSHistoria,HistoriografiaeMito2008.pdf](http://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208740152_ARQUIVO_RSHistoria,HistoriografiaeMito2008.pdf)>. Acesso em: 10 set.2019

COSTA, Lúcio. A arquitetura dos jesuítas no Brasil. **ARS** (São Paulo) [online]. 2010, vol.8, n.16, p.127-195. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202010000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202010000200009)>. Acesso em: 18 jun.2019

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, FAPESP, 1992.

EID, F.C.; PIERRE-LOUIS, L.A.; LIMA, B.F.de. A (de)colonialidade do patrimônio na América Latina: lugares do negro e do indígena no caso brasileiro e argentino. In: **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**. Vol.5, Ed. Especial, maio. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1496>>. Acesso em: 17 set.2019

FACHIN, Patricia; WOLFART, Graziela. O protagonismo indígena guarani ao longo da história. In: **IHU Online- Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3248-maria-cristina-bohn-martins-2>>. Acesso em: 27 set.2019

FERNANDES, E. ; EINEL, N.C.L.B; LOPES, V.N. **Da África aos povos indígenas do Brasil**: caminhos para o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FOCKING, Gabriel de Freitas. A História das Missões Orientais do Uruguai e a memória nacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2013, Natal. Anais...Natal: ANPUH-BR, 2013. p.1-11. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743174\\_ARQUIVO\\_GabrielFocking\\_Missoesememorianacional.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743174_ARQUIVO_GabrielFocking_Missoesememorianacional.pdf)>. Acesso em: 10 jul.2019

\_\_\_\_\_. **Ações educativas na Arqueologia Missioneira (1985-1995)**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/181814>>. Acesso em: 16 ago.2019

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARBINATTO, Valeska. **Entrevista V**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (38:28 min).

GIL, Carmen de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a descolonização dos saberes. In: **Revista Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/159737>>. Acesso em: 22 abr.2019

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Orgs.). **Patrimônio cultural e ensino de história**. 1.ed. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação Patrimonial: percursos, concepções e apropriações. *Mouseion*, n.19, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/issue/view/123/showToc>>. Acesso em: 23 Nov.2019

GOLIN, Tau; KERN, Arno Alvarez; SANTOS, Maria Cristina dos. **Povos Indígenas**. Porto Alegre: Méritos, 2009. (Coleção História Geral do Rio Grande do sul, Vol.5)

GOMES, Oliveira Alexandre. **Aquilo é uma coisa de índio**: Objeto, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará. Dissertação (Mestrado)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19110/1/2012-dissertacao-AlexandreGomes.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2019

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan; abr.2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 11 nov.2019

GONDIM, Vânia Lima. **Os Mbyá-Guarani e as Ruínas de São Miguel das Missões**: memória e tangibilidade. Dissertação (Mestrado Profissional)- Centro Universitário La Salle. Canoas, 2015. Disponível em: <[https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/mestrado/memoria\\_social\\_e\\_bens\\_culturais/2015/vlgondim.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/memoria_social_e_bens_culturais/2015/vlgondim.pdf)>. Acesso em: 18 jun.2019

GONÇALVES, José Reginaldo. **A Retórica da Perda**: discurso nacionalista e patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.2ª ed.

GREFF, Natália Reichert. **Narrativas de um tempo**: discursos expográficos sobre a história das Reduções Jesuíticas no Brasil e na Argentina. Monografia (Graduação)-Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/189813>>. Acesso em: 10 set.2019

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luiz Donisetti Benzi. (Org.). **A temática indígena na escola**: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995, p. 481-526. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 06 jun.2019

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 12 ed. Campinas: Papirus, 2011.

GUTFREIND, Ieda. **A Historiografia Rio-Grandense**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Museu das Missões**/André Amud Botelho, Diego Vivian, Laerson Bruxel. –Brasília, DF: Ibram, 2015.80p. (Coleção Museus do Ibram). Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Museu-das-Missoes.pdf>>. Acesso em: 24 jun.2019

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL-IPHAN. **INRC** –Inventário Nacional de Referências Culturais Comunidade Mbyá-Guarani em São Miguel Arcanjo/ RS. MinC–IPHAN, 2004-2006.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico preliminar do Povo Guarani no Brasil**. 2012. Disponível em: <[http://www.crespial.org/public\\_files/files/guarani-diagnostico-brasil.pdf](http://www.crespial.org/public_files/files/guarani-diagnostico-brasil.pdf)> Acesso em: 15 ago.2019

\_\_\_\_\_. **Dossiê de Registro/IPHAN**. TAVA –Lugar de Referência para os Guarani. 2014. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_da\\_Tava\\_Lugar\\_de\\_Referencia\\_para\\_o\\_Povo\\_Guarani\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_da_Tava_Lugar_de_Referencia_para_o_Povo_Guarani(1).pdf)> . Acesso em: 15 ago.2019

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 85/2014**. Brasília: 2014. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Tava\\_miri\\_parecer\\_DPI.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Tava_miri_parecer_DPI.pdf)>. Acesso em: 22 ago.2019

KUHN, Fábio. **Breve História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2011.

LACERDA, Rodrigo. O plano, o contraplano e o “plano sem plano”: imagens ocidentais e Mbyá-Guarani das ruínas de São Miguel. **Illuminuras**. Porto Alegre, v.19, n°46.p.135-168.Jan./jul., 2018. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37148519/O plano o contraplano e o plano sem pla no imagens ocidentais e Mbya Guarani das ru%C3%ADnas de S%C3%A3o Mi guel](https://www.academia.edu/37148519/O_plano_o_contraplano_e_o_plano_sem_pla_no_imagens_ocidentais_e_Mbya_Guarani_das_ru%C3%ADnas_de_S%C3%A3o_Mi_guel)>. Acesso em: 02 set.2019

LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade de saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Set.2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 12)

MARTINS, Jefferson Teles. A questão da identidade regional: historiografia e a definição do “campo” historiográfico rio-grandense. X ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 10., 2010. **Anais...** Porto Alegre: ANPUH-RS, 2010. Disponível em: <[http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1278972363\\_ARQUIVO\\_AQUESTAODAIIDENTIDADEREGIONALHISTORIOGRAFIAEADEFINICAODOCAMPOHISTORIOGRAFICORIO-GRANDENSE.pdf](http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1278972363_ARQUIVO_AQUESTAODAIIDENTIDADEREGIONALHISTORIOGRAFIAEADEFINICAODOCAMPOHISTORIOGRAFICORIO-GRANDENSE.pdf)>. Acesso em: 10 out.2019

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.42, n.1, p.59-77. Jan./mar.2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00059.pdf>>. Acesso em: 26 set.2019

MELLO, Nicolás Rodrigues de. **Entrevista III**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (34:45 min).

MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e. **Histórias e trajetórias indígenas na fronteira sul : a aldeia de São Nicolau do Rio Pardo (1757-1862)**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/28942>>. Acesso em: 19 Out.2019

\_\_\_\_\_. **Histórias indígenas em contextos de formação dos Estados argentino, brasileiro e uruguaio**: charruas, guaranis e minuanos em fronteiras platinas (1801-1818). Tese (Doutorado- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330876>>. Acesso em: 28 Set.2019

MENDES, Isackson Luiz Cavilha. **As mulheres indígenas nos relatos jesuítcos da província do Paraguai (1609-1768)**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/108951>>. Acesso em: 23 out.2019

MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (coord.). **Epistemologías del Sur** - Epistemologias do Sul. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)>. Acesso em: 14 jun.2019

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993

MINAYO, M.C.S; BONI, V.B. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol.2, N°1, jan./jul. de 2005. p.68-80.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história brasileira do Brasil meridional: séculos XVI-XVII.In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, 1992.

MONTEIRO, Rosana Batista (Org.). **Práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino médio**: sociologia, história, filosofia, geografia. Rio de Janeiro: Seropédica/UFRJ/Evangraf, 2013.

MOREIRA, Fábio Freitas. **Entrevista II**. Entrevistador: Victória Deckmann Santos.Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (28:44 min)

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luísa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. In: **Revista Percursos**, vol.19, n° 39. p.154-176.2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724619392018154>>. Acesso em: 01ago.2019

MORAES, Carlos Eduardo Neves de. **A refiguração da Tava Miri São Miguel na memória coletiva dos Mbyá-Guarani nas Missões/RS, Brasil**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/26729>>. Acesso em: 10 jan.2019

MORAES, Tobias Vilhenas de. **Preservação arqueológica e ação educativa nas missões**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2501/1/458329.pdf>>. Acesso em: 28 nov.2019

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



NEUMANN, Eduardo Santos; BOIDIN, Capucine. A escrita política e o pensamento dos Guarani em tempos de autogoverno. **Revista Brasileira de História**, vol.37, n.75, p.97-118. mai./ago.2017.

