



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**A INTERCULTURALIDADE ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA:  
ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DOS SABERES  
INDÍGENAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM FOZ DO  
IGUAÇU**

**JUHLIEN ROBERTA GONÇALVES**

Foz do Iguaçu  
2026



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**A INTERCULTURALIDADE ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA:  
ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DOS SABERES  
INDÍGENAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM FOZ DO IGUAÇU**

**JUHLIEN ROBERTA GONÇALVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Fortes

Foz do Iguaçu  
2026

JUHLIEN ROBERTA GONÇALVES

**A INTERCULTURALIDADE ENTRE O SILENCIAMENTO E A RESISTÊNCIA:  
ANÁLISE DE PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DOS SABERES  
INDÍGENAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Laura Fortes  
UNILA

---

Profa. Dra. Juliana Pirola da Conceição  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcos De Jesus Oliveira  
UNILA

Foz do Iguaçu, 30 de março de 2026.

G635i

Gonçalves, Juhlien Roberta.

A interculturalidade entre o silenciamento e a resistência: análise de percepções docentes sobre o ensino dos saberes indígenas na disciplina de História nos anos iniciais em Foz do Iguaçu / Juhlien Roberta Gonçalves. – Foz do Iguaçu, 2026.

103 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu, 2026.

Orientadora: Laura Fortes.

1. Interculturalidade. 2. Saberes indígenas. 3. Ensino de História. 4. Silenciamento. 5. Resistência. I. Fortes, Laura. II. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. III. Título.

CDU 37:39(=1.82)

Dedico este trabalho ao meu esposo Diego e filhos João e Henrique, por sempre me apoiarem, à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Laura Fortes, pelo apoio e dedicação, e a todos aqueles que lutaram e lutam pela história e cultura latino-americana.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus e à minha família, cuja presença e apoio foram fundamentais em minha trajetória.

Agradeço à minha professora orientadora, doutora Laura Fortes, não apenas pela orientação constante neste trabalho, mas também pela amizade e dedicação.

Aos professores da banca, sou grata pelas valiosas orientações e pelos caminhos indicados ao longo deste percurso.

Aos colegas de curso, agradeço pelas risadas, pelo apoio mútuo e pelo conhecimento compartilhado.

Rendo minha homenagem aos povos originários do Brasil e de toda a América Latina, cuja resistência e luta são parte essencial de nossa história; que seu sangue derramado jamais seja esquecido.

Dedico também este trabalho a todos os profissionais da educação que, com compromisso e esperança, sonham e lutam por uma educação mais justa e equitativa.

Por fim, agradeço à criança que um dia fui, que sempre desejou alcançar este momento. Obrigada por sonhar tão grande.

*Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.*

**Ailton Krenak**

## RESUMO

Esta dissertação investiga a interculturalidade na educação, tomando como foco experiências pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, no município de Foz do Iguaçu, Paraná, e analisando as percepções docentes sobre práticas escolares que valorizam a diversidade cultural e enfrentam o silenciamento de grupos historicamente marginalizados. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articula a análise de legislações e práticas institucionais que restringem a autonomia docente e dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras à coleta de relatos de professores(as) da rede municipal, obtidos por meio de questionário aplicado a 24 docentes de História e Geografia da rede municipal de ensino, via Google Forms. O instrumento contemplou questões relativas às práticas desenvolvidas, currículo e materiais didáticos utilizados. O estudo também considera a experiência da pesquisadora, bem como a análise do planejamento anual e dos materiais didáticos adotados nas escolas do município. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Orlandi, Candau, Castro-Gómez e Walsh, que problematizam os conceitos de silenciamento, identidade, cultura e representação a partir de uma perspectiva discursiva e decolonial latino-americana. Articuladas aos projetos desenvolvidos em uma escola da rede municipal e às contribuições de Ivor Goodson e Tomaz Tadeu da Silva sobre currículo, as análises evidenciam o papel da escola na promoção de uma educação intercultural crítica, capaz de integrar saberes escolares e saberes das comunidades, especialmente indígenas, afro-brasileiras e de imigrantes. Conclui-se que, enquanto o currículo prescrito tende a limitar a autonomia docente e a realização de práticas interculturais, o currículo narrativo favorece a participação da comunidade e contribui para a construção de ambientes educativos plurais e inclusivos.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Educação. Silenciamento. História.

## RESUMEN

Esta disertación investiga la interculturalidad en la educación, tomando como eje las experiencias pedagógicas desarrolladas en los primeros años de la Educación Primaria, en el municipio de Foz do Iguaçu, Paraná, y analizando las percepciones docentes sobre prácticas escolares que valoran la diversidad cultural y enfrentan el silenciamiento de grupos históricamente marginados. La investigación, de enfoque cualitativo, articula el análisis de legislaciones y prácticas institucionales que restringen la autonomía docente y dificultan la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras con la recolección de relatos de docentes de la red municipal, obtenidos mediante un cuestionario aplicado a 24 profesores de Historia y Geografía de la red municipal de enseñanza, a través de Google Forms. El instrumento contempló cuestiones relativas a las prácticas desarrolladas, el currículo y los materiales didácticos utilizados. El estudio también considera la experiencia de la investigadora, así como el análisis de la planificación anual y de los materiales didácticos adoptados en las escuelas del municipio. La fundamentación teórica se apoya en autores como Orlandi, Candau, Castro-Gómez y Walsh, quienes problematizan los conceptos de silenciamiento, identidad, cultura y representación desde una perspectiva discursiva y decolonial latinoamericana. En articulación con los proyectos desarrollados en una escuela de la red municipal y con las contribuciones de Ivor Goodson y Tomaz Tadeu da Silva sobre currículo, los análisis evidencian el papel de la escuela en la promoción de una educación intercultural crítica, capaz de integrar los saberes escolares con los saberes de las comunidades, especialmente indígenas, afrobrasileñas y de inmigrantes. Se concluye que, mientras el currículo prescrito tiende a limitar la autonomía docente y la realización de prácticas interculturales, el currículo narrativo favorece la participación de la comunidad y contribuye a la construcción de entornos educativos plurales e inclusivos.

