



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA.**

**MARIANA DE AZEVEDO SANTANA GOMES**

**O “OUTRO” GUARANI: DA REPRESENTAÇÃO  
ROMÂNTICA À EXPERIÊNCIA DE ESCUTA**

Rio de Janeiro

2025

**MARIANA DE AZEVEDO SANTANA GOMES**

**O “OUTRO” GUARANI: DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA À EXPERIÊNCIA  
DE ESCUTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Leonardo Leonidas de Brito.

Rio de Janeiro

2025

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G633 Gomes, Mariana de Azevedo Santana  
O “outro” guarani : da representação romântica à experiência de  
escuta / Mariana de Azevedo Santana Gomes. – Rio de Janeiro, 2025.

51 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de  
História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Leonardo Leônidas de Brito.

1. História - Estudo e ensino. 2. Cultura indígena. 3. Etnologia.  
4. Alencar, José de, 1829-1877. O guarani. 5. Pensamento crítico. 6.  
Sequência didática. I. Brito, Leonardo Leônidas de. II. Colégio Pedro  
II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

**MARIANA DE AZEVEDO SANTANA GOMES**

**O “OUTRO” GUARANI: DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA À EXPERIÊNCIA  
DE ESCUTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Leonardo Leônidas Brito  
Colégio Pedro II - CPII  
Orientador

---

Prof. Dr. Júlio Cesar Paixão Santos  
Colégio Pedro II - CPII

---

Prof. Dr. Marco Vinicius Moreira Lamarão  
Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ

Rio de Janeiro

2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Aos meus familiares, que me deram apoio e incentivo durante toda a minha formação: minha mãe, Márcia Cristina de Azevedo Santana; meu pai, Iaderleio Barbosa Gomes; meu irmão, Matheus de Azevedo Santana Gomes. Dedico também às minhas avós Maria Helena de Azevedo e Silvandira Barbosa Gomes; e ao meu avô Aurelito Gomes. Dedico também a minha tia Miradalva Barbosa Gomes.

Ao meu orientador Dr. Leonardo Leonidas de Brito, pelos ensinamentos, profissionalismo e paciência.

Aos meus colegas de turma que formaram um ambiente saudável de troca e aprendizado, me ajudando a me tornar uma professora melhor.

As minhas amigas Andréa Balmant de Almeida e Amanda da Silva Lima Soares pelo suporte e carinho.

A PROPG-EEH do Colégio Pedro II pelo amparo e dedicação aos estudantes.

Agradeço a todos que reconhecem na educação a força transformadora capaz de construir um mundo mais justo, democrático e solidário.

Dedico este trabalho de conclusão de curso à Iaderleio Barbosa Gomes.

## RESUMO

GOMES, Mariana de Azevedo Santana. **O “outro” guarani: da representação romântica à experiência de escuta.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

A monografia visa promover o ensino crítico da história e cultura indígena, superando abordagens superficiais na escola. Para isso, articula análise literária e pesquisa etnográfica. A obra *O Guarani*, de José de Alencar, é lida criticamente para discutir estereótipos e a ideia de um indianismo nacionalista. Em seguida, os alunos desenvolvem uma pesquisa de campo com a comunidade Guarani Mbya (Angra dos Reis - Rio de Janeiro) usando a metodologia da história oral. O objetivo é promover uma sequência didática que estimule o pensamento crítico sobre a representação dos povos indígenas na literatura e na história brasileira, por meio da articulação entre teoria, literatura e pesquisa de campo. Apesar da obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, a abordagem da história indígena nas escolas ainda é rasa. Portanto, o projeto busca suprir essa lacuna por meio de uma prática pedagógica crítica, intercultural e engajada, que promova a consciência histórica e o respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Alencar; etnografia; Guarani; ensino de história;

## ABSTRACT

GOMES, Mariana de Azevedo Santana. **O “outro” guarani: da representação romântica à experiência de escuta.** 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

The monograph aims to promote the critical teaching of Indigenous history and culture, overcoming the superficial approaches often found in schools. To achieve this, it combines literary analysis and ethnographic research. *O Guarani* by José de Alencar is read critically to discuss stereotypes and the idea of nationalist indianism. Subsequently, students conduct field research with the Guarany Mbya community (Angra dos Reis – Rio de Janeiro), using oral history methodology. The objective is to develop a didactic sequence that encourages critical thinking about the representation of Indigenous peoples in Brazilian literature and history through the articulation of theory, literature, and field research. Despite the mandatory nature of Law 11.645/2008, Indigenous history is still approached superficially in schools. This project seeks to address that gap through a critical, intercultural, and engaged pedagogical practice that fosters historical awareness and respect for diversity.

**Keywords:** Alencar; ethnography; Guarani; history teaching ;

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>HISTORICIZANDO A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA A EXPERIÊNCIA DE ESCUTA</b>	<b>19</b>
<b>3.1.</b>	<b>O INDIANISMO DO SÉCULO XIX: JOSÉ DE ALENCAR E O GUARANI</b>	<b>23</b>
<b>3.2.</b>	<b>METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL E O TESTEMUNHO GUARANI MBA.</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>PROJETO ETNOGRÁFICO - DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA À EXPERIÊNCIA DE ESCUTA</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>45</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>46</b>
	<b>ANEXO I</b>	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presença indígena na história do Brasil tem sido, desde o período colonial, atravessada por narrativas que oscilam entre a idealização romântica e a tentativa sistemática de apagamento. Ao longo do século XIX, em especial, consolidou-se um imaginário indianista que, ao mesmo tempo em que projetava o indígena como símbolo fundador da nacionalidade, relegava-o a um espaço de desaparecimento no presente. Essa tensão entre memória e apagamento revela-se não apenas nos discursos oficiais e na legislação, mas também na produção literária, cujos romances indianistas desempenharam papel fundamental na construção de uma identidade nacional. Nesse sentido, a obra *O Guarani* (1857), de José de Alencar, constitui um marco da literatura brasileira, ao mesmo tempo em que cristaliza estereótipos e perspectivas eurocentradas sobre o indígena, especialmente os povos Guarani.

A presente monografia propõe-se a analisar criticamente esse processo de representação, articulando a leitura literária de *O Guarani* à experiência prática da pesquisa etnográfica. O objetivo central é questionar a imagem do “índio romântico” e confrontá-la com os testemunhos e a vivência da comunidade Guarani Mbya do Bracuí<sup>1</sup> (Angra dos Reis – RJ), a partir da metodologia da história oral. Essa escolha busca oferecer aos estudantes do Ensino Médio uma sequência didática que não apenas promova a reflexão sobre a construção histórica da identidade nacional, mas também estimule a escuta do “outro” como sujeito histórico ativo e contemporâneo. Assim, ao deslocar o olhar da literatura para a experiência vivida, o trabalho procura superar leituras superficiais e fomentar uma pedagogia crítica e intercultural.

O percurso aqui delineado nasce de uma inquietação: como tornar efetiva, no espaço escolar, a aplicação da Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? Embora a legislação demonstre um avanço no reconhecimento da pluralidade cultural do país, sua implementação ainda encontra limites práticos e epistemológicos, muitas vezes reduzida a menções pontuais ou a conteúdos estereotipados. Partindo desse diagnóstico, a proposta desta pesquisa é não apenas analisar o discurso indianista do século XIX, mas também construir um caminho pedagógico que dialogue com as demandas contemporâneas de valorização e respeito à diversidade.

Para tanto, o trabalho estrutura-se em três movimentos complementares. O primeiro

---

<sup>1</sup> O projeto foi pensado para na aldeia do Bracuí pois é a maior aldeia Guarani Mbya do estado do Rio de Janeiro e o trato em paralelo com o romance de José de Alencar e “O Guarani” era desejado, mas isto não pretende ser um fator limitante. Os professores de outros estados do Brasil podem adaptar o projeto a suas realidades escolares.

consiste na problematização da representação indígena, explorando como discursos oficiais, legislações e obras literárias — entre as quais se destaca o romance de José de Alencar — contribuíram para fixar o indígena como figura do passado, incapaz de sobreviver à modernidade nacional. O segundo movimento é a crítica à recepção acrítica dessa literatura, muitas vezes reproduzida em sala de aula sem mediações adequadas, perpetuando estereótipos e invisibilizações. Por fim, o terceiro movimento propõe uma prática pedagógica inovadora: a realização de uma experiência etnográfica com a comunidade Guarani Mbya, que permita aos alunos confrontar os discursos literários com narrativas orais contemporâneas.

Esse diálogo entre literatura e história oral revela-se metodologicamente fecundo porque permite compreender a cultura como construção histórica, em permanente transformação. Ao recuperar conceitos de etnogênese<sup>2</sup>, memória coletiva e identidade, torna-se possível analisar as formas pelas quais os Guarani resistem, ressignificam e atualizam suas práticas culturais frente a um processo histórico marcado por violência, expropriação e tentativas de silenciamento. Nesse sentido, a história oral não é apenas uma técnica de registro, mas uma prática de escuta que devolve protagonismo a sujeitos historicamente marginalizados, ampliando as fronteiras daquilo que se entende por “fonte histórica” e por “ensino crítico de História”.

A experiência proposta neste trabalho, portanto, articula teoria e prática, texto e contexto, literatura e etnografia. Ao problematizar a representação romântica de Alencar e ao abrir espaço para a escuta das vozes Guarani Mbya, busca-se não apenas contribuir para o debate acadêmico sobre o indianismo do século XIX, mas também oferecer instrumentos pedagógicos capazes de transformar o modo como a história indígena é ensinada nas escolas. Trata-se de um exercício de deslocamento epistemológico e pedagógico, que visa fomentar nos estudantes uma postura indagadora, crítica e respeitosa diante da diversidade cultural brasileira.

Dessa forma, esta monografia insere-se em um esforço maior de repensar o ensino de História à luz das demandas do presente. Ao reconhecer que a representação do “outro” indígena não se esgota no imaginário romântico, mas se projeta em múltiplas experiências vivas, o trabalho reafirma a necessidade de uma prática educativa que una rigor teórico e abertura ao diálogo intercultural. Mais do que analisar um romance do século XIX, trata-se de promover uma pedagogia da escuta, capaz de transformar a sala de aula em espaço de

---

<sup>2</sup> Processo histórico e social pelo qual um novo grupo étnico se forma, desenvolvendo identidade, cultura e memória coletiva próprias.

encontro entre narrativas, memórias e visões de mundo. É nesse horizonte que se coloca a proposta de ensinar não apenas a história dos povos indígenas, mas a aprender com eles — em uma prática que desafia o silêncio, desconstrói estereótipos e reafirma o direito à diferença.

## **2 - HISTORICIZANDO A REPRESENTAÇÃO INDÍGENA**

Numa visão eurocentrada, já a partir do período colonial, era possível observar um olhar utilitário voltado à mercantilização que fazia do trabalho compulsório indígena uma necessidade. Sendo interpretados como inocentes por cultuarem “deuses primitivos” e estarem distantes das filosofias heréticas protestantes e islâmicas, foram tutelados e catequizados para serem lidos como contingentes colonizados e cristianizados do reino português. A partir das criações de projetos nacionalistas, passam a ser colonizados internamente. Mesmo com a questão da tomada das terras sendo latente no século XIX, a utilização de sua mão de obra continua sendo explorada e seu serviço imprescindível para a produção de todos os produtos exportados (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 148-151; MONTEIRO, 2023, s.p.). Essas ocupações, consideradas também uma ferramenta no processo de aculturação, buscaram formar o imaginário assimilacionista que criava recursos simbólicos para prefigurar o indígena enquanto uma figura romântica que só teria lugar no passado. A política indianista criou todo um arcabouço cultural para embasar sua narração nacionalista, como pintores e romancistas (WADE, 2018, p. 122-123; 129).