NEUMANN, Eduardo. Escrita e memória indígena nas reduções guaranis: século XVIII. **MÉTIS: história & cultura** – v. 6, n. 12, p. 45-64, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/836/593>>. Acesso em: 27 ago.2019

NONADA. **Daniel Munduruku**: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. 21 nov.2017. Disponível em: <<http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>>. Acesso em: 14 out.2019

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educ.rev.** [online]. Vol.36, nº1, 2010, p.15-40. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago.2019

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos, 13)

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Tradução de Walda de Andrade Antunes. Brasília: FEBAB, 1985

ORTEGA, Ariel Duarte; MORINICO, Jorge. BEÑITES, Germano. (Filme) **Duas aldeias, uma caminhada**. Realização: Vídeo nas Aldeias, IPHAN/RS. Apoio IPHAN. NORAD. Programa Cultura Viva/Ministério da Cultura. Coordenação Vídeo nas Aldeias: Maria Corrêa, Vicent Carelli. Vídeo nas aldeias. 2008.

ORTEGA, Ariel Duarte; CARVALHO, Ernesto. FERREIRA (KERETXU), Patricia.CARRELLI. (Filme). **Tava, a casa de pedra**. Direção e fotografia: CARELLI Vincent.Produção: Olívia Sabino. Realização: Vídeo nas Aldeias, IPHAN/RS. Ministério da Cultura. Apoio Embaixada da Noruega. Cor: colorido, Som: estéreo, formato de tela: 16:9 legendas: português. Filme: 78 minutos. Vídeo nas aldeias. 2012.

PACHECO, Ricardo Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio cultural**: um percurso docente. Paco editorial, 2017. 148p.

PEREIRA, Max Roberto. **Estratégias indígenas na fronteira meridional**: os guaranis missionários após a conquista lusitana- Rio Grande de São Pedro, 1801-1835. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79441>>. Acesso em: 03.set2019

PICOLLO, Helga I. L. Historiografia Gaúcha. **Anos 90**, Porto Alegre, n.3, jun.1995. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31501/000262580.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 ago.2019

PORTO, Aurélio. **História das Missões Orientais do Uruguai**. 2.ed. ver. melhor por Luís Gonzaga Jaeger, S.J. Porto Alegre: Selbach, 1954. Primeira parte, vol.III. Disponível em: <[https://issuu.com/grupodeestudosfernandodeogum/docs/historia\\_das\\_missoes\\_orientais\\_do](https://issuu.com/grupodeestudosfernandodeogum/docs/historia_das_missoes_orientais_do)>. Acesso em: 15 jun.2019

RANZAN, Alfredo Campos. “**Quere governar, como tiempo de antes**”: manifestações indígenas nas reduções do Uruguai (1767-1801). Monografia (Trabalho de Conclusão)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29244>>. Acesso em: 08 out.2019

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. **Dossiê**: O Protagonismo Indígena na História. São Paulo, v. 37, nº 75, mai./ago., 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0102-018820170002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018820170002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul.2019

REVISTA DE HISTÓRIA E ENSINO. Dossiê: Ensino de História indígena. v.1, nº 2, 2012. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/showToc>>. Acesso em: 12 jul.2019

REVISTA HISTÓRIA E DIVERSIDADE. **Dossiê**: História Indígena, Ensino d(e) História Indígena e Educação Escolar Indígena Brasileira. Mato Grosso do Sul: UNEMAT, v.10,nº1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade>>. Acesso em: 07 jul.2019

REVISTA PEDAGÓGICA. **Dossiê**: O pensamento decolonial e o ensino de história. v.20, nº45. Set./dez. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/267/showToc>>. Acesso em: 07 jul.2019

RIBEIRO, Max Roberto Pereira. **Estratégias indígenas na fronteira meridional**: os guarani missioneiros após a conquista lusitana (Rio Grande de São Pedro, 1801-1834). Dissertação (Pós Graduação em História)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79441>>. Acesso em: 06 ago.2019

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Humanas, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>> Acesso em: 14 nov.2019



\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://educacao-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201803/21103649-pdf-plano-estadual-das-diretrizes-da-erer-1.pdf>> Acesso em: 14 nov.2019

ROSSI, Amanda. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. **BBC News Brasil**. 19 abr.2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>. Acesso em: 10 nov.2019

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016. Disponível em: <[http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/ciencia\\_tecnologia\\_indigena\\_ebo\\_ok.pdf](http://www.promovide.febf.uerj.br/biblioteca/nepie/ciencia_tecnologia_indigena_ebo_ok.pdf)>. Acesso em: 17 ago.2019

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Museus e Educação**: Conceitos e métodos. Simpósio Internacional "Museu e Educação: conceitos e métodos", 20 a 25 de agosto. 2001.

SCHWARTZAN, S.; BOMENY, H.M.B; RIBEIRO, V.M. **Tempo de Capanema**. [online] USP/Paz e Terra, 1984. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>>. Acesso em: 28 nov.2019

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66 (153), 165-72, maio/ago 1985. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema\\_interpretacao.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm)>. Acesso em: 27 out.2019

SILVA, Alexandrina da. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade Guarani da linha gengibre**. Monografia (Trabalho de conclusão de curso)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Alexandrina-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 28 nov.2019

SILVA, Amanda Siqueira da; SCHNEIDER, Giselda Siqueira da Silva. O Dia do Índio e a Lei nº11.645/2008: avanços e retrocessos na práxis escolar. **Métis: História e Cultura**, v.17, 2018 n.34, Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/6944>>. Acesso em: 20 out.2019

SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Índio**: Cartografias sobre a produção de conhecimento. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf>>. Acesso em: 06 ago.2019

SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 16., 2014. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2014. Disponível em: <[http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166\\_ARQUIVO\\_Phabio\\_Rocha.pdf](http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf)>. Acesso em: 29 out.2019

SILVA, Thamires. **Entrevista IV**. Entrevistadora: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (44:52 min).

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC : Copiart ; [Erechim, RS]: UFFS, 2016. 367 p. (Educação para as relações étnico- raciais; vol.4). Disponível em: <[https://www.academia.edu/37014167/Protagonismo\\_Ind%C3%ADgena\\_da\\_Hist%C3%B3ria](https://www.academia.edu/37014167/Protagonismo_Ind%C3%ADgena_da_Hist%C3%B3ria)>. Acesso em: 15 ago.2019

SOUZA, José Otávio Catafesto et.al. **Tava Miri São Miguel Arcanjo, Sagrada Aldeia de Pedra**: os Mbyá-Guarani nas Missões. Porto Alegre: IPHAN, 2007.

THIELKE, Nathália. **O percurso das imagens**: a estatuária missioneira no Museu Júlio de Castilhos e no Museu das Missões (1903-1940). 2014, 217f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107931>>. Acesso em: 05 jun.2019

THIELKE, Natália. **Entrevista I**. [set.2019]. Entrevistador: Victória Deckmann Santos. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo .mp3 (47:54min)

TOLENTINO, Átila Bezerra (Org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat\\_EducPatrimonialReflexoesEPraticas\\_ct1\\_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf)>. Acesso em: 05 nov.2019

TOLENTINO, A.; BRAGA, E.O. (Orgs.). **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB, 2016. (Caderno Temático nº5). Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_de\\_educacao\\_patrimonial\\_nr\\_03.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf)>. Acesso em: 03 nov.2019

TOLENTINO, A. Museologia social: apontamentos históricos e conceituais. **Cadernos da Sociomuseologia**, v.52, n.8, jun. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/684>>. Acesso em: 05 nov.2019

TOLENTINO, A. Educação patrimonial decolonial: perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. In: **Sillogés**, vol.1, nº1. Jan./jul.2018. p.41-60. Disponível em: <[https://www.academia.edu/37041928/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Patrimonial\\_Decolonial\\_perspectivas\\_e\\_entraves\\_nas\\_pr%C3%A1ticas\\_de\\_patrimonializa%C3%A7%C3%A3o\\_federal](https://www.academia.edu/37041928/Educa%C3%A7%C3%A3o_Patrimonial_Decolonial_perspectivas_e_entraves_nas_pr%C3%A1ticas_de_patrimonializa%C3%A7%C3%A3o_federal)>. Acesso em: 10 out.2019

TORRES, Luiz Henrique. A formação histórica do Rio Grande do Sul. O indígena no discurso luso brasileiro. In: **Estudos Ibero-americanos**. PUCRS, v.20, n.1. 1994. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/29091/16107>>. Acesso em: 27 ago.2019

VALENZUELA, Tainá Severo. Análise das missões jesuíticas do Rio Grande do Sul nos livros didáticos. In: **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, nº. 6, Ago. 2013. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/169/127>>. Acesso em: 28 set.2019

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogía de-colonial. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, vol.3, nº6.p.25-42. 2012. Disponível em: <http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071>>. Acesso em 24 jul.2019

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. In: **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237041504\\_Interculturalidad\\_conocimientos\\_y\\_decolonialidad/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/237041504_Interculturalidad_conocimientos_y_decolonialidad/citation/download)>. Acesso em: 24 jul.2019

WICHERS, Camila A.; SILVA, Luzia A.P. Aproximando pessoas e coisas: kits de objetos arqueológicos como recursos pedagógicos e de mediação sensorial. In: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). **Educação patrimonial**: práticas e diálogos interdisciplinares. João Pessoa: IPHAN, 2017. (Caderno Temático nº6). p.105-119. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_06.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_06.pdf)>. Acesso em: 15 nov.2019