**Palabras clave:** Interculturalidad; Educación; Silenciamiento; Historia.

## ABSTRACT

This dissertation investigates interculturality in education, focusing on pedagogical experiences developed in the early years of Elementary Education in the municipality of Foz do Iguaçu, Paraná, and analyzing teachers' perceptions of school practices that value cultural diversity and confront the silencing of historically marginalized groups. The research, grounded in a qualitative approach, articulates the analysis of legislation and institutional practices that restrict teacher autonomy and hinder the implementation of innovative pedagogical practices with the collection of teachers' accounts from the municipal school system, obtained through a questionnaire administered to 24 History and Geography teachers via Google Forms. The instrument included questions related to teaching practices, curriculum, and instructional materials used in the classroom. The study also considers the researcher's experience, as well as the analysis of annual planning and the teaching materials adopted in the municipality's schools. The theoretical framework draws on authors such as Orlandi, Candau, Castro-Gómez, and Walsh, who problematize the concepts of silencing, identity, culture, and representation from a Latin American discursive and decolonial perspective. In dialogue with the contributions of Ivor Goodson and Tomaz Tadeu da Silva on curriculum, and articulated with projects developed in a municipal school, the analyses highlight the role of the school in promoting a critical intercultural education capable of integrating school knowledge with community knowledge, especially that of Indigenous, Afro-Brazilian, and immigrant communities. Overall, while the prescribed curriculum tends to limit teacher autonomy and the implementation of intercultural practices, the narrative curriculum fosters community participation and contributes to the construction of plural and inclusive educational environments.

**Keywords:** Interculturality; Education; Silencing; History.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Planejamento escolar do 3º ano.....	30
<b>Figura 2</b> – Página 04 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano. ....	31
<b>Figura 3</b> – Visita dos alunos do 4º ano A à Aldeia Arapy .....	32
<b>Figura 4</b> – Página 08 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano .....	33
<b>Figura 5</b> – Planejamento escolar do 3º ano, 2º período .....	35
<b>Figura 6</b> – Página 20 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano .....	35
<b>Figura 7</b> – Planejamento escolar do 3º ano, 3º período. ....	38
<b>Figura 8</b> – Página 22 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano .....	38
<b>Figura 9</b> – Página 34 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano .....	39
<b>Figura 10</b> – Café com os avós.....	49
<b>Figura 11</b> – Painel criado pelas alunas para representar a cultura paraguaia. ....	50
<b>Figura 12</b> – Alunas do 4º ano na mostra pedagógica.....	51
<b>Figura 13</b> – Plantio da Horta com os familiares .....	52
<b>Figura 14</b> – livro desenvolvido pela comunidade Tekoha Ocoy, de São Miguel do Iguazu .....	53
<b>Figura 15</b> – Trabalho desenvolvido por uma aluna do 5º ano sobre o sol na cosmovisão indígena Ava – guarani.....	53

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Tempo de atuação docente.....	58
<b>Gráfico 2</b> – Área de atuação docente.....	58
<b>Gráfico 3</b> – Considerações acerca da abordagem da história dos povos originários nos materiais didáticos oficiais utilizados na rede municipal. ....	60
<b>Gráfico 4</b> – Frequência que o docente aborda a história e cultura dos povos originários.....	62
<b>Gráfico 5</b> – Abordagem histórica nos materiais didáticos adotados pela rede municipal. ....	63
<b>Gráfico 6</b> – Dificuldades em sala de aula .....	64
<b>Gráfico 7</b> – Formação continuada sobre a história e cultura dos povos originários e de outros grupos marginalizados .....	66
<b>Gráfico 8</b> – resistência da comunidade escolar em abordar a história dos povos originários.....	71

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Cursos ofertados pela SMED no NTM - Ano de 2024.....	67
<b>Tabela 2</b> – Metas e premiação IDEB de Foz do Iguaçu.....	78
<b>Tabela 3</b> – Meta Ouro de uma escola do Município de Foz do Iguaçu.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
INCTI	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão
JOPEFOZ	Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Foz do Iguaçu
PPGIELA	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino- Americanos
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 VOZES SILENCIADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FOZ DO IGUAÇU. ....</b>	<b>24</b>
2.1 Silêncio e silenciamento nos processos discursivos.....	24
2.2 Silenciamento histórico e silenciamento do currículo.....	26
<b>3 ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS: SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA....</b>	<b>30</b>
3.1 Descrição e aproximação inicial dos materiais selecionados.....	30
3.2 Uma abordagem intercultural de reconhecimento do saber indígena.....	41
<b>4 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
4.1 Interculturalidade, diversidade e inclusão.....	45
4.2 Práticas interculturais vivenciadas em Foz do Iguaçu .....	48
<b>5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE SABERES INDÍGENAS ....</b>	<b>56</b>
5.1 <i>Metodologia adotada e perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa .....</i>	<i>56</i>
5.2 <i>Análise das perspectivas docentes .....</i>	<i>60</i>
5.3 <i>O IDEB, as políticas de responsabilização e seus impactos na autonomia docente .....</i>	<i>75</i>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTÕES DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO RESPONDIDO POR PROFESSORES REGENTES II DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B - CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DO JOPEFOZ .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL .....</b>	<b>103</b>

## APRESENTAÇÃO

Toda história começa em algum lugar. A história desta pesquisa está presente na minha trajetória como docente, onde as inquietações em ver a história do Brasil sendo apagada surgiam diariamente, em cada prática eurocêntrica, em cada livro adotado, em cada aluno formado.

É perturbador notar que nossos estudantes concluem o ensino médio sabendo tudo sobre as revoluções europeias, tendo feito provas, simulados e estudado extensivamente teóricos iluministas, mas não reconhecem e não sabem quem são os heróis das independências da América Latina. Conhecem muito pouco sobre as revoluções brasileiras e quase nada sobre a história do seu estado e cidade.

Nossos currículos escolares carecem de autenticidade e pertencimento, pois não conectam a história do estudante, de seu cotidiano, à história nos livros didáticos. Quando o conhecimento não se relaciona ao nosso contexto, ele se torna desinteressante e perde o sentido.

Em nível nacional, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) padroniza o conhecimento a ser ensinado, desconsiderando as características particulares de cada região. Na rede municipal de Foz do Iguaçu, além da BNCC, enfrentamos um currículo extenso e rígido que, embora inclua em sua estrutura a história local, oferece pouco ou nenhum espaço para que o professor aprofunde temas e crie significados relevantes para os alunos. Isso se deve à quantidade excessiva de avaliações internas e externas, bem como às cobranças constantes para que o planejamento seja seguido de forma inflexível. Ainda assim, diante desse cenário limitante, busquei formas de transformar, de alguma maneira, a realidade ao meu redor.