Se a narrativa construiu um não lugar no século XIX, as leis demonstraram essa presença contínua desde a aplicação dos ordenamentos pombalinos e o Regulamento das Missões e Catequese de Índios de 1845 (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 138). Numa tentativa de limitar o acesso a independência emancipada e ao acesso a terra, a legislação que já criara na colônia um outro - o índio aldeado ou o índio bravo (denominações étnico raciais sociais) -, agora tentava comprovar que a aculturação já havia sido bem empregada em muitos locais e, por essa razão, a terra que antes era indígena poderia ser devolvida ao estado. A presença é comprovada com as mesmas ferramentas que tentavam disciplinar burocraticamente, colocando o direito como produto do processo social simbólico, dando acesso ao dia-a-dia, definindo as relações e os interesses conflitantes (LARA; MENDONÇA, 2006, p. 9-11; 15).

Seguindo as formulações de Thompson que são recuperadas por Sidney Mintz em sua antropologia histórica, o fazer da classe (“*the making of the[...]class*” no título original que esclarece o sentido da utilização) é um produto das tradições, dos costumes e das reivindicações e, dessa maneira, a identidade se exprime num fazer-se contínuo que pode ser demonstrado na cosmovisão da etnia Guarani, ou seja, pensar a cultura como um produto histórico e modificável (MINTZ, 2010, p. 235-236). Mesmo que não estejamos falando apenas de um viés econômico.

Em discursos rasos vemos a tentativa de descaracterizar os indígenas a partir do acesso a tecnologias, inserção social que acaba com o isolamento etc. Esse posicionamento demonstra a ignorância de um preconceito étnico-racial que quer caracterizar o indígena enquanto primitivo. Embasado em teorias raciais do século XIX, mesmo que desconhecidas pelos usuários, cristalizadas em discursos estereotipados. Isso pode ser demonstrado na construção de um discurso dito oficial presente nos dados demográficos, principalmente nos censos de 1872, 1890, 1900 e 1920 - referentes ao recorte que nos propomos a trabalhar neste trabalho de conclusão de curso (OLIVEIRA, 1997, p. 83). Segundo João Pacheco de Oliveira, os dados podem ser categorizados como específicos, englobantes e universais (OLIVEIRA, 1997, p. 63-64):

“[...] alguns censos (1872, 1890 [...]), não permitindo por si só uma análise mais consistente e fundamentada da evolução demográfica do segmento indígena da população brasileira. [...] [Outros] representados pelos censos de 1900, 1920 [...], omitem inteiramente as questões étnicas e raciais e pretendem descrever, segundo variáveis supostamente universais, um país moderno e integrado.”

Ou seja, não tornando possível um panorama robusto da demografia da população indígena ao longo do tempo, assim como buscando gerar a ideia de uma unidade, produto da miscigenação. Essa ativa invisibilização está inserida na narrativa do herói patriótico do passado, aquele que se perde na mistura que faz nascer o brasileiro - o que é possível de se perceber na denominação ‘caboclo’, apresentada nos levantamentos de 1872 e 1890 (OLIVEIRA, 1997, p.71-73). Discurso esse que desconsidera os movimentos de etnogênese das identidades indígenas passadas e contemporâneas, como apresentado no aumento significativo de autodeclarados indígenas no censo de 2022<sup>3</sup>. Processos internos e externos transformaram as identidades indígenas desde o período colonial, com suas guerras e

---

<sup>3</sup> Censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

aldeamentos (MONTEIRO, 2000, p. 29; 51;57), ou ainda, devido aos seus próprios processos de reconhecimento de luta por terras .

O historiador John Monteiro (2000, p. 28) , utiliza-se da explanação do antropólogo Guillaume Boccara para descrever o dinamismo das tradições - com seus desaparecimentos, resistências e formações - e explicar conceitos como etnocídio<sup>4</sup> e etnogênese. Levando em conta as análises de João Pacheco (1997) a respeito da invisibilização étnica presente nos levantamentos demográficos imperiais e republicanos, assim como os relatos coloniais - como os de Anchieta e de Manuel de Nóbrega - sobre as mortes e escravização dos povos originários, ou ainda, a ação dos bandeirantes (MONTEIRO, 2000, p. 35-37) podemos classificar a política aqui atuante como genocida em todos os regimes políticos (colonial, imperial ou republicano).

Tendo em vista esse breve panorama apresentado a respeito das narrativas e representações feitas a respeito dos povos originários, fica a dúvida: e quanto a condição dos povos Guarani? No Brasil hoje, segundo os dados do censo demográfico de 2022, existem nove povos Guarani (os de Araponga, Barra do Ouro, Barragem, Águas Brancas, Araçaí, Bracuí, Aguapeu, Riberião Silveira e Votouro). Entre eles, alguns apresentam hoje uma taxa de indígenas zerada em comparação com dados desenvolvidos no passado, como é o caso dos Guarani Araçaí e os Águas Brancas que viviam no sul do país, respectivamente Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Podemos contar ainda com um número de residentes na região de Barra do Ouro (Rio Grande do Sul) de quinze pessoas que não se autodeclararam indígenas. Totalizam mil duzentos e sessenta e cinco indígenas Guarani em território brasileiro - não contando com os de Barra do Ouro.

Como apresentado por João Pacheco (OLIVEIRA, 1997, p. 69), a autodeclaração indígena não é apenas racial, mas também política, tendo em vista o diferente enquadramento jurídico para as terras a eles pertencentes, justamente por conta de sua condição. Considerando a *aguata porã* (caminhada) em busca da *Yvy Marãey* (terra sem mal)(SCHADEN apud TEAO, 2015, p. 13) realizada ainda nos dias de hoje pelos Mbya, é difícil saber se esses dados estatísticos se dão pela retirada do território ou pela miscigenação que faz a população local se declarar em outras categorias raciais. O que só pode ser analisado a partir da historização de cada um desses povos e que pode ser explicitado pela presença guarani em diversos países sul americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai).

---

<sup>4</sup> Destruição sistemática da cultura, língua ou identidade de um grupo étnico, sem necessariamente exterminar fisicamente seus membros.

Além disso, a etnogênese e confluência com outros povos indígenas, como o exemplo dado pela historiadora Kalna Teao, a respeito da construção da identidade Tupinikim no Espírito Santo, demonstra o caráter político presente na luta pela terra contra o capital (TEAO, 2015, p. 15). É válido ressaltar que, segundo os dados apresentados pelo censo de 2022, não são encontrados povos Guarani Mbya na região do Espírito Santo atualmente, o que se torna interessante se considerarmos que a pesquisa sobre os Mbya feita por Teao remonta apenas há dez anos.

Neste trabalho de conclusão de curso buscamos analisar a retórica do desaparecimento indígena Guarani presente no romance de José de Alencar *O Guarani* e perceber como essa representação do período Imperial vai tendo continuidade na República, em paralelo com a formação da comunidade Guarani Mbya do Bracuí, que subverte a narrativa proposta pelo romancista e pelo estado. O projeto aqui proposto para a primeira série do ensino médio tem a pretensão de utilizar uma metodologia de análise da literatura e da história oral em conjunto, para uma experiência em sala de aula e outra de campo que enriqueça as trocas em sala de aula.

Primeiramente é válido ressaltar que a representação do indígena guarani de Alencar é um produto de sua época, como diria o historiador muito utilizado para o trato com a história cultural Roger Chartier (1992, p.19), reflexo da cultura social a qual estava inserido e dos pensamentos individuais e subjetivos do autor, não correspondendo a uma realidade do período colonial - por mais que tenha personagens históricos - como Mem de Sá - ou que tenham como cenários localidades pré-existentes. Ou seja, uma apreensão particular de um mundo que tem diversas camadas, sendo uma realidade construída e, por isso, permitindo a subversão da existência do que outrora era visto como extinto. Todavia, como um ser inserido em determinada estrutura comunitária, também sofre um condicionamento social a respeito do que produz e nos permite um vislumbre sobre a visão da classe abastada da época.

Como explicitado acima, o direito é o produto de uma construção social e simbólica, que dá acesso às relações e aos conflitos. Desta maneira, o século XIX nos permite analisar três diferentes fases, rupturas e continuidades. De súditos do rei e aliados (ALMEIDA, 2001, p. 51;54; ALMEIDA, 2012), os indígenas aldeados perdem suas representações no período pombalino (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 133) e passam a ser animalizados nos discursos cientificistas do século XIX, segundo Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 134): “Até por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios era afirmada oficialmente, mas privadamente ou para uso interno no país, no entanto, a ideia da bestialidade, da fereza, em suma da animalidade dos índios, era comumente expressa.”

Nesse contexto, os Tupi e os Guarani - que estariam “aculturados” - seriam as alegorias dos ancestrais brasileiros “é o índio bom e, convenientemente, é o índio morto” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 136). O etnocídio dos indígenas no século XIX pode ser remontado ao período joanino<sup>5</sup>, as legislações feitas provincialmente dado ao silêncio da constituição de 1824 acerca do tratamento jurídico com o indígena e corroborada com as ações dos saquaremas contra os indígenas no período regencial (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 138).

O Regulamento das Missões e Catequese de Índios de 1845 dá continuidade a processos e práticas já existentes, como a administração de aldeias por terceiros (sendo eles religiosos ou leigos), a catequização como forma de assimilar a cultura ‘civilizada’ e a política de concentração e deportação de indígenas onde eram considerados vantajosos. Já a “Lei de Terras” de 1850 dá início a extinção de aldeias que fossem consideradas ‘civilizadas’, com a mistura de indígenas entre a população (política incentivada anteriormente)(MONTEIRO, 2023, s.p.). Essa lei não dificultava apenas o acesso dos indígenas à terra, como a toda uma população empobrecida. Tal política terá continuidade com a chegada da República (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 140-146).

Considerando a ideia de que os etnólogos seriam a ponte entre culturas afastadas e o presente observador, a ideia da pureza dos povos indígenas era colocada para os cientistas do século XIX (OLIVEIRA, 1999, p. 13-14). Justamente por ignorarem as transformações culturais ao longo de tempo, desconsiderando os processos de etnogênese, tinham tal discurso o embasamento perfeito para a restituição de terras ao Estado. O que beneficiava os grandes latifundiários tanto do período imperial, quanto do período republicano (SOUZA, 2022, p. 209; MONTEIRO, 2023, s.p.). Munidos de um viés racista, imaginavam que os indígenas não poderiam ser diferentes daqueles do passado para serem considerados indígenas, desconsiderando também que os ditos brancos do período não eram os mesmos do início do período colonial, como colocado por João Pacheco de Oliveira (1999, p. 34):

“[...] não é possível descrever os fatos e acontecimentos dentro de uma cultura a partir de uma temporalidade única e homogeneizadora (a longa duração). Caso os registros etnográficos estejam circunscritos a uma só temporalidade, a tendência será, necessariamente, distorcer, minimizar ou mesmo omitir os fenômenos que não se ajustam a um tal ritmo, produzindo análises parciais, esquemáticas e pouco explicativas [...]”