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou escrita da história indígena. In: **Ensino (d)e História Indígena**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Disponível em: [https://issuu.com/grupoautentica/docs/ensino\\_d\\_e\\_historia\\_indigena/13](https://issuu.com/grupoautentica/docs/ensino_d_e_historia_indigena/13)>. Acesso em: 25 jun.2019

WITTMANN, Marcus Antonio Schifino. “Shh! Aqui não se fala de bugre!”: o indígena na historiografia sul-rio-grandense. In: **Oficina do Historiador**, vol.4, n.2, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/9569>>. Acesso em: 26 set.2019

ZALLA, Jocelito. **Entre identidade e estereótipo**: gauchismo, memória pública regional e ensino de História. Projeto de Pesquisa, 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/projeto-de-pesquisa-entre-identidade-e-estereotipo>

[gauchismo-memoria-publica-regional-e-ensino-de-historia/](#)>. Acesso em:  
11.nov.2019

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história:** memória, movimento e educação. COLE, 2009. Disponível em:  
<[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em: 27 jun.2019

## APÊNDICE A- TERMOS DE AUTORIZAÇÃO

Thomires Silva brasileiro, maior, portador (a) da  
 cédula de identidade – RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob o  
 nº \_\_\_\_\_ residente e domiciliado (a) na  
 \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ bairro  
 \_\_\_\_\_, na cidade de Porto Alegre, Estado de RS,  
 CEP: \_\_\_\_\_, doravante denominado (a) CEDENTE, AUTORIZA a  
 utilização e veiculação de sua imagem, voz, nome e demais características físicas  
 pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, inscrita no CNPJ/MF  
 sob o \_\_\_\_\_, com sua sede na Avenida Paulo Gama, 110, Porto  
 Alegre/ RS, ora designada UFRGS, o pleno direito de gravar e utilizar sua imagem,  
 voz, nome e demais características físicas em ambientes internos ou externos, ora  
 denominada OBRA, pela participação no Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso  
 "Missões jesuítico-guarani e protagonismo indígena: Inserção de contranarrativas no  
 ensino de história por meio da educação patrimonial", coordenado pela Profª. Marise  
 Giovanaz, consoante as gravações a serem realizadas em  
 \_\_\_\_\_, na cidade de Porto Alegre, Estado  
 do Rio Grande do Sul. A UFRGS poderá utilizar a OBRA, de forma gratuita e  
 definitiva, por prazo indeterminado e sem limitação de vezes, em todo o território  
 nacional e no exterior, em quaisquer idiomas, sem intuito comercial, pelas emissoras  
 de rádio e televisão (abertas e fechada), que transmitam ou retransmitam a sua  
 programação, também a livre utilização por meio de satélites ou cabos, cinemas,  
 internet, emissões, recepções, transmissões, retransmissões ou repelções em  
 emissoras radiodifusoras, revistas, prospectos, periódicos em geral, outdoors,  
 banners, cartazes, além de outras mídias que existam na data de assinatura deste  
 instrumento ou que venham a ser inventadas. A UFRGS ou quem esta vier indicar  
 poderá utilizar, fruir e dispor de sua imagem, voz, nome e demais características  
 físicas como melhor lhe aprouver, inclusive sob as modalidades de produção,  
 reprodução parcial ou integral; fixação, edição; adaptação, quaisquer outras  
 transformações; inclusão em fonograma ou produção audiovisual; distribuição por  
 qualquer modo, podendo ser produzida, reproduzida, gravada ou fixada em  
 quaisquer suportes tangíveis ou intangíveis, tais como Compact Disc (CD), CD-Rom,  
 DVD, MP3, MP4, e por quaisquer outras modalidades existentes ou que venham a  
 ser inventadas. Podendo ainda realizar qualquer tipo de contratação, concessão,  
 cessão ou autorização sobre o presente termo, desde que relacionada com a  
 pesquisa em referência. Essa autorização é feita de forma irrevogável e irretirável,  
 obrigando as partes, seus herdeiros e sucessores, a respeitarem integralmente as  
 condições aqui estipuladas. Fica eleito o Foro da Justiça Federal em Porto Alegre,  
 RS, para dirimir eventuais questões deste Termo de Autorização.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019  
 Local Data  
Thomires Silva Elotícia Deckmann Santos  
 Nome legível Nome Legível

Jaleska Gobinatto, brasileiro, maior, portador (a) da  
 carteira de identidade - RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob o  
 nº \_\_\_\_\_ residente e domiciliado (a) na  
 \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ bairro  
Coimbra, na cidade de Porto Alegre, Estado de RS,  
 CEP: \_\_\_\_\_ doravante denominado (a) CEDENTE, AUTORIZA a  
 utilização e veiculação de sua imagem, voz, nome e demais características físicas  
 pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, inscrita no CNPJ/MF  
 sob o \_\_\_\_\_ com sua sede na Avenida Paulo Gama, 110, Porto  
 Alegre/ RS, ora designada UFRGS, o pleno direito de gravar e utilizar sua imagem,  
 voz, nome e demais características físicas em ambientes internos ou externos, ora  
 denominada OBRA, pela participação no Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso  
 "Missões jesuítico-guarani e protagonismo indígena: Inserção de contranarrativas no  
 ensino de história por meio da educação patrimonial", coordenado pela Profª. Marliise  
 Giovanaz, consoante as gravações a serem realizadas em  
Porto Alegre, na cidade de Porto Alegre, Estado  
 do Rio Grande do Sul. A UFRGS poderá utilizar a OBRA, de forma gratuita e  
 definitiva, por prazo indeterminado e sem limitação de vezes, em todo o território  
 nacional e no exterior, em quaisquer idiomas, sem intuito comercial, pelas emissoras  
 de rádio e televisão (aberta e fechada), que transmitam ou retransmitam a sua  
 programação, também a livre utilização por meio de satélites ou cabos, cinemas,  
 internet, emissões, recepções, transmissões, retransmissões ou repetições em  
 emissoras radiodifusoras, revistas, prospectos, periódicos em geral, outdoors,  
 banners, cartazes, além de outras mídias que existam na data de assinatura deste  
 instrumento ou que venham a ser inventadas. A UFRGS ou quem esta vier indicar  
 poderá utilizar, fruir e dispor de sua imagem, voz, nome e demais características  
 físicas como melhor lhe aprouver, inclusive sob as modalidades de produção,  
 reprodução parcial ou integral; fixação, edição; adaptação, quaisquer outras  
 transformações; inclusão em fonograma ou produção audiovisual; distribuição por  
 qualquer modo, podendo ser produzida, reproduzida, gravada ou fixada em  
 quaisquer suportes tangíveis ou intangíveis, tais como Compact Disc (CD), CD-Rom,  
 DVD, MP3, MP4, e por quaisquer outras modalidades existentes ou que venham a  
 ser inventadas. Podendo ainda realizar qualquer tipo de contratação, concessão,  
 cessão ou autorização sobre o presente termo, desde que relacionada com a  
 pesquisa em referência. Essa autorização é feita de forma irrevogável e irretirável,  
 obrigando as partes, seus herdeiros e sucessores, a respeitarem integralmente as  
 condições aqui estipuladas. Fica eleito o Foro da Justiça Federal em Porto Alegre,  
 RS, para dirimir eventuais questões deste Termo de Autorização.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, 09/10/2019  
 Local Data  
Jaleska Gobinatto \_\_\_\_\_ Victoria Deckmann  
 Nome legível Nome Legível

FÁBIO FREITAS MOREIRA, brasileiro, maior, portador (a) da  
 cédula de identidade – RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob o  
 nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado (a) na  
 \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ bairro  
CIDADE BAIXA, na cidade de PORTO ALEGRE, Estado de RIO GRANDE DO SUL,  
 CEP: \_\_\_\_\_, doravante denominado (a) CEDENTE, AUTORIZA a  
 utilização e veiculação de sua imagem, voz, nome e demais características físicas  
 pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, inscrita no CNPJ/MF  
 sob o \_\_\_\_\_, com sua sede na Avenida Paulo Gama, 110, Porto  
 Alegre/ RS, ora designada UFRGS, o pleno direito de gravar e utilizar sua imagem,  
 voz, nome e demais características físicas em ambientes internos ou externos, ora  
 denominada OBRA, pela participação no Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso  
 "Missões jesuítico-guarani e protagonismo indígena: Inserção de contranarrativas no  
 ensino de história por meio da educação patrimonial", coordenado pela Profª. Marilise  
 Giovanaz, consoante as gravações a serem realizadas em  
 \_\_\_\_\_, na cidade de Porto Alegre, Estado  
 do Rio Grande do Sul. A UFRGS poderá utilizar a OBRA, de forma gratuita e  
 definitiva, por prazo indeterminado e sem limitação de vezes, em todo o território  
 nacional e no exterior, em quaisquer idiomas, sem intuito comercial, pelas emissoras  
 de rádio e televisão (aberta e fechada), que transmitam ou retransmitam a sua  
 programação, também a livre utilização por meio de satélites ou cabos, cinemas,  
 internet, emissões, recepções, transmissões, retransmissões ou repetições em  
 emissoras radiodifusoras, revistas, prospectos, periódicos em geral, outdoors,  
 banners, cartazes, além de outras mídias que existam na data de assinatura deste  
 instrumento ou que venham a ser inventadas. A UFRGS ou quem esta vier indicar  
 poderá utilizar, fruir e dispor de sua imagem, voz, nome e demais características  
 físicas como melhor lhe aprouver, inclusive sob as modalidades de produção,  
 reprodução parcial ou integral; fixação, edição; adaptação, quaisquer outras  
 transformações; inclusão em fonograma ou produção audiovisual; distribuição por  
 qualquer modo, podendo ser produzida, reproduzida, gravada ou fixada em  
 quaisquer suportes tangíveis ou intangíveis, tais como Compact Disc (CD), CD-Rom,  
 DVD, MP3, MP4, e por quaisquer outras modalidades existentes ou que venham a  
 ser inventadas. Podendo ainda realizar qualquer tipo de contratação, concessão,  
 cessão ou autorização sobre o presente termo, desde que relacionada com a  
 pesquisa em referência. Essa autorização é feita de forma irrevogável e irretroatável,  
 obrigando as partes, seus herdeiros e sucessores, a respeitarem integralmente as  
 condições aqui estipuladas. Fica eleito o Foro da Justiça Federal em Porto Alegre,  
 RS, para dirimir eventuais questões deste Termo de Autorização.