Leciono nas três fases do ensino básico — fundamental I, fundamental II e ensino médio. Ao longo da minha trajetória, percebi que, no fundamental II e ensino médio, o conteúdo se torna mais rígido, com aulas conteudistas e prazos apertados devido à redução da carga horária de História. Assim, temas como migrações, culturas indígenas ou afro-brasileiras são abordadas de forma superficial, diluídos no currículo com práticas eurocêntricas que domina nosso ensino. Já no fundamental I, onde tenho um dia por semana, totalizando quatro horas com os alunos, consigo explorar melhor os conteúdos e suas vivências.

Uma das grandes oportunidades que tive de experimentar uma

abordagem diferenciada foi em um projeto da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, o Projeto Paulo Freire. O objetivo desse projeto é valorizar profissionais com ideias inovadoras que trabalhem de forma diferenciada com seus alunos. Surpreendeu-me perceber que, ao sair do currículo oficial, somos advertidos, mas, ao trabalhar dentro do projeto, podemos explorar outras facetas da educação sem receio de sanções.

Meu primeiro projeto, desenvolvido em 2022, foi intitulado “Josinete Holler – 30 anos de história” e realizado na Escola Municipal Professora Josinete Holler. Com relatos de ex-alunos, professores aposentados e familiares da professora que dá nome à escola, utilizamos a história oral para mostrar aos alunos que seus familiares faziam parte da história da escola. Ao final, o sentimento de pertencimento permeava os corredores, a escola tornou-se um museu vivo, e os alunos entenderam a si mesmos como agentes históricos.

Em 2023, desenvolvi o projeto “Josinete Holler – O mundo se encontra aqui”, resgatando as histórias familiares das turmas do 4º e 5º ano. Foi uma experiência enriquecedora que resultou em um livro de poesias e um documentário com entrevistas de avós, tios, pais e mães, apresentando a história de Foz do Iguaçu para além dos livros didáticos.

Nesse mesmo ano, levei a ideia para uma escola particular de Foz do Iguaçu, o Colégio Anglo Americano, e tive a grata surpresa de ver que, mesmo em outra instituição, projetos com temas diversos puderam ser aprofundados.

Em 2024, o tema escolhido foi “Radiação Solar e Robótica”, com o título “Aventura Solar”. Durante esse projeto, os alunos desenvolveram programação e lógica na disciplina de robótica. Em História e Geografia, explorei a cosmovisão indígena sobre o sol, fontes de energia limpa e sustentável e a história por trás dos medicamentos. Os alunos organizaram e cuidaram de uma horta, plantando espécies trazidas de casa, com significado para suas famílias, que também participaram do plantio. Foi uma oportunidade incrível para trabalhar camadas da história pessoal e familiar, mostrando que a história está em tudo ao nosso redor.

Essas iniciativas demonstram que é possível construir uma educação que valorize o cotidiano de cada estudante, reconhecendo suas experiências e identidades. Não sou ingênua em afirmar que trabalhei de forma individual com cada aluno, pois, em cada ano, o projeto envolveu aproximadamente 150 alunos diretamente e mais de 500 indiretamente. No entanto, acredito que plantei uma semente de valorização histórica que, no futuro, pode transformar-se em jovens que

saberão de onde vêm e qual caminho querem seguir.

A partir das experiências vivenciadas em sala de aula, escolher o PPGIELA como espaço de formação para me especializar em práticas interdisciplinares foi uma decisão fundamental. A UNILA, e especialmente este programa de mestrado, possui um olhar único para a América Latina, o que permite aos seus alunos explorar autores e um ambiente repleto de saberes decoloniais que, talvez, não fossem acessíveis em outras universidades. Cada professor e disciplina contribuíram significativamente para ampliar minha visão e fortalecer minha identidade enquanto pesquisadora latino-americana. Sinto-me imensamente grata por essa oportunidade.

## 1. INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se a grande dificuldade em construir conhecimentos em sala de aula, uma vez que os educandos não se detêm tão facilmente às metodologias tradicionais. Diante de suas rotinas dinâmicas, os professores muitas vezes precisam se adaptar para garantir a aprendizagem.

Trabalhar com cultura em um ambiente tão rico quanto Foz do Iguaçu traz diversas possibilidades à sala de aula. Isso permite que o professor integre os conteúdos de seu planejamento com a realidade cotidiana dos alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa abordagem possibilita combater os preconceitos que permeiam nossa sociedade e que já se enraizaram profundamente.

No contexto atual, em que a ciência é constantemente questionada e a cultura perde espaço como elemento essencial da sociedade, torna-se fundamental que os educandos tenham acesso a ambientes de aprendizado diversificados, que valorizem a cultura brasileira em sua totalidade, e não apenas aquela historicamente reconhecida como legítima.

Os materiais didáticos ainda carregam um forte viés eurocêntrico, resultando na marginalização progressiva das culturas dos povos originários, os verdadeiros formadores da história do Brasil e da América Latina. Em contrapartida, seguimos presos a um conhecimento importado, tratado como único e absoluto negligenciando nossa história para datas comemorativas e momentos isolados no currículo.

Diante desse cenário, é importante repensar a educação de forma crítica, questionando os discursos dominantes. Mesmo com as limitações impostas pelos planejamentos curriculares, surge a necessidade de ao menos uma vez por semana, criar momentos de troca de saberes que tragam diferentes cosmovisões para a sala de aula, enriquecendo o repertório dos estudantes e promovendo o respeito à diversidade cultural. É essencial construir um ambiente pedagógico que não apenas reconheça, mas também valorize as múltiplas culturas presentes em Foz do Iguaçu, demonstrando que todas são igualmente importantes e necessárias, rompendo com a visão que hierarquiza os saberes e impõe a supremacia do conhecimento europeu.