---

<sup>5</sup>CARTA RÉGIA DE 13 DE MAIO DE 1808. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html)>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

Essa forma de ver o mundo tinha interesses particulares e beneficiava alguns em contraponto a outros. Apesar das autoridades demonstrarem uma inclinação marcante em desfazer a identidade étnica das populações oriundas dos antigos aldeamentos coloniais, esses também podiam ser classificados como indígenas para à escravização ilegal ou à deterioração de suas condições laborais - mesmo após a lei anti escravidão de 1831. Não sendo eles, entretanto, desconhecedores dos abusos que sofriam e tendo recorrido aos poderes estatais para lutarem por direitos (DORNELLES, 2018, p. 89; 96; 103; MONTEIRO, 2023, s.p.).

A historiadora indigenista Soraia Sales Dornelles (2018, p. 93; 97) e a antropóloga Maria Elizabeth Brêa Monteiro (2023, s.p.) dizem que o trabalho indígena foi amplamente utilizado na abertura de estradas, nos serviços de navegação em rios, serviços militares por meio do recrutamento forçado, na extração da madeira, da borracha, guias de viagens, serviços de correio, domésticos, na construção civil, na captura de escravizados fugitivos, combatentes a quilombos e representavam uma parte significativa dos trabalhadores nas fazendas. Sendo contratados diretamente com seus tutores ou mesmo escravizados. Diz Maria Monteiro a respeito da condição do indígena após a outorga da constituição de 1824 (2023, s.p.):

“Na Carta do Império não há qualquer menção aos índios, a despeito dos diferentes planos para sua inserção à população brasileira. Contudo, uma acalorada discussão teve lugar durante os trabalhos dos constituintes sobre a fisionomia a ser adotada para a nova nação, predominando o entendimento de que os índios, assim como os escravos, por serem nascidos no território imperial, seriam brasileiros, mas não seriam cidadãos, por não serem considerados integrantes do pacto social que constituía a nação brasileira. Longe de serem brasileiros no sentido político do termo, índios bravos e cativos seriam meros habitantes do território imperial, constituindo dessa forma a população que o ocupava.[...]”

Ou seja, diferentemente do que é exposto por Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 133) como uma questão de tomada de suas terras, o aproveitamento de sua força de trabalho, durante um período em que o movimento abolicionista crescia no Brasil, foi primordial. Durante o século XIX, além disso, fica explicitado a partir da legislação de 1845 que os diretores deveriam cuidar para que os indígenas fossem assalariados em suas atividades, não tivessem constrangimentos ou tarefas exploratórias. Todavia sabe-se que entre a lei e a prática havia um vão de aplicabilidade e, por isso, as insubordinações de indígenas considerados “mansos” comuns (DORNELLES, 2018, p. 95-96; 99-100).

Breno Sabino Leite Souza utiliza as reflexões de Daniel Munduruku e Aleida Rita Ramos para iniciar seu capítulo *Racismo, Etnografia e Políticas Indigenistas no Brasil* (2022, p. 199), no qual aborda sobre a ideologia discriminatória e preconceituosa do estado nacional que sempre utilizou o ponto de referência do “eu” europeu, frente ao “outro” indígena. A exemplo do que fora tratado a respeito do trabalho do indígena escravizado ou tutelado, em parágrafos acima, sua não condição de cidadão foi sendo construída com base em reduções estereotipadas e binarizadas: bravos, mansos, inocentes, selvagens, etc (ALMEIDA, 2024, p. 502).

Sendo necessário pensar sobre essa figura na delimitação da identidade do Império do Brasil, foi fossilizado - como descreveu João Pacheco de Oliveira (1997, p. 62) - para dar lugar à nascente nação. Alegoria simbólica da gênese da identidade criada pelo romantismo, paralelamente explorada por ciclos econômicos que se desenvolveram desde a colonização e cientificamente catalogada pela ideia de progresso. Representação essa que foi aproveitada durante a República, que fazia previsões sobre seu desaparecimento com a assimilação e concessão da ‘civildade’ - tese essa que já era apresentada por Carl von Martius em seu artigo vencedor do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) ‘Como se deve escrever a História do Brasil’, de 1844, e pela historiografia de Francisco Adolfo de Varnhagen ‘História Geral do Brasil’, de 1854-57, que apresentava o Brasil como a continuidade de Portugal (SOUZA, 2022, p. 203-205).

A “comunidade imaginada” que se pretendia fazer identificar não correspondia à realidade sociocultural do Brasil que:

“caracterizava-se pela presença significativa dos mais diversos povos indígenas, africanos e seus descendentes que, escravizados ou não, interagiam e se misturavam nas diversas regiões do Brasil, impondo desafios aos ideais de progresso do novo Estado. Além disso, cabia também marcar o momento da emancipação, construindo uma identidade nacional que diferenciasse os brasileiros dos portugueses” (ALMEIDA, 2024, p. 501)

Nada mais animalesco, porém, do que a maneira escolhida por esses diferentes regimes no tratamento para com os habitantes originários: inventam um personagem e negam a real heterogeneidade. Por essa razão a etnografia era levada a cabo pelo IHGB, que não se preocupava com a presença indígena contemporânea, mas sim em um passado remoto e em etnias consideradas aculturadas. Essa ideologia faz nascer a literatura indianista, única forma de homogeneização de etnias e culturas tão diferentes, a qual utilizaremos como objeto de pesquisa neste projeto (ALMEIDA, 2024, p. 501). “O século XIX, portanto, inventou um

índio, uma forma de observá-lo e um lugar de existência no seio da conformação do Império e de sua política” (SOUZA, 2022, p. 207).

Esses personagens indígenas do movimento indianista eram idealizados e, mesmo que, influenciados pelo movimento ilustrado do século XVIII, tinham em seus autores posicionamentos diferenciados - vide os heróis indígenas das poesias de Gonçalves Dias e dos romances de José de Alencar, o que se mostra como um produto das diferentes contextos vividos pelos autores (ALMEIDA, 2024, p. 502).

Com o discurso evolucionista que vinha se desenvolvendo desde meados do século XIX, a ideia da raça passa a ser colocada nas problemáticas sociais e, com ela, se dá a criação do racismo republicano. Se durante os primeiros anos da República não houve uma legislação que esclarecesse o posicionamento frente ao indígena, disputas entre missionários e leigos marcaram opiniões distintas. A partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), vemos que as questões abordadas pelas diretrizes de regimes políticos anteriores tinha continuidade com a interiorização das ações estatais: as terras, o trabalho e a tutela sobre a civilização dessas pessoas continuava a ser colocada para definição (SOUZA, 2022, p. 210-211).

Entretanto, seguindo uma ideologia positivista e interventora, mudava a roupagem de seu discurso, mesmo que as ações tivessem muitas similaridades com o que já fora desenvolvido no século anterior. Descreve João Pacheco de Oliveira (1997, p. 78) sobre a proposta republicana:

“Para melhor compreender a proposta rondoniana de “proteção fraternal ao silvícola”, é necessário compará-la com outras políticas governamentais aplicadas a populações nativas que se contrapõe ao processo de expansão do Estado Nacional. Distinguiu-se radicalmente da “guerra justa”, bem como de modalidades disfarçadas extermínio dos indígenas através de ações empreendidas por particulares. Os positivistas reelaboraram a polaridade entre “índio amigo” e “índio inimigo” [...], situando todos os índios em uma só seqüência evolutiva, a sua adesão ou resistência sendo resultado da forma de intervenção do homem branco (e não de uma natureza perversa de alguns índios). Com isso ilegitimava-se qualquer argumento que pretendesse justificar o extermínio.”

Apesar do discurso e da postura paternalista/integralista, as ações do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), que seguiam as experiências rondoniadas do início do século XX, e com uma nova forma de encarar os direitos indígenas sobre o território com a criação do Parque Indígena do Xingu na década de 1950, o extermínio continuou sendo uma prática estatal (OLIVEIRA, 1997, p. 79-80). No que foi denominado Massacre do Paralelo 11, funcionários do SPI e fazendeiros entregaram a indígenas da etnia cinta larga alimentos envenenados com arsênico, em 1960. Episódio que contou com a morte de cerca de 3500

indígenas. Além disso, segundo o relatório da Comissão Nacional da Verdade, de 2012, calcula-se que durante a Ditadura Civil-Empresarial Militar morreram 8.350 indígenas pelas mãos do governo<sup>6</sup>.

A Carta Constitucional de 1988 promulgada após o fim do governo ditatorial, em seus artigos nº 231 e nº 232, reconhece a importância dos direitos dos povos indígenas, reconhecendo sua identidade, cultura, costumes, línguas e tradições, e dando ênfase a seu direito de ação e a organização própria de suas terras, uso exclusivo das riquezas naturais nelas presentes e a proteção do estado (BRASIL, 1988). Entretanto, a invasão dessas terras pelo capital é comum ainda hoje, no século XIX<sup>7</sup>, o que demonstra o motivo pelo qual trabalhos como o desenvolvido aqui tem importância na educação de jovens cidadãos brasileiros.

### **3 - DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA À EXPERIÊNCIA DE ESCUTA.**

O debate em torno do ensino da história indígena exige, antes de tudo, um enfrentamento das categorias de etnocentrismo e alteridade cultural. O etnocentrismo, entendido como a tendência de interpretar as culturas a partir dos valores da sociedade ocidental dominante, foi central para a construção das narrativas indianistas e para a cristalização de estereótipos que reduzem os povos originários a figuras do passado. Esse olhar reducionista não apenas legitima processos de exclusão, mas também reforça hierarquias simbólicas que dificultam o reconhecimento dos indígenas como sujeitos históricos contemporâneos.

A perspectiva da alteridade cultural, por sua vez, abre espaço para a escuta e o reconhecimento da diferença, rompendo com a visão homogênea da nação e com a representação romântica do “índio idealizado”. Assumir a alteridade significa reconhecer o outro em sua singularidade, compreendendo suas práticas, cosmologias e modos de vida como expressões legítimas de existência histórica. Nesse sentido, a experiência de escuta

---

<sup>6</sup> As Guerras da Conquista. In: Guerras do Brasil.doc. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Films, 2019. Youtube (25 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=p19efVYj2cc>>. Acesso em 10 de agosto de 2025.

<sup>7</sup> CASEMIRO, P; STABILE, A. Garimpo aumentou 787% em terras indígenas entre 2016 e 2022, aponta Inpe. g1, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2023/02/11/garimpo-aumenta-787percent-em-terras-indigenas-entre-2016-e-2022-aponta-inpe-infografico.ghtml>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

PONTES, N. 'Ouro tóxico': avanço do garimpo diminui em 3 terras indígenas, mas criminosos migram para nova área. g1, 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2025/04/08/ouro-toxico-avanco-do-garimpo-diminui-em-3-terras-indigenas-mas-criminosos-migram-para-nova-area.ghtml>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

proposta neste trabalho não se limita a um exercício metodológico, mas configura-se como um deslocamento epistemológico que busca romper com o paradigma etnocêntrico e valorizar a pluralidade cultural dos Guarani Mbya.