<u>Porto Alegre</u>	<u>18 de Setembro de 2019</u>
Local	Data
<u>FÁBIO FREITAS MOREIRA</u>	<u>Victoria Deckmann Santos</u>
Nome legível	Nome Legível



NATALIA THIELKE brasileiro, maior, portador (a) da  
 cédula de identidade - RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob o  
 nº \_\_\_\_\_ residente e domiciliado (a) na  
 \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_, bairro  
CENTRO HISTÓRICO, na cidade de PORTO ALEGRE, Estado de RS,  
 CEP: \_\_\_\_\_, doravante denominado (a) CEDENTE, AUTORIZA a  
 utilização e veiculação de sua imagem, voz, nome e demais características físicas  
 pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, inscrita no CNPJ/MF  
 sob o \_\_\_\_\_, com sua sede na Avenida Paulo Gama, 110, Porto  
 Alegre/ RS, ora designada UFRGS, o pleno direito de gravar e utilizar sua imagem,  
 voz, nome e demais características físicas em ambientes internos ou externos, ora  
 denominada OBRA, pela participação no Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso  
 "Missões jesuítico-guarani e protagonismo indígena: Inserção de contranarrativas no  
 ensino de história por meio da educação patrimonial", coordenado pela Profª. Marise  
 Giovanaz, consoante as gravações a serem realizadas em  
 \_\_\_\_\_, na cidade de PORTO ALEGRE, Estado  
 do Rio Grande do Sul. A UFRGS poderá utilizar a OBRA, de forma gratuita e  
 definitiva, por prazo indeterminado e sem limitação de vezes, em todo o território  
 nacional e no exterior, em quaisquer idiomas, sem intuito comercial, pelas emissoras  
 de rádio e televisão (aberta e fechada), que transmitam ou retransmitam a sua  
 programação, também a livre utilização por meio de satélites ou cabos, cinemas,  
 internet, emissões, recepções, transmissões, retransmissões ou repetições em  
 emissoras radiodifusoras, revistas, prospectos, periódicos em geral, outdoors,  
 banners, cartazes, além de outras mídias que existam na data de assinatura deste  
 instrumento ou que venham a ser inventadas. A UFRGS ou quem esta vier indicar  
 poderá utilizar, fruir e dispor de sua imagem, voz, nome e demais características  
 físicas como melhor lhe aprouver, inclusive sob as modalidades de produção,  
 reprodução parcial ou integral; fixação, edição; adaptação, quaisquer outras  
 transformações; inclusão em fonograma ou produção audiovisual; distribuição por  
 qualquer modo, podendo ser produzida, reproduzida, gravada ou fixada em  
 quaisquer suportes tangíveis ou intangíveis, tais como Compact Disc (CD), CD-Rom,  
 DVD, MP3, MP4, e por quaisquer outras modalidades existentes ou que venham a  
 ser inventadas. Podendo ainda realizar qualquer tipo de contratação, concessão,  
 cessão ou autorização sobre o presente termo, desde que relacionada com a  
 pesquisa em referência. Essa autorização é feita de forma irrevogável e irretirável,  
 obrigando as partes, seus herdeiros e sucessores, a respeitarem integralmente as  
 condições aqui estipuladas. Fica eleito o Foro da Justiça Federal em Porto Alegre,  
 RS, para dirimir eventuais questões deste Termo de Autorização.

PORTO ALEGRE, RS  
 Local  
NATALIA THIELKE  
 Nome legível

11/09/2019  
 Data  
Flávia Dosmann Santos  
 Nome legível



Ulisses Rodrigues de Mello, brasileiro, maior, portador (a) da  
 cédula de identidade - RG nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob o  
 nº \_\_\_\_\_ residente e domiciliado (a) na  
 \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ bairro  
 \_\_\_\_\_  
 na cidade de Porto Alegre, Estado de Rio Grande do Sul  
 CEP: \_\_\_\_\_, doravante denominado (a) CEDENTE, AUTORIZA a  
 utilização e veiculação de sua imagem, voz, nome e demais características físicas  
 pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, inscrita no CNPJ/MF  
 sob o \_\_\_\_\_ com sua sede na Avenida Paulo Gama, 110, Porto  
 Alegre/RS, ora designada UFRGS, o pleno direito de gravar e utilizar sua imagem,  
 voz, nome e demais características físicas em ambientes internos ou externos, ora  
 denominada OBRA, pela participação no Projeto e Trabalho de Conclusão de Curso  
 "Missões jesuítico-guarani e protagonismo indígena: Inserção de contranarrativas no  
 ensino de história por meio da educação patrimonial", coordenado pela Profª. Marise  
 Giovanaz, consoante as gravações a serem realizadas em  
27 de setembro de 2019, na cidade de Porto Alegre, Estado  
 do Rio Grande do Sul. A UFRGS poderá utilizar a OBRA, de forma gratuita e  
 definitiva, por prazo indeterminado e sem limitação de vezes, em todo o território  
 nacional e no exterior, em quaisquer idiomas, sem intuito comercial, pelas emissoras  
 de rádio e televisão (aberta e fechada), que transmitam ou retransmitam a sua  
 programação, também a livre utilização por meio de satélites ou cabos, cinemas,  
 internet, emissões, recepções, transmissões, retransmissões ou repetições em  
 emissoras radiodifusoras, revistas, prospectos, periódicos em geral, outdoors,  
 banners, cartazes, além de outras mídias que existam na data de assinatura deste  
 instrumento ou que venham a ser inventadas. A UFRGS ou quem esta vier indicar  
 poderá utilizar, fruir e dispor de sua imagem, voz, nome e demais características  
 físicas como melhor lhe aprouver, inclusive sob as modalidades de produção,  
 reprodução parcial ou integral; fixação, edição; adaptação, quaisquer outras  
 transformações; inclusão em fonograma ou produção audiovisual; distribuição por  
 qualquer modo, podendo ser produzida, reproduzida, gravada ou fixada em  
 quaisquer suportes tangíveis ou intangíveis, tais como Compact Disc (CD), CD-Rom,  
 DVD, MP3, MP4, e por quaisquer outras modalidades existentes ou que venham a  
 ser inventadas. Podendo ainda realizar qualquer tipo de contratação, concessão,  
 cessão ou autorização sobre o presente termo, desde que relacionada com a  
 pesquisa em referência. Essa autorização é feita de forma irrevogável e irretroatável,  
 obrigando as partes, seus herdeiros e sucessores, a respeitarem integralmente as  
 condições aqui estipuladas. Fica eleito o Foro da Justiça Federal em Porto Alegre,  
 RS, para dirimir eventuais questões deste Termo de Autorização.

<u>Porto Alegre</u>	<u>27 de setembro de 2019</u>
Local	Data
<u>Ulisses Rodrigues de Mello</u>	<u>Victoria D. Santos</u>
Nome legível	Nome Legível

## APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES</b>	
<p style="text-align: center;"><b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:</b></p> <p><b>PROFESSOR</b>  Nome:  Formação acadêmica:  Ano que leciona:</p> <p><b>ESCOLA</b>  Nome:  Endereço:  Contato:</p>	<p>Local:</p> <p>Data: __/__/__</p>
<p><b>PERGUNTAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u><b>SOBRE A ESCOLA</b></u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você considera a forma como a escola na qual atua trabalha relações étnico-raciais? Alguma referência à questão no plano pedagógico?</li> <li>2. Existe algum material sobre povos indígenas disponível na biblioteca?</li> <li>3. Que tipo de trabalho a escola desenvolve em relação à temática indígena? Ocorre em algum período específico?</li> <li>4. Como você descreveria a inserção da Lei nº11.645/2008 na escola?</li> </ol> </li> <li>• <u><b>SOBRE A AULA E MATERIAIS DIDÁTICOS:</b></u> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais os materiais utilizados para ensino do sistema missioneiro (filme, livro didático, jogos, etc)?</li> <li>b) Qual o seu posicionamento a respeito da representação indígena no livro didático? Como é apresentado o indígena missioneiro?</li> <li>c) Para as aulas de missões jesuíticas, é realizada alguma atividade específica? Qual o objetivo de aprendizado?</li> <li>d) A aula sobre Missões está vinculado a quais outros eventos (formação de territorialidade, bandeirantismo, etc)? Como é trabalhado o protagonismo indígena na História?</li> <li>e) Em algum momento quando se ministra este conteúdo sobre missões, a questão dos indígenas atualmente é abordada? De que modo se fala dos Guaranis no presente?</li> <li>f) Quais fatores que você identifica que dificultam trabalhar a temática indígena em sala de aula?</li> <li>g) Gostaria de acrescentar algum comentário?</li> </ol> </li> </ul>	

## **APÊNDICE C- CADERNO DE ATIVIDADES**

### **O que você vai encontrar neste caderno?**

Este caderno é resultado do trabalho de conclusão de curso de Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) intitulado **MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI E PROTAGONISMO INDÍGENA: Inserção de contranarrativas no ensino de história por meio da educação patrimonial (2019)**.