No son sólo los olores, los sabores y los colores aquello que obstaculiza el logro de la certeza, sino también la pertenencia a cualquier tipo de tradiciones culturales. Observados desde el punto cero, los conocimientos que vienen ligados a saberes ancestrales, o a tradiciones culturales lejanas o exóticas, son vistos como doxa, es decir, como un obstáculo epistemológico que debe ser superado. Solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, precientíficos y, en cualquier caso, como pertenecientes al pasado de Occidente. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 88)

Durante anos, a cultura dos povos originários foi negligenciada e relegada ao campo da superstição, resultado de um amplo projeto de colonização que seguimos reproduzindo anualmente em sala de aula. O colonizador não apagou suas histórias; ele as invalidou, deslocando-as para o que Castro-Gómez denomina “doxa”, ou seja, um lugar de opinião, de crença popular, que não é analisado e fundamentado. Enquanto isso, o conhecimento europeu se torna o “episteme”, aquele que é fundamentado, e que, por isso, merece ser ouvido e divulgado.

Dessa forma, não se valoriza quem possui saberes e experiências adquiridas, mas sim quem ostenta diplomas. A voz daqueles que, durante séculos, acumularam conhecimento observando a natureza é silenciada para dar espaço aos mestres e doutores da Europa. Ao adotar esse modo de pensar e fazer ciência, estabelece-se uma postura de distanciamento em relação a tudo o que não é considerado lógico. Surge, portanto, a necessidade cada vez mais urgente de resgatar os saberes tradicionais em sala de aula e de descolonizar os espaços de ensino-aprendizagem, transformando-os em verdadeiros ambientes de produção de conhecimento.

Diante desse cenário observado em sala de aula, surge este trabalho, que tem como principal objetivo analisar como os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu abordam a valorização dos saberes indígenas e de outros grupos marginalizados no ensino e quais suas percepções acerca do currículo e dos materiais ofertados pela secretaria da educação. Além disso, serão apresentadas sugestões de estratégias baseadas na interculturalidade e em experiências da pesquisadora, que se mostraram válidas para uma proposta de ensino mais inclusivo e plural, promovendo a valorização das culturas marginalizadas e incentivando a formação de um pensamento crítico entre os educandos.

Dentre os principais autores que orientam esta pesquisa, destacam-se Eni Pulcinelli Orlandi, para a análise do discurso no currículo escolar e o silenciamento de determinados grupos; Santiago Castro Gómez, Tomaz Tadeu da Silva e Ivor Goodson, para a análise do discurso oficial presente nos materiais didáticos e no currículo escolar, e de como este foi construído a partir do processo de colonização da América, além de contribuir para a construção de um pensamento decolonial; Vera Maria Candau e Catherine Walsh, para a análise da interculturalidade e da educação, destacando sua importância na construção de um ambiente de ensino verdadeiramente plural e inclusivo. Além desses, diversos outros autores colaboraram para a elaboração desta dissertação.

Esta dissertação será dividida em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Vozes silenciadas no ensino de história em Foz do Iguaçu”, trata do silenciamento histórico, sendo este um capítulo de fundamentação teórica e discussão, com base nos autores mencionados anteriormente. No segundo capítulo, intitulado “Análise de materiais didáticos: silenciamento e resistência”, realizamos uma análise do planejamento de História das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como das apostilas ofertadas pela Secretaria de Educação do município de Foz do Iguaçu. Optou-se pela análise das apostilas por se tratarem de materiais produzidos com o objetivo de contemplar a história do município. A escolha do 3º ano justifica-se por ser nessa etapa que se inicia, de forma mais sistematizada, o estudo da história local. O terceiro capítulo, intitulado “Interculturalidade na Educação”, realiza uma análise sobre a interculturalidade na educação, explorando as opções pedagógicas que surgem a partir dessa perspectiva para a sala de aula. Neste capítulo, são abordadas experiências realizadas em uma escola municipal da cidade de Foz do Iguaçu, analisando os resultados obtidos a partir dessas práticas. No quarto capítulo, intitulado “Percepções docentes sobre o ensino de saberes indígenas”, empreendemos uma análise do currículo da rede municipal de Foz do Iguaçu e dos materiais didáticos, a partir da percepção dos docentes entrevistados via Google Forms e da pesquisadora.

Para a realização desta pesquisa, foram adotados procedimentos metodológicos baseados em uma abordagem qualitativa, uma vez que parte da compreensão da relação dinâmica entre pesquisadora e realidade investigada, reconhecendo o caráter interpretativo e situado da produção de conhecimento. Como referência teórico-metodológica, utilizam-se as ideias de Antônio Chizzotti, que destaca o papel do pesquisador e sua inserção no objeto de estudo. Nesse contexto,

é essencial compreender que o pesquisador faz parte daquilo que investiga.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2014, p. 79)

Inicialmente, este trabalho partiu da experiência docente da pesquisadora, que revelou que os materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação privilegiavam determinados conhecimentos em detrimento de outros, como no caso dos povos indígenas. A partir dessa percepção, buscou-se coletar dados junto aos professores de História e Geografia da rede municipal de Foz do Iguaçu para verificar se essa visão era exclusiva da pesquisadora ou compartilhada por outros docentes. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário elaborado no Google Forms. O questionário<sup>1</sup> foi composto por 12 perguntas, sendo nove objetivas e três discursivas, este foi disponibilizado aos professores das escolas municipais de Foz do Iguaçu através de grupos de whatsapp e, a partir das respostas, buscou-se identificar os principais problemas no ensino de História e na valorização cultural na cidade. Os dados coletados serviram como base para a discussão sobre o currículo, as limitações à autonomia docente, além da falta de valorização histórica de determinados grupos em sala de aula.

Optou-se pela aplicação de um formulário, considerando a experiência na rede de ensino, que revelou que alguns professores se sentiam pressionados e, em certos casos, evitavam responder a questionamentos diretos por meio de entrevistas orais. Por outro lado, os formulários, por garantir o anonimato dos(as) participantes proporcionam maior adesão e amplitude nas respostas. Ainda assim, reconhece-se a possibilidade de relatos que possam divergir da realidade da rede municipal, uma vez que refletem percepções e experiências individuais.

Além do formulário, foram analisados os planejamentos anuais disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED),

---

<sup>1</sup> O questionário contou com um termo de consentimento livre e esclarecido dos(as) participantes, registrando sua anuência em participar da pesquisa.

com o objetivo de verificar de que forma esses conteúdos eram abordados, quais diretrizes eram apontadas e quais lacunas estavam evidentes. Também foi examinado o material didático oficial fornecido pela SMED, observando a abordagem adotada para esses temas.