Em uma leitura da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) na área das ciências humanas e sociais, percebe-se que a iniciativa de colocar a lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial de redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em vigência é aplicada, entretanto, no dia a dia escolar, o conteúdo tem um carácter superficial que não possibilita um debate crítico fundamentado, principalmente no que diz respeito aos povos indígenas: resultando no aparecimento desses povos originários no currículo escolar a partir da história da América na Idade Moderna, fase da colonização europeia - explicitando estereótipos que singularizam a pluralidade em ‘Tupis’ e ‘Tapuias’ -, e com um apagamento subsequente no período Imperial (BITTENCOURT, 2013, p. 101).

A historiadora Circe Fernandes Bittencourt em seu texto *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos* (2013, p. 105-116; 128) demonstra que no aparecimento desses personagens históricos nos livros escolares existe desde o princípio o vínculo entre as teorias raciais do século XIX e que, ainda no século XXI, são caricaturados como selvagens violentos, incultos por não utilizarem a escrita, vítimas dos colonizadores, ingênuos, preguiçosos e indissociáveis da natureza. No século XX, o que já fora prefigurado por Von Martius sobre a miscigenação e as contribuições das três raças para a nação brasileira, volta com a roupagem do que se institui como o “mito da democracia racial” e da construção do heroico bandeirante (BITTENCOURT, 2013, p. 117-119; 123-124). Entretanto, com a virada na historiografia na década de 1990, juntamente com a promulgação da constituição de 1988 - que reconhece os direitos indígenas - e da lei nº 11,645/2008, vemos uma mudança nas narrativas abordadas nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2013, p. 130) e pretendemos, com este trabalho, contribuir para uma educação crítica e que respeite a diversidade.

Levando isso em consideração e focalizando na narrativa de construção nacional que permeia a iniciativa educacional proposta pela disciplina de história desde sua implementação, o presente trabalho de conclusão de curso em ensino tem o propósito de um plano pedagógico com uma sequência didática que terá como público alvo o ensino médio - área de disputas políticas desde a implementação da Medida Provisória nº 746, de 2016, que não entregou o que objetivava e terminou por precarizar os anos finais de formação no Brasil.

Tendo como base uma educação ética para convívio em sociedade, assim como

colocado pelo pedagogo Paulo Freire (2015, p. 51-52), a BNCC propõe um ensino pautado na aceitação das diferenças e no respeito. A percepção de si e do “outro”, tendo em vista a diversidade sociocultural brasileira, noções de tempo, espaço, território, fronteira, indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética e das plurais relações de poder passam a ser trabalhadas com maior possibilidade de conceituação e abstração no Ensino Médio. Desta maneira, o objetivo é desenvolver uma postura indagadora e questionadora sobre categorias e contradições.

As quatro habilidades apresentadas a seguir serão os pontos norteadores do projeto desenvolvido (BRASIL, 2018, p. 559-563):

- (EM13CHS104 - competência 1) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
- (EM13CHS401 - competência 4) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.
- (EM13CHS502 - competência 5) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.
- (EM13CHS601 - competência 6) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

Deste modo, tendo definido o público alvo e as habilidades que se pretende desenvolver, cabe ressaltar que seguimos um formato proposto pelo estado brasileiro com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por ser uma diretriz estipulada como parâmetro nacional. No entanto, centramos este projeto na aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, percebida por nós como legislação com maior amplitude democrática.

A BNCC faz parte de um projeto de empresariamento neoliberal da educação, o mesmo que institucionalizou a Reforma do Ensino Médio através Medida Provisória nº 746, de 2016, na qual a mercantilização, a mercadorização e o apaziguamento retiram, com a

chancela do estado, os elementos científicos, culturais e artísticos. (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 5-9). Desta maneira, este trabalho de conclusão de curso pretende recuperar estas noções a partir da metodologia da história oral, da troca interétnica e da análise literária, não valorizando apenas a educação como capacitação de força de trabalho, mas buscando dar ferramentas aos alunos para que desenvolvam seu pensamento crítico e social.

Sendo assim, foi necessária uma leitura da realidade intra escolar para perceber os desafios da implementação deste projeto. Os professores e pesquisadores da educação Claude Lessaud, Louise Lahaye e Maurice Tardif, explicitam em seu texto *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente* (1991, p. 219-220), que o ensino deve se apoiar na psicologia da aprendizagem e fazer perceber que os saberes nascem da tradição cultural, sendo assim, aproximar o conteúdo do que é palpável e inteligível perpassa a interpretação desse mundo e, nesse ponto, a interdisciplinaridade com a disciplina de língua portuguesa pareceu muito rica. Não apenas como uma ferramenta para essa tradução ao mundo discente, como também para um alinhamento ao Plano Nacional de Educação (PNE), a competência específica de língua portuguesa número dois, com suas quatro habilidades (BRASIL, 2018, p. 484)<sup>8</sup> nos auxilia a demonstrar como a convergência disciplinar pode ser profícua para o desenvolvimento de uma consciência histórica.

A dificuldade interpretativa percebida nos alunos e a aceitabilidade de que o saber histórico por si só não é formador, e sim a metodologia que o torna comunicável (LAHAYE, LESSAUD, TARDIF, 1991, p. 224), nos encaminhou para as fontes escritas. Utilizo as palavra “comunicável” aqui, mesmo os autores colocando “transmissível” pois, seguindo a perspectiva de Paulo Freire (2015, p. 47), ensinar é o ato de “criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção”, mantendo os questionamentos como parte inserida no processo e estimulando-os. Ou seja, tornando o ato de ensinar experimento prático, para “evitar simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras” (FREIRE, 2015, p. 49). Entretanto, Lahaye, Lessaud, Tardif (1991, p.224) e Freire (2015, p. 49) concordam que o

---

<sup>8</sup> “(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.”(BRASIL, 2018, p. 484).

método é essencial para o ato de ensinar.

Ao falar sobre ensino e pensamento crítico, a professora bell hooks (2020, p. 277) fala que este engaja a consciência plena e possibilita “viver bem e com completude”, sendo atores ativos e autônomos que vivenciam pelas próprias experiências, juntando teoria e prática. O que é acessível a qualquer pessoa, já que é uma forma democrática de saber. A experiência proposta visa retirar os Guarani dessas categorias criadas desde o período colonial, cristalizadas por um ensino impessoal e criar meios para que a compreensão parta da experiência prática embasada por estudos autônomos. Intensificando a consciência e conexão, já que segundo a autora norte americana: “conexão e ressonância habilidosas aumentam nossa capacidade de ensinar e aprender” (hooks, 2020, p. 278).

Não apenas frisando a utilidade da interpretação para a formação do pensamento crítico, concordamos com a recuperação feita por Donald Schon de Liev Tolstoi em *Formar professores como profissionais reflexivos* (1992, p. 83), retomada que explicita o caráter reflexivo da ação no método de aprendizagem. Sendo uma habilidade necessária a professores e alunos, podemos, a partir dela, fazer mudanças significativas para um mundo mais igualitário e democrático, que reconheça as diferenças e respeite-as.

“Por certo, um elemento da sabedoria prática que vem com o pensamento crítico consciente e atento é a constante experiência do maravilhoso. A capacidade de se maravilhar, de se empolgar e de se inspirar por ideias é uma prática que abre a mente de forma radical. Empolgados com o aprendizado, extasiados com pensamentos e ideias, como professores e estudantes, temos oportunidade de usar o conhecimento de formas que transformem positivamente o mundo em que vivemos” (hooks, 2020, p. 280).

Com a iniciativa de colocar a lei indigenista em vigor em aplicabilidade, a fonte escolhida foi aquela que demonstra a diferente perspectiva sobre o indígena brasileiro na contemporaneidade, levando em conta o discurso e a vida prática. Sendo assim, levamos em conta o interesse nacionalista do século XIX, na obra *O Guarani*, de José de Alencar, e as descontinuidades de seu discurso. A escolha do produto pedagógico desenvolvido pretende ser uma pesquisa etnográfica feita pelos alunos a partir da metodologia da história oral, com a comunidade indígena Guarani Mbya do Bracuí. A intenção da oficina é que a interpretação de *O Guarani* seja profunda, que os alunos possam, a partir de um pensamento crítico fundamentado com referenciais do campo acadêmico, reconhecer generalizações, identificar o relação entre ‘nação’, o Império brasileiro e o movimento indianista, além de relacionar o passado as questões do presente.

### 3.1 - O INDIANISMO DO SÉCULO XIX: JOSÉ DE ALENCAR E O GUARANI.

Publicado em 1857, primeiramente em formato de folhetim no jornal *Diário do Rio de Janeiro* e posteriormente sendo compilado em livro, *O Guarani* é o primeiro livro de uma série de escritos com caráter indianista feita por José de Alencar. Advogado, dramaturgo, crítico literário e, ele próprio, um literato, explicitou em suas obras uma política de assimilação e racismo - levando em conta a experiência real do preconceito étnico existente antes mesmo do conceito de racismo científico (LORAUX, 1992, p. 61) - que traduz a forma de pensar do governo imperial no qual vivera. A história conta sobre o personagem indígena Peri, que se envolve em guerras por conta de seu amor por Ceci. Em uma trama tipicamente romântica de amores não correspondidos e guerras entre brancos e indígenas, José de Alencar exalta a figura do herói indígena - o “bom selvagem” - que só tem lugar no passado e que não pode fugir a assimilação pelo civilizado/cristão.

Nascido em Mecejana, província do Ceará no período Imperial, fazia parte de uma família influente que participou da Revolução Pernambucana, em 1817, e da Confederação do Equador, em 1824. Seu pai, José Martiniano de Alencar foi senador e governador da província do Ceará, o que acarretou numa educação digna de poucos brasileiros a José de Alencar filho. Tendo sido ele mesmo deputado diversas vezes e Ministro da Justiça. O romancista, formado em direito no ano de 1850 inicia sua vida profissional no *Correio Mercantil*, jornal do Rio de Janeiro. Em 1856, dois anos após começar sua colaboração no *Correio Mercantil*, torna-se redator-chefe do *Diário do Rio de Janeiro* onde demonstra sua posição a respeito da retórica indianista, a partir da crítica veemente a obra *A Confederação dos Tamoios*, de 1856, feita por Gonçalves de Magalhães. Segundo a descrição do conteúdo geral apresentada pelo acervo digital da *Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin*, da Universidade de São Paulo (USP)<sup>9</sup>, o conteúdo diz respeito a:

“[...] oito textos publicados por José de Alencar, sob o pseudônimo de Ig., no jornal *Diário do Rio de Janeiro*, datados de 18 de junho a 15 de agosto do mesmo ano. Nessas cartas, Alencar procede a uma crítica radical do poema de Gonçalves de Magalhães, *A confederação dos tamoios*, cuja publicação fora custeada pelo imperador Pedro II. A publicação da crítica dá origem a uma grande polêmica, da qual participa inclusive Pedro II, na defesa do seu protegido e do romantismo oficial que este encarnava. Alencar atacou *A confederação* por dois flancos principais: por

---

<sup>9</sup>Acervo Digital. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4642>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

um lado, avaliou o poema do ponto de vista dos preceitos clássicos que regiam a epopeia, censurando-lhe a falta de elevação do tema e da linguagem, a ausência do elemento maravilhoso e ainda a não observância de princípios ordenadores da ação principal; por outro, acusou o feitiço pouco romântico da obra, reclamando caráter mais específico das personagens, mais cor local e maior aproveitamento dos motivos líricos na descrição da natureza brasileira. Nessa segunda linha de argumentação, terminava por sugerir que a forma da epopéia, ainda que fosse realizada de acordo com os preceitos, seria inadequada aos tempos modernos, sendo o romance a forma mais capaz de dar conta dos objetivos épicos românticos. E de fato, no ano seguinte, Alencar apresentará, com grande repercussão de público, o que pode ser visto como uma resposta e um contraponto ao poema de Magalhães, o romance *O Guarani*.”