Como produto final da graduação, houve a realização de um protótipo de caixa pedagógica a ser utilizada em sala de aula para auxiliar o professor nas aulas sobre sistema missioneiro, assim como fornecer meios de tratar a temática indígena na História do Rio Grande do Sul.

O presente material tem como objetivo de servir de guia para melhor aproveitamento da caixa, disponibilizando textos e informações de como trabalhar a temática indígena em sala de aula e de como aproveitar o ensino de História para gerar questionamentos a respeito do patrimônio histórico-cultural.

A primeira parte deste caderno possui uma breve história das reduções, com apresentação de pesquisas recentes sobre o sistema missioneiro. A segunda parte é destinada a trazer mais dados sobre cada objeto presente na caixa, juntamente com a disponibilização de atividades que podem ser realizadas.

## **PRIMEIRA PARTE**

### **HISTÓRIA DAS MISSÕES JESUÍTICO-GUARANI**

#### **(Um Breve resumo)**

Antes de apresentar um resumo sobre a história das reduções jesuíticas meridionais, é preciso dizer que muito antes da chegada dos europeus, a região da Bacia do Rio da Prata já possuía uma longa história de ocupação humana, cujos primeiros habitantes datam de 10.000 a.C, ou 12.000 A.P. Cada povo possuía sua própria lógica de organização social e cultural, assim como de exploração dos ambientes ocupados e de relacionamento com os grupos próximos.

Portanto, ao chegarem no atual território latino americano, os colonizadores europeus encontraram populações diversas, que no caso do Rio Grande do Sul, já possuíam um longo histórico de ocupação do litoral, do pampa e do planalto meridional, que ao entrarem em contato, gerou uma alteração profunda na organização social e territorial existente.

Sobre a vinda da Ordem Jesuítica para criação das reduções, a sua origem é explicada no contexto de Contrarreforma e de combate à Reforma Protestante. A Ordem Jesuítica foi concebida por Inácio de Loyola e aprovada oficialmente em 1541, de vocação voltada para a missão. Com objetivo de expandir a fé cristã, atuaram tanto em terras orientais quanto ocidentais, iniciando sua ação catequética em 1549 na América Portuguesa e em 1568 na América Espanhola, mais especificamente no Vice-Reino do Peru, com a criação da Província Jesuítica do Peru.

Os espanhóis chegaram a região do Rio da Prata em 1536, com posterior expulsão pelas populações nativas que acarretaram na subida em direção ao rio Paraguai, que possuía desde 1537 o forte Nuestra Señora Santa María de la Asunción, cuja ocupação do espaço passou pelo estabelecimento de relações de trabalho e uso da mão-de-obra indígena.

Portanto, assim surgiram as *encomiendas*, uma relação de trabalho que permitia aos encomenderos explorar o trabalho indígena em troca da inserção nativa na sociedade europeia. Tal regime gerou uma série de violências, cujos excessos tentaram ser diminuídos com normativas (*ordenanzas*) que buscaram apaziguar um cenário violento e de constante conflito e fugas indígenas.

Dentre deste contexto, ocorre a formação das reduções como forma de atenuar os efeitos da *encomienda* e de pacificação da população indígena, realizando-se a catequização e inserção no modo de vida europeu.

Inicialmente, a ação jesuítica era caracterizada por “missões volantes”, ou seja, a incursão nos aldeamentos indígenas para realização dos sacramentos. A intensificação da “conquista espiritual” ocorre com a reunião de populações indígenas em um mesmo local sob diligência dos padres, ou seja, de constituição dos *pueblos* ou reduções.

Em 1607 é criada a Província Jesuítica do Paraguai, abrangendo os atuais territórios do Paraguai, sul da Bolívia, centro oeste do Brasil, Uruguai e Argentina, sendo criada a frente missionária do Guairá (1610-1639), que posteriormente foi atacada por bandeirantes paulistas, o que gerou o despovoamento da região e a transmigração em direção ao Sul (atual Paraná) devido a intensidade dos ataques que visavam obter mão-de-obra escrava indígena para as fazendas paulistas.

É importante salientar, que embora sejam chamados “*pueblos de guaraníes*” e que a língua oficial estabelecida tenha sido o Guarani nas reduções jesuíticas, há uma diversidade de etnias que estavam inseridas no processo reducional. No caso da experiência do Guairá, por exemplo, haviam povoamentos formados por povos da família linguística Jê, nomeados pelos missionários como “gualachos”, “guañanas e “Coroados”. Por mais que tenha havido uma presença destacada de Guarani, as reduções do Guairá, Tape, Uruguai, Itatim e Paraná possuíam diversidade étnica.

A primeira atuação jesuítica no atual território do Rio Grande do Sul ocorre com o início das atividades catequéticas na região do Tape (1626-1641), com a formação de alianças com indígenas na região dos rios Jacuí, Ibicuí e Pardo, com a construção de 10 reduções neste território. Assim como nas reduções do Guairá, a região do Tape foi atacada e devastada por bandeirantes paulistas, gerando a transmigração dos sobreviventes à margem ocidental do Uruguai. Outra consequência do despovoamento foi o abandono do gado que restou nas antigas estâncias, cuja reprodução gerou a *Vacaria del Mar*.

Como forma de proteção aos constantes ataques, a Coroa Espanhola autoriza o uso de armas para defesa contra bandeirantes, cujo armamento indígena é bem-sucedido na vitória da batalha de M'bororé (1641), iniciando-se um período de diminuição dos ataques.

Devido à presença volumosa de gado que formou a *Vacaria del Mar*, a criação da Colônia de Sacramento pela Coroa Portuguesa e ao ataque de povos indígenas não reduzidos, com realização de alianças de Charruas e Minuanos com portugueses, a Coroa Espanhola defende a criação de novas reduções na margem esquerda do Rio Uruguai, formando-se os denominados Sete Povos da Banda Oriental:

- São Francisco de Borja (1682);

- São Nicolau (1687);
- São Miguel Arcanjo (1687);
- São Luis Gonzaga (1687);
- São Lourenço Mártir (1691);
- São João Batista (1697);
- Santo Ângelo (1707).

Ou seja, a atuação jesuítica esteve vinculada à expansão colonial espanhola, em uma união da “cruz com a espada”, ou dito de outra forma, do “altar com o trono” para ampliação do território sob controle da Coroa Espanhola bem como aumento do número de súditos e fiéis.

No entanto, tal empreendimento não ocorreu sem resistência indígena, cujas formas de luta foram múltiplas, dentre elas a fugas, levantes armados e “batismos do avesso”. A redução atingiu uma parte das populações indígenas da região, não havendo uma catequização de todos os indígenas, havendo grupos que não estavam submetidos nem ao regime de *encomienda*, nem ao sistema reducional.

O protagonismo do empreendimento reducional não é limitado aos jesuítas, pois o desenvolvimento da ação missional precisou de apoio das parcialidades indígenas. E do mesmo modo, não é possível dizer que houve um abandono completo do modo de ser indígena e de aquisição passiva e total das referências europeias.