Uma das principais dificuldades foi delimitar o objeto de pesquisa, pois, ao nos encantarmos com um tema, tudo parece despertar nosso interesse e chamar nossa atenção. Diante da tarefa de definir os objetivos e os limites da pesquisa, considero que esse foi o momento mais desafiador, pois tudo parecia interessante e valioso para estar no trabalho.

No entanto, ao longo dos meses de 2024 e das disciplinas cursadas, fui gradualmente alterando meu trabalho e descobrindo o que realmente gostaria de pesquisar. Inicialmente, a proposta era focar na valorização cultural por meio de projetos que promoviam a interculturalidade, mas, à medida que a pesquisa avançava, percebi a necessidade de um aprofundamento teórico na área, que não se limitasse à prática. Assim, o foco da pesquisa se deslocou para a análise do silenciamento histórico presente nas produções didáticas destinadas aos estudantes do ensino fundamental. Essa mudança me levou a questionar se os professores da rede municipal de Foz do Iguaçu compartilham das mesmas inquietações sobre as práticas em sala de aula e como o currículo aborda a diversidade cultural e histórica.

Dessa forma, este trabalho não se limita à minha visão docente sobre o silenciamento histórico e às práticas que desenvolvo, mas também busca analisar as obras didáticas oferecidas aos docentes e discentes do ensino fundamental I, investigando as perspectivas dos professores em relação a esse material e ao currículo. Além disso, procura compreender quais estratégias são adotadas para combater o silenciamento histórico, reconhecendo-o como parte de um projeto de governo que se perpetua ao longo dos séculos.

Embora o foco da pesquisa tenha se deslocado para o silenciamento histórico, a valorização cultural permanece central ao debate, especialmente no contexto de resistência. Durante o curso das aulas no PPGIELA, os docentes ampliaram minha compreensão sobre o que significa ser latino-americana, destacando o peso da resistência que essa identidade carrega. Discutimos a importância da valorização cultural e a necessidade de explorar abordagens alternativas para representar nossas culturas de maneira mais autêntica e plural, desafiando a hegemonia do saber colonizador.

## 2. VOZES SILENCIADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM FOZ DO IGUAÇU.

Quando falamos de valorização cultural, a quem realmente estamos dando voz? Será que estamos reconhecendo e celebrando as culturas indígenas e afro-brasileiras, ou continuamos privilegiando exclusivamente a herança branca e europeia? No Brasil, existe uma tendência a valorizar a história oficial, os “grandes nomes”, ao mesmo tempo em que enfrentamos dificuldades para reconhecer e estudar nossa própria história e diversidade cultural. Embora a Lei 11.645/2008 institua o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda há uma carência significativa de materiais acessíveis e livres de estereótipos.

Um dos principais objetivos da pesquisa acadêmica deve ser a sua capacidade de dialogar com a comunidade, transcendendo os limites da academia. Pesquisas que abordem nossa cultura e resgatem nossas raízes são de suma importância para fortalecer nossa identidade coletiva. A história de Foz do Iguaçu é frequentemente narrada como uma série de eventos marcados pela chegada de alguns europeus que teriam transformado a realidade local, enquanto a contribuição efetiva dos povos indígenas e imigrantes é negligenciada, criando lacunas significativas na compreensão do passado.

Um dos propósitos da educação é tornar-se compreensível, interessante e relevante para a realidade dos alunos. No entanto, ao enfatizarmos exclusivamente grandes nomes e feitos, acabamos ignorando as contribuições vitais da comunidade local, afastando os alunos de sua própria história e identidade. Por que um estudante deveria aprender sobre a presença europeia em território iguaçuense sem antes conectar-se com sua própria comunidade e história? É por meio desses laços que o aprendizado se torna significativo, permitindo, posteriormente, uma ampliação para outros contextos e contribuições.

### 2.1 Silêncio e silenciamento nos processos discursivos

Ao entrarmos nessa discussão, é importante questionarmos por que certos grupos são privilegiados em detrimento de outros. O silêncio também é uma forma de discurso, e ele carrega significados profundos que devem ser observados e compreendidos. “O silêncio não fala, ele significa.” (ORLANDI, 2007, p.102). Na história de Foz do Iguaçu, os grupos que foram silenciados o foram por razões que

precisam ser investigadas. Cabe a nós, enquanto pesquisadores e educadores, questionar essas razões e trabalhar para possibilitar espaços inclusivos para os grupos que foram historicamente marginalizados.

Quando "calo" uma pessoa ou um grupo, não faço com que essa pessoa deixe de pensar ou falar sobre o assunto; em vez disso, eu invalido a sua história, relegando-a a um lugar marginalizado e sem a devida importância, como afirma Orlandi: "Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso." (ORLANDI, 2007, p. 102). O discurso oficial é frequentemente visto como a versão única e perfeita dos fatos, o que leva qualquer variante a ser descartada como uma história sem sentido, no entanto, toda história tem sentido.

Memórias individuais fazem parte de um todo coletivo; a diferença é que, no coletivo, geralmente se dá voz a determinadas narrativas que estão impregnadas de vieses políticos. Ao silenciar certos grupos, perpetua-se o domínio de determinadas versões da história, enquanto se abre espaço para novas exclusões. Esses grupos, ao enfrentarem essa censura, muitas vezes acabam se acomodando ao papel que lhes foi imposto. Ao nos acomodarmos com aquilo que já está estabelecido, negligenciamos nossas raízes históricas e, assim, apagamos a nós mesmos.

Se se considera que o dizível define-se pelo conjunto de formações discursivas em suas relações, a censura intervém a cada vez que se impede o sujeito de circular em certas regiões determinadas pelas suas diferentes posições. Como identidade é um movimento, afeta-se assim esse movimento. Desse modo, impede-se que o sujeito, na relação com o dizível, identifique-se com certas regiões do dizer pelas quais ele se representa como (socialmente) responsável, como autor. (ORLANDI, 2007, p. 104)

É fundamental resistir ao processo de silenciamento histórico, pois a preservação da memória desempenha um papel crucial na manutenção de nossa identidade. Ao preservar a memória, mantemos vivos em nossos corações os entes queridos, suas histórias e feitos, e asseguramos que essas lembranças sejam transmitidas às futuras gerações. Esse processo de preservação também é uma ferramenta poderosa contra a manipulação histórica, ao reafirmarmos os fatos como realmente ocorreram, e não como os grupos dominantes desejam que sejam retratados.