Ao preferir descrever seus personagens indígenas “desprovidos de quaisquer atitudes de rebeldia ou confronto com os portugueses, aos quais dedicam devoção e lealdade” (ALMEIDA, 2024, p. 502) coloca a complacência indígena entre as suas virtudes e em um grau de evolução natural a civilização, com o embranquecimento da população. Como descreve Maria Regina Celestino de Almeida (2024, p. 502):

“O espírito de sacrifício do indígena e sua morte gloriosa por nobres causas foram temas especialmente valorizados no movimento indianista, cujos representantes, grosso modo, comungavam com os ideais do Império brasileiro, construindo obras que apagavam as identidades dos índios coevos enquanto enalteciam o índio morto. Essa imagem que representava a inevitabilidade do desaparecimento dos indígenas no século XIX foi significativamente reforçada com as pinturas da segunda metade do século, a exemplo do *Último Tamoio*, de Rodolpho Amoedo (1883), e de *Moema*, de Victor Meirelles (1866), entre outros”

O crítico literário João Alexandre Batista (1975) faz um ensaio, na quarta edição da editora Ática da obra *O Guarani* (ALENCAR, 1975), no qual apresenta o romancista como um escritor de referências diversas. Tendo, segundo o crítico, senso etnográfico, um olhar analítico sobre o social e o psicológico, além de conseguir encontrar uma preocupação linguística e antropológica. Todavia, Batista coloca estas categorias como “reduções sumárias” e que não fazem jus à “inquieta e poderosa capacidade fabuladora” do romancista cearense. Ao citar a autobiografia do autor, a origem do romance aqui analisado é posta a partir da leitura de cronistas do período colonial, em torno de 1848. Leitor assíduo em sua juventude, teria sido estimulado por sua prima a criar o romance histórico - segundo o prólogo da primeira edição de *O Guarani* (ALENCAR, *Prólogo*, 1975)-, o que, ao nosso ver, pode ser considerado uma tentativa retórica de demonstrar humildade do autor, tendo em vista sua autobiografia e a polêmica contra Gonçalves de Magalhães.

É interessante notar a confluência entre a lenda de Tamandaré, a história de Noé no antigo testamento bíblico e a considerada gênese do romance histórico instituído com “O

Guarani”. Um romancista criativo e complexo, nos pede uma especial atenção a sua leitura e o auxílio de uma teoria que desmembre as nuances existentes. A teoria literária de Mikhail Bakhtin (2016) nos ajuda a entender melhor o romance analisado. Em “Gêneros do Discurso” (2016), o autor mostra que os “enunciados” — ou seja, tudo o que é dito ou escrito — são complexos e cheios de intenções. Eles têm um propósito e são moldados pelo estilo e pela forma da linguagem usada (BAKHTIN, 2020, p. 13-14; 21). Ao analisarmos como José de Alencar fala sobre o indígena, é importante entender que o discurso é uma “compreensão ativamente responsiva” — ou seja, ele sempre responde a algo e espera uma resposta (BAKHTIN, 2020, p. 26, 29).

Entretanto, como implementar teorias da história-problema? Como analisar metodologicamente comparando e contextualizando a documentação em sala de aula? Essas perguntas têm muitas possibilidades de resposta e a partir dessa pluralidade já demonstramos para os discentes o que seria um ter pensamento crítico, finalidade para o ensino médio estabelecida como necessária pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)<sup>10</sup>.

### 3.2 - A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL E O TESTEMUNHO GUARANI MBYA.

A aldeia Guarani Mbya do Bracuí, denominada *Tekoa Sapukai* em tupi pelos moradores, é a mais populosa do estado do Rio de Janeiro. A *aguata porã* (caminhada) os levou à região do Bracuí na década de 1980, quando iniciaram sua luta pela demarcação da terra. Demarcada em 1995<sup>11</sup>, após um longo e violento processo, possui hoje projetos de reflorestamento para segurança alimentar<sup>12</sup> e de educação indígena<sup>13</sup>.

A técnica da história oral desempenhará um papel fundamental na etapa prática do projeto didático, para que os estudantes desenvolvam uma atitude historiadora. Para

<sup>10</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

<sup>11</sup>Terra Indígena Guarani do Bracuí. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3676>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

<sup>12</sup> BENITES, Y. Maior aldeia indígena do estado do Rio de Janeiro tem novo projeto para regeneração da Mata Atlântica. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/04/28/maior-aldeia-indigena-do-estado-do-rio-de-janeiro-tem-novo-projeto-para-regeneracao-da-mata-atlantica/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

<sup>13</sup> ALMEIDA, G; FERREIRA, M; TEIXEIRA, C. Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, celebra formatura da primeira turma de magistério indígena no RJ. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2025/07/11/aldeia-sapukai-em-angra-dos-reis-celebra-formatura-da-primeira-turma-de-magisterio-indigena-no-rj.ghtml>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

aprofundar a compreensão sobre o "modo de fazer" e o "o que fazer", é necessário ter uma base teórica e metodológica bem fundamentada. Sendo assim, utilizaremos textos da historiadora Verena Alberti para um melhor preparo. No capítulo *Fontes Oraís: Histórias Dentro da História* (2008, p. 155-202), Alberti discorre sobre a formação da área, destacando a ampla gama de possibilidades que esse campo abre. Ela evidencia como a história oral dá voz a grupos historicamente marginalizados na *história événementielle*, permitindo que suas experiências coletivas sejam reconhecidas e presentificadas por meio da escuta de seus modos de vida—antes apenas representados na narrativa histórica. Além disso, Alberti propõe uma abordagem que não polariza a memória entre “oficial” e “dominada”, ampliando as perspectivas do registro histórico. Como explicitado pela historiadora (ALBERTI, 2008, p. 167):

“[...]o trabalho com a História oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência - isto é, de identidade. E porque a memória é mutante, é possível falar de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas de História oral. As disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até em uma nação, são importantes para se compreender esse mesmo grupo, ou a sociedade como um todo.”

Na preparação dos alunos para atuarem como pesquisadores do modo de vida da comunidade Guarani na reserva do Bracuí, utilizaremos a obra *Manual de História Oral* (ALBERTI, 2013, p. 158). Será essencial conscientizá-los sobre o papel do entrevistador, garantindo que saibam conduzir as entrevistas com respeito e empatia, sem interromper ou influenciar as respostas dos entrevistados (ALBERTI, 2013, p. 193; 210-211; 214). Como parte dessa etapa metodológica, os alunos também elaborarão um roteiro geral de perguntas, seguindo o modelo proposto pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC (ALBERTI, 2013, p. 163-167).

O projeto etnográfico será dividido em três etapas: “a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento” (ALBERTI, 2008, p. 171). No desenvolvimento do projeto, é essencial refletir sobre quem serão os participantes das entrevistas, quantos serão incluídos e qual modalidade de entrevista será aplicada. Essas definições devem estar diretamente relacionadas às finalidades da investigação. A escolha dos entrevistados precisa responder à pergunta central da pesquisa: "o que se busca compreender?". Por isso, é importante adotar critérios qualitativos, considerando aspectos como o papel social dos participantes no

contexto estudado e a relevância de suas vivências. Nesse enfoque, os indivíduos não são tratados como dados numéricos, mas sim como fontes de conhecimento qualitativo (ALBERTI, 2008, p. 172).

Verena Alberti aconselha optar por perguntas que incentivem o entrevistado a se expressar livremente sobre o assunto, evitando questões que possam ser encerradas com respostas curtas como “sim” ou “não”. Na elaboração dessas perguntas, o pesquisador deve adotar uma linguagem acessível e ir direto ao ponto, evitando explicações longas que possam causar confusão ou levar o entrevistado a tentar agradar, dizendo o que imagina ser esperado. Para facilitar a recordação de fatos antigos, é possível utilizar materiais como imagens, reportagens ou documentos. Além disso, uma parte da conversa pode ser dedicada à análise de determinados temas, pois a forma como o entrevistado interpreta os acontecimentos também tem valor em estudos de História Oral (ALBERTI, 2008, p. 179).

A atividade de campo não será finalizada com o relatório das entrevistas, pois o objetivo é que os alunos possam pensar criticamente sobre o que produzem a partir do cruzamento das aulas, leituras e experiências. Sendo assim, comparar as informações é crucial para o desfecho da atividade. Levar em conta o diálogo entre os conceitos da antropologia como cultura e etnicidade, com os métodos de análise a documentos históricos, fundamentam nosso projeto (ALMEIDA, 2012). O desejo de fazer um trabalho detalhado é resultado da consciência de que o esta consiste em uma atuação complexa, como dito por Verena Alberti (2008, p. 189) numa referência direta ao historiador Jacques Le Goff:

“Não se trata de sair com o gravador em punho e solicitar às pessoas que relatem suas vidas. É preciso ter bem claro por que, como e para que se fará uma pesquisa utilizando história oral, e não adotar posturas ingênuas, como se imbuir da missão de "dar voz aos vencidos", ou esquecer que toda entrevista é "documento-monumento".

**4. PROJETO ETNOGRÁFICO - DA REPRESENTAÇÃO ROMÂNTICA À  
EXPERIÊNCIA DE ESCUTA**

## Plano de implementação

### DADOS

**Duração da aula:** O projeto foi estruturado para ser desenvolvido em seis sessões (ca. 600 minutos) e um dia de trabalho de campo (turno da manhã e da tarde, ca. 720 minutos).

Ensino Fundamental       Ensino Médio       1º Ano

**Conteúdos:** História indígena; metodologia de pesquisa; história oral.

**Disciplinas envolvidas:** História; literatura; sociologia; antropologia.

### OBJETIVOS

- Reconhecer os estereótipos aplicados aos indígenas em *O Guarani* de José de Alencar.
- Identificar o conceito de nação proposto pelo Império do Brasil e, posteriormente, pela República, articulando trechos da obra de José de Alencar.
- Relacionar o contexto do século XIX e XX às quatro primeiras sessões, para preparar um questionário a ser utilizado na pesquisa de campo.

### DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (PASSO A PASSO COM INDICAÇÃO DO TEMPO)

**1º sessão** - Contextualizando e historicizando (aula expositiva de três tempos - 150 minutos).

- O período colonial em perspectiva culturalista:

- O período Joanino:

→ Interiorização da metrópole (DIAS, 2005)

- analisar como a chegada da Corte impactou a vida cotidiana e os hábitos culturais: etiqueta, modas, festas, circulação de ideias e livros, tensões entre a população local e os recém-chegados.

→ Estruturação do Rio de Janeiro

- pensar na cidade como espaço cultural em transformação: urbanização, novos

espaços de sociabilidade (teatros, bibliotecas, cafés), formação de uma identidade urbana “imperial”.

→ Invasão dos sertões

- observar os encontros culturais resultantes da expansão: trocas e conflitos com populações indígenas, mestiçagem, circulação de práticas religiosas e linguísticas.

→ Carta régia de guerra justa contra os Botocudos

- explorar como se construiu a imagem cultural do “índio inimigo” e como isso legitimava práticas de violência; ao mesmo tempo, considerar as resistências e reelaborações culturais dos povos indígenas diante da guerra.

Documento: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1808, Página 37 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-40169-13-maio-1808-572129-publicacaooriginal-95256-pe.html)>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

● O período Imperial:

→ Constituição de 1824

- construção cultural da cidadania e da homogeneidade nacional; símbolos cívicos, festas públicas e diferentes interpretações da ideia de “integração”.

→ Diretoria-geral dos Índios (1845)

- aldeamentos como espaços de hibridização cultural; práticas religiosas, uso de línguas, educação e resistências indígenas frente ao controle estatal.

→ Lei de Terras (1850)

- significados culturais da terra; choque entre lógicas comunitárias e mercantis; narrativas que justificavam a exclusão de indígenas e ex-escravizados; resistências ligadas à posse e religiosidade da terra.

Documento: BRASIL. Decreto n. 426 - de 24 de julho de 1845. Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. 24 jul. de 1845. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 10 de

agosto de 2025.

● República:

→ Expansão Paulista - bandeirantes

- analisar como a expansão territorial paulista impactou as culturas indígenas e locais: deslocamentos forçados, hibridizações culturais, choques de valores e práticas de resistência diante da penetração econômica e social no interior.

→ Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas (1907)

- entender a comissão não apenas como obra técnica, mas como um espaço de encontro e contato cultural entre sertanistas, militares e populações indígenas; circulação de narrativas de “civilização” versus “atraso”; registros etnográficos e representações do “Brasil profundo”.

→ Criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910)

- explorar a dimensão cultural da política indigenista: as tensões entre o discurso de proteção e as práticas de tutela; construção do imaginário do indígena “a ser civilizado”; o papel simbólico do SPI na formação da identidade nacional.

→ Realocação e confinamento de indígenas

- compreender as experiências culturais de perda e reinvenção: resistência, preservação de identidades étnicas em contextos de deslocamento; formas de manter tradições em territórios reduzidos.

→ Política integracionista e de assimilação - Período Rondon e Período Vargas

- pensar a imposição da integração como projeto cultural: imposição de língua, escola e religião; construção de estigmas e hierarquias; estratégias indígenas de ressignificação e resistência.

→ Congresso Indigenista Interamericano (1940)

- refletir sobre como o evento produziu narrativas culturais de “unidade continental” e “cidadania indígena”, revelando tensões entre discursos internacionais de proteção e realidades locais de opressão.

→ Marcha para o Oeste (1937-1955)

- analisar a dimensão cultural da propaganda estatal: construção da imagem do sertão como vazio a ser conquistado; mitificação do pioneiro; resistência e reinterpretação indígena desse processo de invasão.

→ Ditadura Civil-Empresarial-Militar (1964-1989)

- Reformatório Krenak (1968-1979) e Relatório Figueiredo (1967): investigar a violência como prática cultural de disciplinamento: internamento, trabalho forçado e punição como formas de apagar identidades; ao mesmo tempo, as práticas culturais de sobrevivência, resistência e memória dos povos submetidos.

Documento: Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014. v. 1 703-707 p. Disponível em: <[https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume\\_1\\_digital.pdf](https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf)>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

- Atividade da primeira sessão:

- Os alunos serão divididos em quatro grupos, cada grupo será responsável pelo estudo de uma das documentações citadas acima, que terá sido brevemente apresentada pelo professor. Na aula subsequente, deverão fazer uma apresentação de 10 minutos sobre o documento pelo qual o grupo ficou responsável.

**2º sessão** - Apresentação dos trabalhos (40 minutos) e breve apresentação da obra *O Guarani* de José de Alencar (10 minutos) (totalizando um tempo de aula de 50 minutos).

**3º sessão** - Clube de leitura de *O Guarani* (dois tempos de 50 minutos).

- Leitura da primeira parte do romance histórico

- “Os Aventureiros” (ALENCAR, 1996, p. 03-65)

- Atividade de casa: Leitura da segunda parte do romance histórico “Peri”(ALENCAR, 1996, p. 66-135)

**4º sessão** - Clube de leitura de *O Guarani* (dois tempos de 50 minutos).

- Leitura da terceira parte do romance histórico

- “Os Aimorés” (ALENCAR, 1996, p. 136-195)

- Atividade de casa: Leitura da quarta parte do romance histórico “A Catástrofe” (ALENCAR, 1996, p. 196-253).

**5º sessão** - Estudo dirigido (dois tempos de 50 minutos).

- Trabalhar com os alunos os excertos abaixo para ajudá-los a compreender estereótipos, valores morais dos personagens, a prefiguração do indígena como escravizado e a noção de assimilacionismo cultural.
- Os estudantes devem responder às perguntas individualmente e entregar para avaliação do professor.
- O ideal é que o professor leve as questões impressas, para que os alunos não percam tempo copiando.

- Trechos a serem destacados:

- Fonte primária 1 - pg. 23 PDF

“Este fidalgo era D. Antônio de Mariz que, apesar de seus sessenta anos, mostrava um vigor devido talvez à vida ativa; trazia ainda o porte direito, e tinha o passo firme e seguro como se estivesse na força da idade.

O outro velho, que caminhava a seu lado com o chapéu na mão, era Aires Gomes, seu escudeiro e antigo companheiro de sua vida aventureira; o fidalgo depositava a maior confiança na sua discrição e zelo.

A fisionomia deste homem tinha, quer pela sagacidade inquieta que era a sua expressão ordinária, quer pelos seus traços alongados, uma certa semelhança com o focinho da raposa, semelhança que era ainda mais aumentada pelo seu traje bizarro. Trazia sobre o gibão de belbutina cor de pinhão uma espécie de véstia do pêlo daquele animal, do qual eram também as botas compridas, que lhe serviam quase de calções.

— Em que o negues, Aires Gomes, dizia o fidalgo ao seu escudeiro, medindo a passos lentos o terreno; estou certo que és do meu parecer.

— Não digo de todo que não, sr. cavalheiro; confesso que D. Diogo cometeu uma imprudência matando essa índia.

— Dize uma barbaria, uma loucura!... Não penses que com ser meu filho, o desculpo!

— Julgais com demasiada severidade.

— E o devo, porque um fidalgo que mata uma criatura fraca e inofensiva, comete uma ação baixa e indigna. Durante trinta anos que me acompanhas, sabes como trato os meus inimigos; pois bem, a minha espada, que tem abatido tantos homens na guerra, cair-me-ia da mão se, num momento de desvario, a erguesse contra uma mulher.

— Mas é preciso ver que casta de mulher é esta, uma selvagem...

— Sei o que queres dizer; não partilho essas idéias que vogam entre os meus companheiros; para mim, os índios quando nos atacam, são inimigos que devemos combater; quando nos respeitam são vassallos de uma terra que conquistamos, mas são homens!”

- Fonte primária 2 - Pg. 83 PDF

“— Minha filha te agradece o sacrifício, Peri, continuou o fidalgo; mas nem ela nem eu queremos que abandones a tua tribo.

— A senhora mandou, respondeu o índio.

— Ela queria ver se tu lhe obedecias: conheceu a tua dedicação, está satisfeita; consente que partas.

— Não!

— Mas os teus irmãos, tua mãe, tua vida livre?

— Peri é escravo da senhora.

— Mas Peri é um guerreiro e um chefe.

— A nação Goitacá tem cem guerreiros fortes como Peri; mil arcos ligeiros como o vôo do gavião.

— Assim, decididamente queres ficar?

— Sim; e como tu não queres dar a Peri a tua hospitalidade, uma árvore da floresta lhe servirá de abrigo.

— Tu me ofendes, Peri! exclamou o fidalgo; a minha casa está aberta para todos, e sobretudo para ti que és amigo e salvaste minha filha.

— Não, Peri não te ofende; mas sabe que tem a pele cor de terra.

— E o coração de ouro.”

- Fonte primária 3 - Pg. 136 PDF.

“Na segunda-feira, eram seis horas da manhã, quando D. Antônio de Mariz chamou seu filho. O velho fidalgo velara uma boa parte da noite; ou escrevendo ou refletindo sobre os perigos que ameaçavam sua família.

Peri lhe havia contado todas as particularidades de seu encontro com os Aimorés; e o cavalheiro, que conhecia a ferocidade e o espírito vingativo dessa raça selvagem, esperava a cada momento ser atacado.

Por isso, de acordo com Álvaro, D. Diogo e seu escudeiro Aires Gomes, tinha tomado todas as medidas de precaução que as circunstâncias e sua longa experiência lhe aconselhavam.

Quando seu filho entrou, o velho fidalgo acabava de selar duas cartas que escrevera na véspera.

— Meu filho, disse ele com uma ligeira emoção, refleti esta noite sobre o que nos pode acontecer, e assentei que deveis partir hoje mesmo para São Sebastião.

— Não é possível, senhor!... Afastais-me de vós justamente quando correis um perigo?

— Sim! É justamente quando um grande perigo nos ameaça, que eu, chefe da casa, entendo ser do meu dever salvar o representante do meu nome e meu herdeiro legítimo, o protetor de minha família órfã.”

- Fonte primária 4 - Pg. 141 E 142 PDF

“Saindo de sua cabana, Peri entrou no jardim: Cecília estava sentada num tapete de peles sobre a relva, e amimava ao seio a sua rolinha predileta, oferecendo os lábios de carmim às carícias que a ave lhe fazia com o bico delicado.

A menina estava pensativa; doce melancolia desvanecia a vivacidade natural de seu semblante.

— Tu estás agastada com Peri, senhora?

— Não, respondeu a menina fitando nele os grandes olhos azuis. Não quiseste fazer o que eu pedi; tua senhora ficou triste.

Ela dizia a verdade com a ingênua franqueza da inocência. Na véspera, quando se tinha recolhido enfadada pela recusa de Peri, ficara contrariada.

[...]

— Tu não entendeste Peri, senhora; Peri te pediu que o deixasses na vida em que nasceu, porque precisa desta vida para servir-te.

— Como?... Não te entendo!

— Peri, selvagem, é o primeiro dos seus; só tem uma lei, uma religião, é sua senhora; Peri, cristão, será o último dos teus; será um escravo, e não poderá defender-te.

— Um escravo!... Não! Serás um amigo. Eu te juro! exclamou a menina com vivacidade.