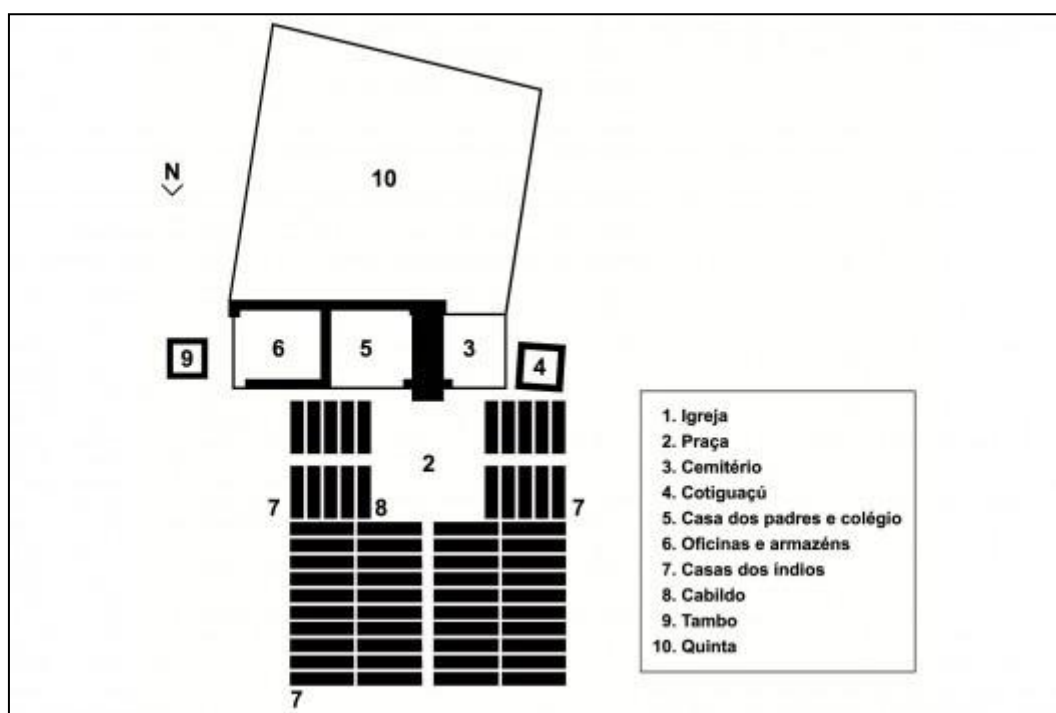
No caso do domínio da técnica artística e das simbologias cristãs, é possível observar que estes se encontram atravessados pelo entendimento indígena, que também inseriu elementos nativos na organização jesuítica, em um processo de mão dupla de modificação cultural, na qual os colonizadores também tiveram que se adaptar ao cotidiano indígena.

Portanto, nas estatuárias desenvolvidas nas oficinas, é possível observar tanto o padrão artístico europeu, formado no contexto da Contrarreforma (arte Barroca) quanto elementos nativos, formando um “barroco-missionário” ou “jesuítico-guarani”.

A produção dos santos era feita com materiais da região, como a madeira de cedro, e a policromia realizada por corantes naturais e folhas douradas provenientes da Europa. Alguns remanescentes das estatuárias missioneiras podem ser encontrados no Museu das Missões e no Museu Julio de Castilhos.

Acerca da estrutura missional, o modelo urbanístico seguia o regimento da *Recopilación de las Leyes des Índias*, que regia o modo de construção das reduções, embora pudesse haver algumas variações. O elemento principal do conjunto urbanístico é a igreja, ao lado da qual localizavam-se à direita o cemitério e à esquerda a residência dos padres e as oficinas. Ainda parte deste conjunto estava o cotiguaçu (casa das viúvas, solteiras e órfãs). Atrás desse núcleo estava o cultivo de hortas, pomares e jardins.

Figura 16: Tipologia urbana missioneira, componentes, pesquisa de Luiz Antônio Custódio/Desenho Bianca Custódio



Fonte: CUSTÓDIO, 2017

O espaço central, elemento organizador do espaço reducional, era o local onde se realizavam as festividades e procissões. Em frente a este complexo, localizavam-se as casas indígenas, formados por pavilhões avarandados com um cômodo por família. Junto à praça também estava o cabildo, o conselho municipal da redução formado por indígenas, uma burocracia administrativa com poder de polícia cuja composição era formada por:

- a) (1) Corregedor: responsável pelas decisões;
- b) (1) Tenente de Corregedor: ocupava cargo na falta do corregedor
- c) (2) Alcaldes comuns: encarregados da administração, da polícia e da justiça;

- d) (2) Alcaides da Irmandade: atuavam na vigilância dos campos;
- e) (1) Alferes real: responsável por carregar o estandarte real no dia da festa do padroeiro;
- f) (4) Regedores: atuação enquanto conselheiros;
- g) (1) Alguazil: responsáveis pela execução de ordens;
- h) (1) Mayordomo: responsável por cuidar dos bens da comunidade;
- i) (1) Secretário: função de redigir acordos, autorizar despachos e manter o livro do cabildo;

A função de cabildante implicava o conhecimento de letras, cujo ensino da escrita e leitura era realizado nos colégios, nos quais estudavam os filhos de caciques e daqueles que exerciam funções administrativas, formando uma elite indígena letrada que auxiliava os jesuítas na administração das Reduções, mas que também usou do letramento para enviar cartas a padres e à Coroa Espanhola para demonstrar o desacordo em relação ao Tratado de Madri (1750), que trocava a região leste do Uruguai pela Colônia de Sacramento, iniciando a Guerra Guaranítica em 1754.

Neste contexto, surge a figura de José Ventura Tiaraju (Sepé Tiaraju), por que fazia parte do cabildo da redução São Miguel como alferes real, alcançando prestígio em batalha que o levou ao título de corregedor. Ou seja, Sepé Tiaraju não defendia um período pré-colonial indígena anterior às missões, mas a manutenção das instituições missionárias, atuando enquanto mediador entre europeus e indígenas.

Após a morte de Sepé, ocorre a Batalha de Caiboaté (1756), de grande derrota para soldados guaranis, embora em 1761, o Tratado de Madri seja anulado pelo Convênio de El Pardo, voltando o território missionário a fazer parte da Espanha.

Mesmo após as grandes perdas humanas durante a Guerra Guaranítica, as missões não foram totalmente destruídas, nem os guaranis “voltaram para as matas”. As instituições missionárias continuaram funcionando até as primeiras décadas do século XIX, com permanência do cabildo e da religiosidade, ou seja, com manutenção da atuação da elite indígena.

A formação atual do Rio Grande do Sul está vinculada à disputa pelo domínio da região platina entre as Coroas Ibéricas entre os séculos XVII e XIX, sendo que dentro deste embate havia a necessidade de estabelecimento de alianças com



populações indígenas para defesa do território, cujo apoio fluía segundo conjunturas do momento. Levando em consideração a quantidade populacional indígena, além de uma disputa entre Portugal e Espanha, os indígenas possuíam grande relevância na formação das fronteiras platinas, ou seja, de existência de uma “fronteira tripartida”.

Portanto, as alianças não eram fixas em guarani e espanhol contra minuano e português: minuano mantiveram contato com espanhóis e guarani missioneiros assim como os guarani auxiliaram portugueses, como na situação de tomada das missões em 1801.

Devido à ocupação francesa na Espanha, ocorre a pressão por invasão de Portugal, que declara as colônias espanholas como inimigas. Ao chegar esta informação na América, inicia-se um ataque às reduções, que através do auxílio de guaranis missioneiros, gerou a tomada dos Sete Povos ao domínio lusitano. Como o fim o rompimento das relações entre Portugal e Espanha não previa no Tratado de Badajóz a devolução dos territórios conquistados, os portugueses mantiveram os sete povos conquistados na margem esquerda do Uruguai, fazendo parte do Rio Grande de São Pedro como província das Missões.

Após a anexação, foram implantados administradores portugueses submetidos ao comandante de fronteira, com permanência da atuação dos cabildos. Entretanto, devido aos constantes conflitos e à precariedade da situação fronteiriça de ocupação militar, ocorre o esvaziamento das reduções, sendo uma das principais rotas de fuga a fronteira de Rio Pardo.

A ocupação portuguesa do território estabelece a concessão de sesmarias a estancieiros-militares, de forma a garantir a defesa da região, mas que passa a restringir o território indígena.

A partir de 1830, o discurso do “vazio demográfico” passa a ser utilizado para a justificativa de tomada dos territórios indígenas, em um processo de expropriação das terras que limitava cada vez mais os espaços indígenas devido aos esforços governamentais e de particulares.

Após o fim da concessão de sesmarias em 1822, até que fosse decretada Lei de Terras (1850), a única forma de aquisição de terras ocorreu por meio da posse. Posteriormente ao decreto, devido ao princípio da “posse útil” que não compreendia

seu modelo de produção indígena, gerou a restrição da possibilidade de apropriação das terras, ocorrendo estabelecimento de novas formas fundiárias.

Atualmente, grande parte dos Guarani vivem em pequenas faixas de terra na beira de estradas, em acampamentos precários a espera de uma terra adequada para manutenção de seu modo de vida.

### REFERÊNCIAS (e dicas de leitura):

BAPTISTA, Jean. **O temporal**: sociedades e espaços. Brasília: IBRAM, 2015. (Dossiê missões; v. 1).