## 2.2 Silenciamento histórico e silenciamento do currículo

Dentro deste campo de estudo, diversos trabalhos acadêmicos evidenciam a relevância do tema. Ao realizar uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES, selecionei oito estudos que abordam o silenciamento histórico e/ou do currículo, buscando delinear mais claramente o objeto de estudo desta pesquisa. Dentre esses, um artigo se destaca por tratar especificamente do currículo na cidade de Foz do Iguaçu. O artigo, intitulado "Descrição do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: Uma análise da alfabetização no contexto de fronteira", foi publicado em 2020 e é de autoria de Bruna Zorzan de Paula, Tamara Cardoso André e Priscila Zorzan Ferreira.

Neste trabalho, as autoras criticam o currículo implementado na cidade de Foz do Iguaçu, especialmente a imposição do método fônico durante o processo de alfabetização das crianças. Elas destacam que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) exige a adoção do método fônico, o que, em sua análise, impede que as crianças partam de seus conhecimentos prévios para, gradualmente, ajustarem-se à norma culta. Em vez de valorizar o saber pré-existente, o método busca uma adaptação imediata à norma padrão, o que pode dificultar o aprendizado. A abordagem silábica adotada pelo método influencia até mesmo a leitura das crianças.

Além disso, as autoras enfatizam que a aplicação do método fônico tenta uniformizar o processo de aprendizagem, ignorando os hábitos culturais das crianças. Este ponto se torna especialmente relevante em uma cidade como Foz do Iguaçu, que, por sua localização como cidade de fronteira, recebe crianças migrantes de diversos países. A diversidade cultural presente nas escolas municipais torna a imposição de um único método pedagógico uma questão a ser amplamente discutida.

Fica evidente a utilização do método fônico no planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Este método parte da relação entre letras e sons, no entanto, considera a escrita como uma transcrição da língua falada, desconsiderando as variantes, as variedades e os contextos diferentes em que os indivíduos estão inseridos. Percebendo que a Língua Portuguesa já tem variantes e que ainda, em Foz do Iguaçu, o contato com outras línguas faz com que essas variações sejam maiores, o ensino descontextualizado dificulta ainda mais o processo de alfabetização (PAULA et al. 2020, p. 192)

Embora a pesquisa trate especificamente da língua portuguesa e dos

prejuízos do método fônico no processo de alfabetização, ela se aproxima deste estudo ao abordar o silenciamento dos saberes e das características próprias da região de fronteira, além de mostrar que por meio do currículo, ocorre um processo de padronização de aprendizagem.

Outra pesquisa relevante que discute uma experiência significativa de valorização cultural intitula-se “No Entrecruzar da História, Patrimônio e Educação Étnico-Racial — Uma Experiência Decolonial Possível na Educação de São José”, publicada em 2021, de autoria de Janaina Amorim da Silva, Mylene Silva de Pontes e Elison Antonio Paim.

O estudo relata uma iniciativa conduzida por um grupo de professores em São José, Santa Catarina, que enfrentaram dificuldades para encontrar fontes históricas sobre o município que não fossem exclusivamente oficiais. Quando essas fontes eram localizadas, fossem em livros ou nos próprios patrimônios da cidade, frequentemente representavam a população negra de forma marginalizada, restringindo sua história à escravidão e ao trabalho, como se sua contribuição para a formação da cidade se limitasse a esses aspectos.

Se por um lado a principal e, muitas vezes, única face da história a ser valorizada no município de São José foi a da presença açoriana, por outro lado, também houve o ocultamento das experiências da população africana e afro-brasileira em São José e as resumiu à situação de cativo, como se não participassem cotidianamente desta cidade e outras do litoral catarinense. (SILVA et al, 2021 p. 773)

A pesquisa também destaca que, recentemente, diversos patrimônios da cidade passaram por um processo de tombamento, no entanto, a história africana foi amplamente ignorada nesse contexto. O foco permaneceu nas marcas históricas de origem europeia, enquanto o único patrimônio tombado relacionado à cultura africana foi a Bica da Carioca, cuja relevância se vincula diretamente ao período da escravidão.

Por outro lado, é prudente refletir que a Bica da Carioca foi um ambiente de trabalho escravizado por afro-brasileiros, ou seja, através dele não é possível vislumbrar o afrodescendente por seus conhecimentos, sua religião, arte ou demais aspectos culturais e subjetivos, mas estritamente sob o aspecto cotidiano do trabalho escravo braçal, contribuindo para reforçar uma visão que expressa a colonialidade, de modo reducionista, preconceituoso, colocado pela branquitude em nossa sociedade, que desconsidera séculos

de história de um povo que marcou expressivamente sua existência no município. (SILVA et al, 2021 p. 780)

Diante desse cenário, os professores envolvidos buscaram romper com o discurso hegemônico colonial presente na educação e estruturaram sua proposta pedagógica em três etapas. A primeira consistiu na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a história do município. Em seguida, na segunda etapa, apresentaram fontes históricas, como jornais e fotografias de habitantes locais, para demonstrar que a história é dinâmica e viva. Por meio desse processo, procuraram evidenciar uma subjetividade que ia além do negro escravizado, pois havia aqueles que produziam poesia, atuavam como juízes e cultivavam uma religiosidade profundamente enraizada na cidade. Dessa forma, tentaram com esta prática, desconstruir séculos de discursos manipulados e eurocentrados. Na terceira e última etapa, trabalharam textos que aprofundaram a discussão sobre patrimônios e a invisibilização da população negra. Após essa preparação em sala de aula, os alunos foram levados para uma visita ao centro histórico da cidade, agora com um olhar crítico e consciente sobre os patrimônios preservados.

Relatos como esse evidenciam a importância da resistência docente dentro da sala de aula, desafiando um sistema educacional que mantém um discurso hegemônico como legítimo. O ideal seria que os materiais didáticos valorizassem as culturas negra e indígena; contudo, o que se observa, na maioria das vezes, são conteúdos estereotipados que silenciam e inviabilizam a representatividade de corpos não europeus. Assim, o papel do professor torna-se fundamental na luta pela valorização cultural de grupos historicamente excluídos, semeando o conhecimento que, no futuro, poderá germinar em cidadãos críticos e conscientes de sua própria história.