O índio sorriu:

— Se Peri fosse cristão, e um homem quisesse te ofender, ele não poderia matá-lo, porque o teu Deus manda que um homem não mate outro. Peri selvagem não respeita ninguém; quem ofende sua senhora é seu inimigo, e, morre!

Cecília, pálida de emoção, olhou o índio, admirada não tanto da sublime dedicação, como do raciocínio; ela ignorava a conversa que o índio tivera na véspera com o cavalheiro.

— Peri te desobedeceu por ti somente; quando já não correres perigo, ele virá ajoelhar a teus pés, e beijar a cruz que tu lhe deste. Não fica zangada!

— Meu Deus!... murmurou Cecília pondo os olhos no céu. É possível que uma dedicação tamanha não seja inspirada por vossa santa religião!...

A alegria serena e doce de sua alma irradiava na fisionomia encantadora:

— Eu sabia que tu não me negarias o que te pedi; assim não exijo mais; espero. Lembra-te somente que no dia em que tu fores cristão, tua senhora te estimará ainda mais.”

- Fonte primária 5 - Pg.211 e 212 PDF

“O costume dos selvagens, de não matar na guerra o inimigo e de cativá-lo para servir ao festim da vingança, era para Peri uma garantia e uma condição favorável à execução do seu projeto.

Quanto à peripécia final, que a intervenção de Álvaro obstara, não fora esse incidente imprevisto, que seria igualmente infalível.

Segundo as leis tradicionais do povo bárbaro, toda a tribo devia tomar parte no festim: as mulheres moças tocavam apenas na carne do prisioneiro; mas os guerreiros a saboreavam como um manjar delicado, adubado pelo prazer da vingança; e as velhas com a gula feroz das harpias que se cevam no sangue de suas vítimas.

Peri contava pois com toda a segurança que dentro de algumas horas o corpo envenenado da vítima levaria a morte às entranhas de seus algozes, e que ele só destruiria toda uma tribo, grande, forte, poderosa, apenas com o auxílio dessa arma silenciosa”.

- Fonte primária 6 - Pg. 231 PDF

“[...]Peri, de pé, junto de Cecília, parecia querer ainda protegê-la contra a morte inevitável que a ameaçava. Dir-se-ia que o índio esperava algum socorro imprevisto, algum milagre que salvasse sua senhora; e que aguardava o momento de fazer por ela tudo quanto fosse possível ao homem.

D. Antônio, vendo a resolução que se pintava no rosto do selvagem, tornou-se ainda mais pensativo; quando, passado esse momento de reflexão, ergueu a cabeça, seus olhos brilhavam com um raio de esperança.

Atravessou o espaço que o separava de sua filha, e, tomando a mão de Peri, disse-lhe com uma voz profunda e solene:

— Se tu fosses cristão, Peri!...

O índio voltou-se extremamente admirado daquelas palavras.

— Por quê?... perguntou ele.

— Por quê?... disse lentamente o fidalgo. Porque se tu fosses cristão, eu te confiaria a salvação de minha Cecília, e estou convencido de que a levarias ao Rio de Janeiro, à

minha irmã.

O rosto do selvagem iluminou-se; seu peito arquejou de felicidade; seus lábios trêmulos mal podiam articular o turbilhão de palavras que lhe vinham do íntimo da alma.

— Peri quer ser cristão! exclamou ele.”

- Fonte primária 7 - Pg. 253 PDF

“A cúpula da palmeira, embalando-se graciosamente, resvalou pela flor da água como um ninho de garças ou alguma ilha flutuante, formada pelas vegetações aquáticas.

Peri estava de novo sentado junto de sua senhora quase inanimada: e, tomando-a nos braços, disse-lhe com um acento de ventura suprema:

— Tu viverás!...

Cecília abriu os olhos, e vendo seu amigo junto dela, ouvindo ainda suas palavras, sentiu o enlevo que deve ser o gozo da vida eterna.

— Sim?... murmurou ela: viveremos!... lá no céu, no seio de Deus, junto daqueles que amamos!...

O anjo espanejava-se para remontar ao berço.

— Sobre aquele azul que tu vês, continuou ela, Deus mora no seu trono, rodeado dos que o adoram. Nós iremos lá, Peri! Tu viverás com tua irmã, sempre...!

Ela embebeu os olhos nos olhos de seu amigo, e lânguida reclinou a loura fronte.

O hálito ardente de Peri bafejou-lhe a face.

Fez-se no semblante da virgem um ninho de castos rubores e límpidos sorrisos: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o vôo.

A palmeira arrastada pela torrente impetuosa fugia...

E sumiu-se no horizonte.”

● Estudo dirigido:

1. A documentação apresentada traz como antagonistas o etno-linguística Macro-Jê, genericamente etnificada como Aimoré no séc. XVIII e como Botocudo no séc. XIX. Levando em conta o contexto da guerra justa no séc. XIX, contra os chamados Botocudos, e a política expansionista sobre as terras indígenas, explique com suas palavras o que pode-se depreender do intuito de José de Alencar em tal caracterização das personagens.

2. Quais os valores atitudinais são colocados como características das personagens:

Peri.

Ceci.

D. Antônio de Mariz.

3. Na fonte primária 2, Peri se nomeia como escravo. Apesar do ideal romântico literário ao qual a história se insere, tal termo naturaliza um lugar social para o indígena. Selecione outros trechos na obra em que naturalizações tem lugar.

4. A fonte primária 1 é a motivação para o desenrolar narrativo que ocorre na fonte primária 3. Causa e efeito são desenvolvidas no decorrer da trama?

5. Analise a representação feita dos Aimorés na fonte primária 3. A temática assimilacionista aparece nas fontes primárias 6 e 7. Enquanto as primeiras são mais explícitas, a última dá espaço para uma liberdade interpretativa. Qual seria a possível leitura do fim da trama numa perspectiva nacionalista?

6. Qual o valor da fonte número 5? Como ela se relaciona com o ideal indianista dos séculos XIX e XX?

7. Explique quais informações o romance deseja transmitir e/ou produzir no espectador?

8. Pesquise sobre o extermínio Goytaca no século XVIII e depois escreva um parágrafo relacionando as informações encontradas às fontes primárias 5 e 7.

**6º sessão** - Preparação para a entrevista. (dois tempos de 50 minutos)

- Trechos da obra *Manual de História Oral* (2013), de Verena Alberti, para tratar com os discentes sobre a metodologia da História Oral:

“Haveria que dizer muito mais sobre a memória, mas o que gostaríamos de registrar aqui é a peculiaridade da história oral *vis-à-vis* este assunto. Numa situação de entrevistado; mas, diversamente da autobiografia, a presença e o papel do(s) entrevistador(es) acrescentam-lhe outra(s) biografia(s) e outra(s) memória(s). Assim, as duas partes (entrevistado e entrevistadores) constroem, num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, condicionada pela relação de entrevista, que se estabelece em função das peculiaridades de cada uma delas. E porque a posição do entrevistador é tão relevante nesta criação do concebido sobre o vivido, e a torna inclusive diferente de outras criações, como a autobiografia, por exemplo, é imprescindível contar com honestidade, sensibilidade e competência. O entrevistador deve ter consciência de sua responsabilidade como coagente na criação do documento de história oral. Sua biografia e sua memória são outras, e não estão propriamente em questão, mas ambas são decisivas em sua formação de pesquisador; sua memória a respeito do tema e/ou do ator em evidência na entrevista vem em grande parte de suas pesquisas (afinal, é esse seu trabalho), e é preciso que ele tenha consciência da importância desse trabalho para o exercício de sua atividade.”(ALBERTI, 2013, p. 31).

“Na história oral, a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, uma vez que é realizando uma pesquisa, em arquivos, bibliotecas etc., e com base em

um projeto que se produzem entrevistas, as quais se transformarão em documentos, que, por sua vez, serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. A relação da história oral com arquivos e demais instituições de consulta a documentos é, portanto, bidirecional: enquanto se obtém, das fontes já existentes, material para a pesquisa e a realização de entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu de início.” (ALBERTI, 2013, p. 158).

“Há, portanto, três tipos de roteiros a serem elaborados em fases distintas de um trabalho de história oral: o roteiro geral, os roteiros individuais e os roteiros parciais. O primeiro deve ser elaborado após a etapa de pesquisa exaustiva sobre o tema, constituindo momento de sistematização do conhecimento adquirido e instrumento que garante a unidade de todas as entrevistas. Ao longo da pesquisa, ele poderá ser revisto e aprimorado. Os roteiros individuais são elaborados a partir de um cruzamento da biografia do entrevistado com o roteiro geral, considerando-se as inter-relações entre o caso daquele sujeito e o tema geral da pesquisa. Constituem um dos instrumentos de orientação do pesquisador no momento da entrevista. Os roteiros parciais devem ser elaborados nos intervalos de sessões de cada entrevista, com base no roteiro individual e no material obtido das pesquisas sobre o tema e sobre a bibliografia do entrevistado. Sua elaboração permite a constante avaliação de cada sessão de entrevista e o estabelecimento de diretrizes para as próximas. Constitui igualmente um dos instrumentos de orientação do pesquisador no momento da entrevista” (ALBERTI, 2013, p. 186).

“Recomenda-se conduzir a entrevista com bastante calma e tranquilidade, evitando-se expressar impaciência ou ansiedade em encerrar o depoimento, cobrir os pontos do roteiro, ou questionar o que está sendo dito. Assim, por exemplo, caso o entrevistado esteja se desviando do objetivo de uma questão, convém agir com tato e paciência para trazê-lo de volta ao tema, esperando que conclua seu pensamento antes de refazer a pergunta. Do mesmo modo, é preciso aprender a conviver com períodos de silêncio durante uma entrevista, evitando-se formular compulsivamente novas perguntas apenas para ‘preencher o vazio’. Há casos, por exemplo, em que o entrevistado faz pausas de reflexão para articular melhor seu pensamento, e é preciso distinguir entre

tais momentos e aqueles que se seguem à conclusão de uma ideia. Nesses últimos, quando o depoente dá por encerrado aquele pensamento, é possível preencher o silêncio com uma nova pergunta, dando andamento à entrevista. Quando, ao contrário, a pausa serve para pensar em como formular melhor um pensamento, é preferível aguardar que o entrevistado encontre o caminho de sua narrativa sem interrompê-la com outras perguntas. É claro que isso é muito relativo e depende da sensibilidade do entrevistador em identificar o tipo de pausa com que se depara. Em todo caso, é bom saber de antemão que os períodos de silêncio são comuns em entrevistas de história oral e que convém respeitá-los. Há estudos, inclusive, que tomam o silêncio dos entrevistados como objeto de análise para identificação do que se pode chamar de zonas de interdito, ou seja, aqueles temas sobre os quais não se pode ou não se consegue falar” (ALBERTI, 2013, p. 210).