BURD, Rafael. **Das “injusticias que nos a hecho los españoles” a “basalios de la Reyna de Portugal”**: reduções orientais na virada do século XVIII para o XIX. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/197123>>

BURD, Rafael. **De alferes a corregedor: a trajetória de Sepé Tiaraju durante a demarcação de limites na América Meridional - 1752/1761**. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/62024>>

CRISTO, Tuani de. **Historicidade e fronteiras culturais entre guarani e jesuítas em territórios da província do Tape (1626-1638)**. Monografia. Centro Universitário UNIVATES, 2016. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1368/1/2016TuanideCristo.pdf>>

CHIOGNA, Arianne Miron; MOURA, Gabriele Rodrigues de. Avante Guerreiros! As Batalhas de Caaçapaguaçu e M'bororé (1639 e 1641). **Revista Historiador** Número 04. Ano 04. Dezembro de 2011. Disponível em: <[https://www.academia.edu/15866802/Avante\\_Guerreiros\\_as\\_batalhas\\_de\\_Caa%C3%A7apagua%C3%A7u\\_e\\_Mboror%C3%A9](https://www.academia.edu/15866802/Avante_Guerreiros_as_batalhas_de_Caa%C3%A7apagua%C3%A7u_e_Mboror%C3%A9)>

CUSTÓDIO, Luiz Antônio Bolcato. Ordenamentos urbanos nas Missões Jesuíticas dos Guarani – parte 1. **Arquitextos**, São Paulo, ano 17, n. 200.05, Vitruvius, jan. 2017. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.200/6398>>

DIEHL, Isadora Lunardi. Experiências indígenas em ambientes urbanos: os índios em Porto Alegre na segunda metade do século XIX. ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 14., 2018. Porto Alegre: ANPUH, 2018.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; ESSELIN, Paulo Marcos. Uma breve história (indígena) da erva-mate na região platina: da Província do Guairá ao antigo sul de Mato Grosso. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 278-318, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/issue/view/2728>>

QUEVEDO, Júlio. A regulamentação do trabalho indígena nas Missões Jesuíticas. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 1, nº. 3, Mar. 2012. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/66/44>>

SANTOS, Maria Cristina dos; BAPTISTA, Jean. Reduções jesuíticas e povoados de índios: controvérsias sobre a população indígena (séc. XVII-XVIII). **História Unisinos** 11(2):240-251, Maio/Agosto 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/873/TEXTO%20UNISINOS.pdf?sequence=1>>

SILVA, André Luis Freitas de. **Reduções Jesuítico-Guarani**: espaço de diversidade étnica. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Grande Dourados, 2011. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Andr%C3%A9-Luis-Freitas-da-Silva.pdf>>

SPEROTTO, Fernando Camargo. **Os Guarani e a erva-mate**. Trabalho indígena, resistência e adaptação nos ervais do Guairá (1609-1630). Monografia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/189521>>

THIELKE, Natália. **O percurso das imagens**: a estatuária missioneira no Museu Júlio de Castilhos e no Museu das Missões (1903-1940). Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107931>>

## SEGUNDA PARTE

### MATERIAIS PRESENTES NA CAIXA EDUCATIVA

- 1 DVD Duas Aldeias, Uma Caminhada;
- 1 DVD Tava, a Casa de Pedra;
- 1 Miniatura em madeira da ruína de São Miguel;
- 1 Mapa da organização espacial de São Miguel;
- 1 Cestaria;
- 1 Colar;
- 1 Bichinho em madeira;
- 3 livros do Dossiê Missões;
- 1 Livro Ensino d(e) História Indígena;
- 1 Caderno do Professor;
- 1 Mapeamento participativo da Terra indígena Koenju;
- 1 Mapa das terras indígenas Mbyá-Guarani;
- 4 materiais gráficos do IPHAN sobre patrimônio material e imaterial;
- 1 material gráfico do COMIN sobre Semana dos Povos Indígenas.

## ATIVIDADES:

- **ATIVIDADE 1:** Inserindo o protagonismo indígena na História
  - **Material:** Filme Duas Aldeias, Uma Caminhada [51:10min até 52:01min]
  - **Descrição da Atividade:** A fala dos guias turísticos revela de qual maneira se entendia antigamente a participação indígena na História, na qual se ensinava que os guaranis eram passivos, dóceis e receberam sem resistência o processo de catequização. Por meio do uso da fala dos guias, pode-se iniciar um debate com os alunos sobre como se alterou a escrita da história, de modo que atualmente há uma busca por quebrar o antigo silenciamento indígena na História. No final da atividade, os alunos podem fazer um exercício de escrita do que fariam se fossem os guias turísticos, de modo a incluir tanto passado quanto presente indígena.
  
- **ATIVIDADE 2:** Juruás e Guaranis- uma relação complexa
  - **Materiais:** Filme Duas Aldeias, Uma Caminhada [52:59 até 53:28; 53:58 até 55:56]/Livro Quebrando Preconceitos, Construindo Respeito
  - **Descrição da atividade:** Ao venderem artesanato no alpendre do Museu das Missões, é muito comum que os artesãos Mbyá-Guarani estejam expostos a situações desconfortáveis, que são fruto do desconhecimento da sociedade em tratar as populações indígenas com estranhamento e inferioridade. Não somente no Museu das Missões, mas a venda de artesanato em Porto Alegre, com na Esquina Democrática ou na Redenção causam situações conflituosas. Através dos trechos do filme e do uso do material do Comin sobre preconceitos, debata com alunos quais os preconceitos contra as populações indígenas são mais comuns e de que forma podem ser evitados. O resultado final pode ser realizado por meio de redação, desenho ou colagem.
  
- **ATIVIDADE 3:** Onde estão as terras indígenas?
  - **Materiais:** Mapa Guarani Retã/Etnomapeamento da Tekoá Koenju
  - **Descrição da atividade:** A história indígena no Rio Grande do Sul não terminou com a Guerra Guaranítica. Segundo o Censo de 2010, vivem 18,5 mil indígenas no Estado das etnias Mbyá-Guarani, Kaingang e Charrua, com 7 áreas declaradas, 2 delimitadas, 20 regularizadas e 16 em estudo (FUNAI, 2015). Através do Mapa Guarani Retã (2008) e da versão online do Mapa Guarani Digital (Disponível em: <https://guarani.map.as/#!/lands/584/>), é possível observar a localização das terras indígenas guaranis no Rio Grande

do Sul. A partir da inspiração no Etnomapeamento da Tekoá Koenju, busque com seus alunos conhecer quais as terras indígenas estão localizadas na sua cidade, com a realização de um mapa que aponte quais as aldeias próximas.

➤ **ATIVIDADE 4:** E a história das mulheres indígenas?

- **Material:** Dossiê Missões, O Temporal, Cap.I, p.77-86
- **Descrição da atividade:** Através da leitura do capítulo I do livro O Temporal, de Jean Baptista, é possível discutir com os alunos a representação da mulher indígena segundo a leitura da época, sobre o modelo ocidental de comportamento ideal e sobre o controle dos corpos femininos. É possível discutir com os alunos do Ensino Médio a questão de gênero e sua relação com sistema colonial, fazendo paralelos com a atual invisibilidade da mulher indígena.
- Materiais complementares:
  - a) DANTAS, Laiz Fraga. Lugones contra a modernidade: pela decolonização do gênero. **Revista Sísifo**, 30 nov.2017. Disponível em: <<http://www.revistasisifo.com/2017/11/lugones-contra-modernidade-pela.html>>
  - b) MENDES, Isackson Luiz Cavilha. **As mulheres indígenas nos relatos jesuíticos da província do Paraguai (1609-1768)**. Mestrado (Dissertação) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/108951>>
  - c) FLECK, Eliane Cristina Deckmann. De mancebas auxiliares do demônio a devotas congregantes: mulheres e condutas em transformação (reduções jesuítico-guaranis, séc. XVII). **Rev. Estud. Fem.** [online]. Vol.14, n.3. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300003)>

➤ **ATIVIDADE 5:** Entre patrimônio e artesanato

- **Material:** Cestaria/ Dossiê Missões- O Eterno, Cap.II, p.126-140
- **Descrição da atividade:** As estatuárias produzidas nas reduções foram realizadas não com a finalidade de serem “objetos de arte”, mas para estabelecer uma relação entre devotos e as divindades. De mesmo modo, as cestarias produzidas nas reduções também possuíam em seus grafismos explicações de mundo e da trajetória indígena no universo. Através do uso do livro O Eterno, juntamente com materiais complementares sobre cestaria Mbyá Guarani, efetue a divisão da turma para pesquisar sobre significados

das estatuárias (acervo disponível no site do Museu das Missões) e imagens missionárias, assim como dos grafismos indígenas.

- Materiais complementares:
- a) **História e Cultura Guarani.** Simbologias e significados dos grafismos em cestarias. Disponível em: <  
<https://historiaeculturaguarani.org/artesanato/artesanato-transmissao-e-atualizacao-dos-saberes/simbologias-e-significados-dos-grafismos-em-cestarias/>>
- b) **Programa aldeias SP.** Ajaka Para- cestaria Mbyá Guarani. Disponível em: <  
<https://www.youtube.com/watch?v=bl38rPY6j3E>>

➤ **ATIVIDADE 6:** A Organização social e espacial de uma redução

- **Materiais:** Mapa da redução de São Miguel/ Dossiê Missões - O Temporal (cap. I, II e III)
- **Descrição da atividade:** Após a apresentação do plano de urbano da redução de São Miguel, com a compreensão da regularidade do desenho urbanístico das reduções, os alunos podem ser divididos em grupos com a tarefa de pesquisar sobre cada um dos elementos das reduções (cabildo, cotiguaçu, igreja, cemitério, casas indígenas, praça central, claustro, oficinas). O trabalho final corresponde a apresentação de um cartaz com características desses espaços e seus usos.