A principal distinção desse estudo em relação aos trabalhos anteriormente discutidos reside no fato de que ele demonstra como a história de Foz do Iguaçu, assim como a de outras cidades, possui uma riqueza cultural significativa que pode ser aprofundada e compartilhada com seus habitantes. Ainda que os currículos e materiais didáticos apresentem limitações, é possível implementar uma educação que resista às narrativas coloniais, preservando a memória histórica e fomentando o pensamento crítico. Afinal, se continuarmos a reproduzir discursos manipulados e oficializados pelo colonizador, corremos o risco de que o silenciamento

sobre nossa verdadeira história se torne tão absoluto que, em breve, não teremos mais voz para questionar, resistir ou contar nossa própria trajetória.

Um exemplo dos discursos que acabamos por repetir encontra-se nos materiais didáticos. Em determinadas realidades, esses materiais são o único contato que as crianças têm com a cultura indígena. Quando os povos originários são retratados, geralmente aparecem atrelados à história do colonizador, e sua cultura parece ganhar valor apenas quando relacionada ao processo de resistência à invasão de suas terras. Mostrar a resistência indígena durante a colonização é fundamental. No entanto, reduzir sua representação apenas a esse aspecto contribui para a criação de estereótipos.

Além dos materiais didáticos, o currículo escolar delimita o que o professor pode trabalhar e aquilo que deve ser deixado de lado. Embora tenha sido concebido com a intenção de unificar o ensino em todo o país, acaba por se tornar uma limitação ao processo educativo, subordinando-se frequentemente às diretrizes políticas e aos planos de governo em vigor. Assim, à medida que a política se modifica, o currículo também é alterado, afetando diretamente o cotidiano das salas de aula.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. (SILVA, 2015, p. 101)

Essas marcas da colonialidade tornam-se evidentes ao observarmos que não se tem de fato um ensino plural e intercultural, mas sim uma escola que reproduz a cultura imposta pela colonização. A presença indígena é, muitas vezes, restrita a datas comemorativas ou a momentos previstos em planejamentos específicos, como podemos observar nos materiais didáticos que vão ser analisados no capítulo a seguir.

### 3. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS: SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA

Este capítulo busca analisar o planejamento anual do ano de 2024 de História e as apostilas de História, Geografia e Arte destinadas ao 3º ano do Ensino Fundamental I, produzidos e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. A partir desse corpus, procuro identificar de que maneira os povos originários e outros grupos historicamente marginalizados são representados (ou silenciados) no currículo prescrito. A escolha desse material se justifica pelo fato de que atuei com essa turma nos anos de 2023 e 2024. A apostila é elaborada com base na BNCC<sup>2</sup> e no planejamento da rede municipal, o qual inclui a história e a cultura local em sua construção. Além da apostila, é ofertado um livro didático complementar, utilizado quando algum conteúdo está ausente. Esses livros são escolhidos a partir de uma lista previamente selecionada pela prefeitura e disponibilizada aos professores. No entanto, os docentes não são consultados durante o processo de elaboração das apostilas. Optou-se pela análise das apostilas justamente por se tratarem de materiais produzidos com o objetivo de contemplar a história de Foz do Iguaçu e pela análise do 3º ano por ser onde se começa de fato a tratar da história do município.

#### 3.1 Descrição e aproximação inicial dos materiais selecionados

O planejamento ofertado está organizado em quinzenas, sendo a orientação da Secretaria de Educação que os conteúdos sejam iniciados pela apostila, com posterior aprofundamento no caderno.

*Figura 1 – Planejamento escolar do 3º ano.*

1º TRIMESTRE - 1º PERÍODO - DATA: 07/02 ATÉ 23/02/2024	
HISTÓRIA - UNIDADE TEMÁTICA: AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc.  • Conhecer os grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, 2024.

<sup>2</sup> A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento criado pelo governo federal que estabelece o conteúdo mínimo que cada estudante deve aprender em determinado nível escolar. Surge como uma proposta de padronização do ensino.

Nesta quinzena, observa-se que a proposta é que o professor trabalhe com os grupos populacionais que formaram a cidade de Foz do Iguaçu, com destaque para os povos indígenas como primeiros habitantes da terra. No primeiro contato com o tema, a imagem escolhida para representar a diversidade cultural é estereotipada, utilizando ilustrações de diferentes culturas presentes na cidade, como mencionado no texto (vide Figura 2). Em vez de aprofundar o estudo dos grupos responsáveis pela formação populacional do município, o conteúdo é superficial e apresenta uma visão genérica, apenas mencionando os grupos que compõem a população de Foz do Iguaçu.

*Figura 2 - Página 04 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano.*

### **AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO**

Em nosso município viveram em diferentes épocas: povos indígenas, colonizadores espanhóis e portugueses, imigrantes argentinos e paraguaios, descendentes dos povos africanos e diversos outros imigrantes europeus, asiáticos, árabes etc., bem como os migrantes de outros estados brasileiros como baianos, pernambucanos, paulistas, mineiros, gaúchos, catarinenses, entre outros.

Esses grupos em conjunto ocuparam o território iguaçuense e trabalharam para a construção de Foz do Iguaçu em tempos e situações diferentes. Ao estudar o município de Foz do Iguaçu, você descobre que a diversidade cultural é um grande patrimônio da cidade. Nosso município é mundialmente conhecido como a fronteira da paz, porque aqui pessoas vindas de várias partes do mundo convivem e trabalham juntas.

Fonte: Coletânea do Município – Texto adaptado



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Apostila pedagógica de História, Geografia e Arte 2024.

Ao apresentarmos aos alunos representações indígenas centradas em pinturas corporais e arte plumária, como o modelo destacado na apostila, criamos uma imagem fixa e limitada sobre os povos originários. Essa representação, repetida ao longo da vida escolar, impede que os alunos reconheçam como indígenas aqueles que não se encaixam nesse estereótipo. Quando se deparam com indígenas vestidos como qualquer outra pessoa, muitos não conseguem reconhecê-los como tal, pois já

interiorizaram uma imagem preconcebida de como os indígenas "deveriam" ser.