“[...]Digamos, por exemplo, que durante o relato de um caso ocorra ao entrevistador uma nova questão, seja para esclarecer determinada passagem, seja para aprofundar um ponto pouco explorado. Se o entrevistador interromper o depoente, é possível que este último acabe esquecendo aquilo que iria dizer antes de ser interrompido, perdendo-se talvez informações importantes para a entrevista. Para evitar tais situações, convém que o entrevistador tome nota da questão que lhe ocorreu, sem interromper o entrevistado, e aguarde o momento de conclusão daquela ideia para formular sua pergunta. Há casos, entretanto, em que o fato de interromper o entrevistado pode produzir efeitos positivos. Como a entrevista de história oral se caracteriza por sua forma dialógica, há ocasiões em que um pequeno comentário sobre o que está sendo dito funciona como estímulo para o entrevistado continuar sua narrativa e contribui para estabelecer o clima de cumplicidade da entrevista. Digamos, por exemplo, que o entrevistador interrompa a narrativa lembrando o apelido de determinada pessoa sobre a qual o entrevistado estava falando. Trata-se de uma interrupção pequena e pitoresca que pode reforçar a cumplicidade entre ambos. O entrevistado pode se sentir gratificado pela oportunidade de se lembrar daquele apelido e prosseguir seu depoimento mais estimulado, o que enriquece a entrevista.” (ALBERTI, 2013, p. 211).

- Disponibilizar aos alunos o modelo de roteiro geral para entrevistas de história de vida feito a partir do modelo do Centro de Pesquisa e Documentação de

História Contemporânea do Brasil – CPDOC (ALBERTI, 2013, p. 163-167), para que eles possam ter ideias sobre questionamentos (Anexo I).

- Após debater os excertos com os alunos, projetar a entrevista de história oral do projeto da Universidade de Michigan denominado *Global Feminisms Project*.

INTERVIEW WITH LOURDES HUANCA ATENCIO. University of Michigan: The Global Feminisms Project. 2021. Online. Disponível em: <<https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/174868>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

- Atividade da sessão: cada aluno deve criar duas perguntas, as questões serão compiladas e tratadas pelo professor para a criação do roteiro geral. Assim, os alunos partirão de um roteiro padronizado para criar os seus roteiros individuais no dia do trabalho etnográfico de campo.

#### **RECURSOS UTILIZADOS**

- Quadro; piloto; projetor; caixa de som; folhas impressas; ônibus escolar;

## 5 - CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido ao longo desta monografia buscou articular o estudo da representação indígena na literatura brasileira do século XIX, especialmente em *O Guarani*, de José de Alencar, com a prática pedagógica voltada ao ensino de História. A análise evidenciou como o indianismo romântico, ao mesmo tempo em que atribuiu ao indígena um lugar simbólico na formação da identidade nacional, também contribuiu para sua cristalização como figura do passado, descolada das realidades vivas e contemporâneas dos povos originários.

Ao contrapor essa representação literária com a experiência de escuta junto à comunidade Guarani Mbya, ficou evidente que o trabalho pedagógico com a história indígena não pode restringir-se à leitura das narrativas produzidas no século XIX. Pelo contrário, exige a abertura a fontes diversas, como a história oral e a pesquisa etnográfica, capazes de recolocar os povos indígenas como sujeitos históricos de continuidade, resistência e produção de saberes.

Nesse sentido, a proposta pedagógica elaborada reafirma o compromisso de um ensino crítico da História, que supere abordagens superficiais e estereotipadas. Ao integrar literatura, etnografia e prática escolar, o trabalho mostra que é possível construir experiências formativas que valorizem a diversidade cultural e desafiem os discursos hegemônicos que historicamente silenciaram os povos indígenas.

Mais do que uma sequência didática, a experiência aqui apresentada constitui um convite a repensar o papel do ensino de História na formação cidadã. Ensinar a escutar e aprender com as vozes indígenas, em suas narrativas de memória e resistência, é também formar sujeitos capazes de questionar as desigualdades estruturais e de reconhecer a pluralidade de experiências que compõem o Brasil. Assim, esta monografia pretende contribuir, ainda que de forma modesta, para a construção de uma prática educativa crítica, intercultural e comprometida com a dignidade e a diferença.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Fontes Oraís: histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. Fontes históricas (org). 2.ed. São Paulo : Contexto, 2008.
- ALBERTI, V. Manual de história oral. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALENCAR, J. O guarani. 4ª ed. São Paulo, Ática, 1975.
- ALENCAR, J. O guarani. 20ª ed., São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000135.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.
- ALMEIDA, M. R. C. Historia y antropología: Algunas reflexiones sobre abordajes interdisciplinarios. Buenos Aires: Memoria americana. n.º.20-1, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512012000100008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-37512012000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.
- ALMEIDA, M. R. C. Indianismo. In.: OLIVEIRA, C. H. S.; PIMENTA, J. P. Dicionário da Independência do Brasil: História, Memória e Historiografia. São Paulo: Edusp: Publicações BBM, 2024. p. 501-503.
- ALMEIDA, M. R. C. Os índios aldeados: histórias e identidades em construção”. Tempo, n.12, 2001. p. 51-71. Disponível em: < <http://www.historia.uff.br/tempo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.
- BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, A. A. e MONTEIRO, A. M. (Orgs.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.101-132.
- BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Política Indigenista no Século XIX. In: \_\_\_\_\_(org.) História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 133-154.
- CHARTIER, R. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, R. História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990, p. 13-28.
- DIAS, M.O.L.S. A interiorização da metrópole e outros estudos. São Paulo, Almeda Casa Editorial, 2005.
- DORNELLES, S. S. Trabalho Compulsório e escravidão indígena no Brasil Imperial: reflexões a partir da província paulista. Revista Brasileira de História. Vol 38, n.79, 2018.
- FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 47-52.

hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libano. São Paulo: Elefante, 2020, 277-281.

LARA, S. H, MENDONÇA, J. M. N Apresentação. In \_\_\_\_\_: (org.). Direitos e Justiças no Brasil. Ensaios de História Social. Campinas: Editora Unicamp, 2006. p.9-22.

LORAU, N. Elogio ao Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). Tempo e História. São Paulo: Companhia de Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p 57-70.

MINTZ, S. Cultura: uma visão antropológica. Revista Tempo. Vol. 14, n.28. [1982] 2010. p.223-237.

MONTEIRO, J. Entre o Etnocídio e a Etnogênese: identidades indígenas coloniais. In: FAUSTO, C; MONTEIRO, J (org.). Tempos Índios: Histórias e Narrativas do Novo Mundo. Lisboa, 2000. p.25-65.

MONTEIRO, M. E. B. Indígenas na construção do Império. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2023. Disponível em: <

MOREIRA, Vânia M. Losada et. all. Povos Indígenas, Independência e Muitas Histórias. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 199-220.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M.C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e224423, 2020.

OLIVEIRA, J. P. Pardos, mestiços ou caboclos: Os Índios nos Censos Nacionais no Brasil (1872-1980). Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 3,n.6, 1997. p.60-83.

OLIVEIRA, J. P. Uma Etnologia dos ‘índios misturados’: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: \_\_\_\_\_(org.) A Viagem de Volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro, ContraCapa, 1999. p.11-36.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995

SOUZA, B. S. L. Racismo, Etnografia e Políticas Indigenistas no Brasil (1838-1910). In: TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente em Teoria & Educação, no 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

TEAO, K. M. Introdução. In: \_\_\_\_\_. Território e identidade dos Guarani Mbya do Espírito Santo (1967-2006). Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Instituto de

Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2015, p. 13-35.

WADE, P. Interações, Relações e Comparações Afro-Indígenas. In: ANDREWS, R. e LA FUENTE, A. Estudos Afro-latino-americanos. Uma introdução. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p.119-152.

## ANEXO I

### I. Socialização

I. 1 Posição da família/comunidade da aldeia na política regional e/ou nacional e o papel da família/comunidade da aldeia no processo de socialização política do entrevistado:

- a) antepassados - tradição familiar/da comunidade - conhecimento da família/ comunidade e do mundo através da família/comunidade por ouvir contar
- b) avós/pais/irmãos/membros da comunidade - influência sobre o entrevistado; suas funções na comunidade
- c) intercassamentos - existem pessoas que não eram da etnia e passaram a fazer parte da comunidade na sua família?
- d) pessoas que frequentavam a casa /comunidade - o entrevistado 9 foi marcado por presenças de pessoas de fora da comunidade?; como eram as experiências de convívio e de "ouvir a conversa"?
- e) religião
- f) teve acesso à formação escolar?

I. 2 Posição da família na comunidade:

- a) papel e função de cada membro da família em casa e na comunidade
- b) organização do cotidiano - horários, hábitos
- c) espaço físico da casa / comunidade
- d) meios de transporte utilizados e bens materiais (aparelhos eletrônicos, automóveis, etc.)

I. 3 Transformações na estrutura familiar/ da comunidade da aldeia:

Δ houve cortes? de que tipo? suas causas e efeitos

I. 4 cultura política regional

a) relação com o mundo intra e extra comunidade

Δ amigos

Δ diversões, namoros

Δ atividades culturais e esportivas

Δ espaço por onde circulava; bairros

Δ meios de transporte utilizados

Δ associações

b) acontecimentos políticos e sociais, nacionais e internacionais de relevância

Δ acontecimentos políticos

Δ doenças, epidemias

Δ catástrofes e tragédias

I. 5 Formação escolar ou comunitária:

a) influência da família ou da comunidade na formação

b) conhecimentos formais ou informais

Δ figuras marcantes - anciãos, colegas, professores - seus perfis

Δ avaliação do sistema de ensino - do clima e do ambiente no espaço de formação (associações, escolas etc): atividades, rotina, relacionamento com os membros.

Δ desempenho pessoal

c) lições que ficaram marcadas na memória (ensinamentos, leituras, etc)

d) línguas (tupi, português, etc)

e) saídas da comunidade - impressões e influências na mudança de visão de mundo

III . 1 Atuação

III. 1. 1 Do entrevistado

a) cargos que exerceu/exerce dentro e fora da comunidade

Δ como e porque exerceu essa função?

Δ quais eram as suas atribuições e como desincumbiu-se das funções: rotina e prática.

Δ pessoas com quem conviveu - perfis.

Δ dificuldades que encontrou.

b) desempenho em acontecimentos.

Δ como atuou? Onde estava?

Δ como reagiu?

Δ como os avaliou e os avalia

Δ perfil de pessoas marcantes envolvidas nesses acontecimentos

III . 1. 2

c) articulações que fez visando a continuação da ação política

Δ institucionalizadas - sindicatos, associações, órgãos públicos, etc.

i. De que forma adequou-se (ou não) a essas formas institucionalizadas?

ii. Dificuldades, conflitos, relações estabelecidas e perfis de pessoas marcantes

iii. Participação em processo de demarcação de terras ou projetos políticos - organização de campanhas, financiamento, plataforma e propaganda.

Δ não institucionalizadas

Δ membros e líderes - perfis

Δ vida social e atividade política - reuniões, conversas e eventos.

Δ lógica interna ao grupo

Tomada de decisões

Estabelecimento de formas de agir

Distribuição e hierarquização de cargos

III. 2 Outros meios que influenciaram as atividades

III. 2.1 vida política - vida em comunidade

Δ influência da vida política na vida da comunidade e vice-versa

III. 2.2 Meios de comunicação e transporte e a política

Δ condições enfrentadas pelo entrevistado para efetuar articulações: cartas, telefonemas, uso e eficácia do rádio, da imprensa e da televisão

Δ transportes utilizados nas campanhas e viagens