➤ **ATIVIDADE 7:** Descobrimos a história indígena

- **Materiais:** DVD Tava a Casa de Pedra 33:29-33:35/Livro Ensino d(e) História Indígena
- **Descrição da atividade:** A história indígena foi por muito tempo negligenciada, de tal forma que estudar História significava estudar sobre acontecimentos europeus. No caso do DVD Tava- a Casa de Pedra, a crítica realizada é sobre a ausência da história indígena na graduação em História do Paraguai, mas este mesmo questionamento pode ser feito para a História do Brasil. No caso do Rio Grande do Sul, o Estado é concebido como de origem “branca”, com valorização da história imigrante, de modo que pouco ou nada se fala da história negra ou indígena. Portanto, através de questionamentos do livro Ensino d(e) História Indígena, debata com os alunos sobre a não-visibilidade da história indígena, assim como pode ser efetuada uma pesquisa sobre a história indígena da cidade/região, bem como de descendência indígena entre os alunos.

## **ATIVIDADE EXTRA:**

### **Preparação para a saída de campo para São Miguel**

Geralmente nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul ocorre a saída de campo para visitação do sítio arqueológico de São Miguel. Mas antes de visitar o sítio, é preciso realizar uma prepara o dos alunos para além do planejamento no âmbito familiar e escolar: É preciso conscientizar os alunos sobre a presença indígena, que necessita ser respeitada.

Primeiramente pode trabalhada a questão dos preconceitos relacionados às popula es indígenas, com seguimento do debate acerca da importância da venda de artesanato para subsistência.

Como   possível observar no filme “Duas Aldeias, Uma Caminhada”, é comum que ocorram desconfortos em rela o   presença Mbyá, ainda mais entre as crianças. Por isso, é importante trabalhar com desmistifica o de ideias err neas sobre as popula es indígenas, que podem ser feitas tanto com uso do material do COMIN (2019) quanto pelos dados disponibilizados no fim deste guia.

É importante frisar também que o sítio arqueológico é um patrimônio material, mas também possui aspectos imateriais importantes para a memória Guarani. Para tratar da questão patrimonial, recomenda-se o uso dos materiais do IPHAN sobre a Tava e sobre as ruínas de São Miguel.

## **PRECONCEITOS MAIS COMUNS CONTRA INDÍGENAS**

### **1) Muita Terra para poucos indígenas**

Segundo o Censo IBGE 2010, vivem no Brasil 305 etnias com a existência de 274 línguas, somando 896.917 pessoas. Destes, 572.083 vivem em áreas rurais e 324.834 em cidades. A maior parte das popula es indígenas vive em terras indígenas, mas embora seja 13% do território brasileiro ocupado por estas terras, as maiores extensões encontram-se na região norte, que representa 98,5% da área das terras indígenas do país. Devido ao impacto da coloniza o, que afetou principalmente as áreas próximas ao litoral, restaram aos indígenas fora da Amazônia terras diminutas adquiridas com muito esforço. Na região sul do Brasil

(Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), as terras indígenas somam 400 mil hectares da região, ou seja, 0,7% da área dos três estados. Comparando-se com dados da extensão de terras brasileiras cadastradas no Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNRC), 60% dos 509 milhões de hectares se concentram em 2,5% dos imóveis rurais, ou seja, há uma concentração de terra nas mãos de poucos indivíduos e empresas.

→ Para mais informações, ver Terras Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>>

## **2) Indígena é preguiçoso**

Afirmar que indígena é preguiçoso denota o desconhecimento acerca da organização social diversa dos povos indígenas, na qual mesmo em contextos desfavoráveis busca-se a defesa do bem viver, a convivência comunitária e os laços de ancestralidade. Mesmo que as populações indígenas possuam o mais baixo valor médio de rendimento mensal, isso não denota “preguiça”, mas aponta para a exclusão social indígena, que também é uma exclusão econômica.

## **3) Não existem mais indígenas**

Nenhum indígena perde a sua identidade por andar de roupa usar celular ou ter um carro. Portanto, o indígena não está somente no passado, ou em uma imagem idealizada do que seria uma pessoa indígena, nos estereótipos do cocar, rosto pintado, arco e flecha e oca. A cultura não é fixa ou imutável e portanto, usar tecnologias e novas ferramentas pode servir inclusive para o fortalecimento da memória indígena.

→ Para saber mais: Canal do Youtube do estudante indígena Cristian Wariu, vídeo *O que é ser indígena no século XXI?* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>>

## **4) Indígenas são manipulados**

Deste os anos 1970 existe a formação do chamado Movimento Indígena, cuja atuação visa a garantia dos direitos indígenas. A existência de artistas, políticos,



figuras notáveis e organizações não governamentais que apoiam a garantia dos direitos indígenas muitas vezes é fruto da ação do próprio movimento, que denuncia a situação indígena tanto nacional quanto internacionalmente. Portanto, dizer que indígenas são manipulados é ignorar o esforço indígena pela garantia do bem viver e dos direitos humanos em suas comunidades.

### 5) Indígenas devem se integrar na sociedade

No histórico de atuação das políticas indigenistas, a palavra integração esteve atrelada a tentativas de modificação da cultura indígena e de controle de seus territórios, portanto, relacionada a substituição dos saberes indígenas por um saber correto e “civilizado” para “deixar de ser indígena”. Portanto, as populações indígenas necessitam de tratamento diferenciado, assegurado na legislação brasileira.

→ Para saber a respeito dos direitos indígenas:

- a) **Constituição Federal de 1988**- Capítulo VIII, Art. 231 e 232. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- b) **Convenção nº169 da Organização Mundial do Trabalho**, promulgada pelo Decreto nº5.051 de 19 de abril de 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm)>
- c) **Estatuto do Índio**. Lei nº6.001, de 19 de dezembro de 1971). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)>
- d) **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Disponível em: < [http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO\\_INDIGENISTA/Legislacao-Fundamental/ONU-13-09-2007.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Legislacao-Fundamental/ONU-13-09-2007.pdf)>

### 6) Todo indígena é pobre

De fato, há indígenas principalmente no Rio Grande do Sul, que vivem em beiras de estrada e em situação precária. Entretanto, tal situação pode ser problematizada em dois questionamentos: a falta de terras adequadas para manutenção do modo de vida indígena e repensar a pobreza para além da posse de bens materiais, pois tanto água, medicamentos e alimentos podem ser obtidos na mata.

→ Para ver mais sobre situação das terras no Rio Grande do Sul: Reportagem da Agência Pública, disponível em:

<<https://apublica.org/2018/07/indigenas-no-rio-grande-do-sul-entre-a-esperanca-e-a-miseria/>>

### **7) É errado ter mães indígenas vendendo artesanato com as crianças**

Segundo o Decreto nº 17.581/2011, o município de Porto Alegre reconhece a prática de vender artesanato e de realizar apresentações de corais indígenas na cidade como parte das práticas Guarani e que, portanto, são expressões culturais e não situações de mendicância ou de exploração infantil.

→ Para ver mais sobre a venda de artesanato em Porto Alegre: OTERO, Andrea Grazziani. O “esperar troquinho” no centro de Porto Alegre: tradição e inovação na cultura Mbyá-Guarani. **Ponto Urbe**, 2, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/1919#quotation>>

### **8) Indígena é primitivo**

Por muito tempo, as populações indígenas foram consideradas “primitivas”, “pouco evoluídas” e fadadas à “extinção” devido ao avanço da civilização. Este diagnóstico pessimista e também preconceituoso já foi desbancado com as atuais estatísticas de aumento da população indígena brasileira, e também questionado devido ao reconhecimento da riqueza e importância dos saberes indígenas, que muito tem a ensinar na construção de novas relações entre humanidade e natureza.

### **9) Indígenas têm muitos privilégios**

Os indivíduos indígenas são cidadãos brasileiros e tem direito benefícios sociais e previdenciários como qualquer outro cidadão. O fato de possuírem saúde e educação diferenciadas se deve a reivindicação indígena de respeito as suas culturas, que foram por muito tempo inferiorizadas e alvo de preconceito, de modo que se busca a construção de uma saúde não restrita ao entendimento ocidental e de educação que englobe o modo de ser indígena, com respeito aos ancestrais, memórias e tradições orais.

#### **Qual é o termo correto? Índio ou indígena?**

Segundo o escritor indígena Daniel Munduruku, o termo índio é reducionista e

não abarca a pluralidade de povos que existem, afinal, foi um nome dado pelos colonizadores, ou seja, "(...) Quando a gente chama alguém de índio, não ofende só uma pessoa, ofende culturas que existem há milhares de anos. Esse olhar linear empobrece nossa experiência de humanidade. ”

Fonte: Nonada. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. 21 de Nov.2017. Disponível em: < <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>>

### GLOSSÁRIO GUARANI:

- **Aguyjevete:** saudação
- **Ajaka:** cestaria
- **Avaxi:** milho
- **Guyrapa:** arco
- **Ha’evete:** obrigado
- **Hu’y:** flecha
- **Javyju:** bom dia
- **Juruá:** pessoa não-indígena (“branco”)
- **Ka’a:**erva-mate
- **Ka’aguy:** floresta
- **Karai:** líder religioso
- **Ka’ay:** chimarrão
- **Mbaraka mirim:** maracá, chocalho
- **Mbo’y:** colar
- **Namixãï:** brinco
- **Petyngua:** cachimbo de uso religioso
- **Poapyregua:** pulseira
- **Porã:** Bonito
- **Tava:** lugar de referência para o povo Guarani
- **Tekoá:** aldeia, terra sagrada Mbyá Guarani
- **Vixo ra’anga:** bichinho de madeira