Assim, como representações sociais preestabelecidas, os estereótipos, em seu funcionamento discursivo, têm certa relação com o funcionamento dos pré-construídos. Como estes últimos, além de marcar, como dissemos, a existência de um outro que fala através da enunciação dele, por serem uma representação social, estão carregados de juízos e valores. (GATTI, 2014, p. 400)

Dessa forma, partindo da análise do texto de Márcio Antônio Gatti, ao reforçarmos estereótipos em sala de aula não estamos apenas apresentando uma visão simplificada e distorcida da realidade, mas colaborando para a manutenção de discursos sócio-históricos carregados de juízos de valor e que atuam como propagadores de preconceitos perpetuados ao longo de gerações. Ao trazermos a imagem dos indígenas de forma folclorizada, contribuímos para o enraizamento da invisibilização desses povos, ignorando a diversidade de suas culturas e enquadrando-os em um único modo de agir e pensar.

*Figura 3 - Visita dos alunos do 4º ano A à Aldeia Arapy*



Um exemplo prático ocorreu ao abordar as curiosidades sobre a visita da turma do 4º ano A, na qual atuei no ano de 2025. Os alunos visitaram a aldeia indígena Arapy, localizada na cidade de Foz do Iguaçu. Antes da visita, realizamos uma conversa sobre os objetivos e levantamos as curiosidades das crianças. As imagens que eles descreveram eram marcadas por estereótipos: acreditavam que os indígenas viviam em casas de palha, andavam nus, não frequentavam escolas e não falavam português. Alguns, inclusive, se mostraram surpresos ao saber que havia indígenas vivendo em nossa cidade, como se esse fato estivesse distante de sua realidade.

Na continuidade da quinzena, a apostila apresenta conceitos importantes relacionados às comunidades indígenas, como a Opy (casa de reza), mencionada na página 08, porém sem explicar seu significado ou importância. Além disso, traz imagens que representam os povos indígenas de forma distinta daquelas mostradas anteriormente, promovendo um salto significativo de uma representação para outra, sem, no entanto, contextualizar ou explicar as transformações culturais que levaram às mudanças nas vestimentas.

*Figura 4 - Página 08 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano.*

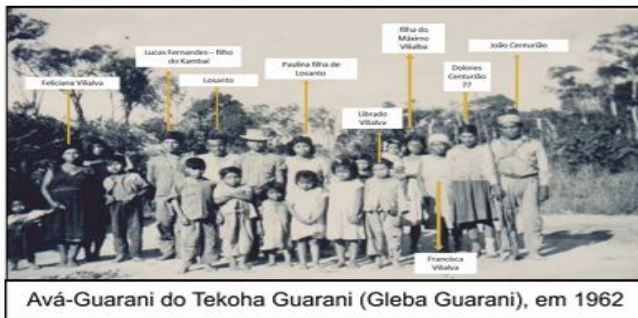
## **A PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NO OESTE DO PARANÁ**

Como vimos no texto anterior, a palavra *Mymba-Kuera* vem do Tupi-guarani, que é um conjunto de línguas dos povos indígenas. O guarani é falado nos dias de hoje pelos povos Guarani, Guarani-Kaiowá, Guarani-Ñhandeva e Guarani-M'byá. Esses grupos populacionais são os povos que ocupavam a região onde se formou o município de Foz do Iguaçu, habitando as duas margens do Rio Paraná, sendo os povos indígenas os primeiros donos da terra há milhares de anos.



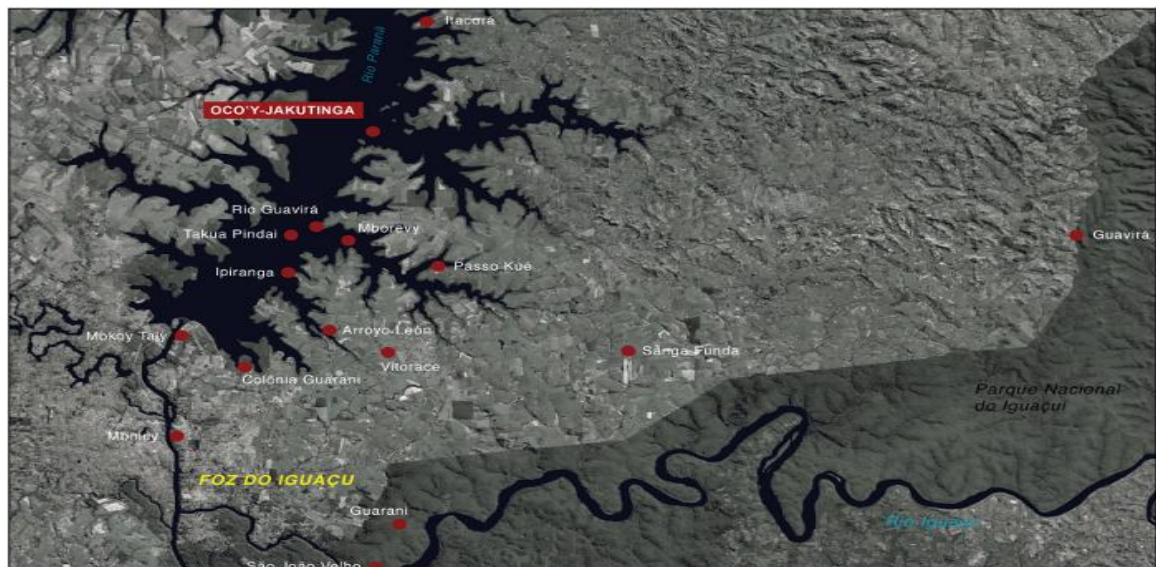
Avá-Guarani do Tekoha Ocoy/Jacutinga (1981)

Várias aldeias Guarani, também chamadas de *Tekoha* (lê-se tecoá ou tecorrá), ocupavam diferentes espaços no território do nosso município. Muitas dessas comunidades sofreram com a expansão urbana, criação de loteamentos, apropriação de suas terras e outras ações que impediram a sua continuidade e existência.



Com a construção da hidrelétrica de Itaipu, os indígenas Guarani também foram afetados, com os territórios de várias aldeias antigas ficando embaixo da água, incluindo seus cemitérios e casas de reza. Muitos tiveram que se dispersar para outras áreas do estado do Paraná e até outros países, como o Paraguai e a Argentina. A última aldeia que resistiu e lutou pelo seu território foi a Ocoy-Jacutinga, localizada às margens do Rio Ocoy e o ribeirão Jacutinga. Parte das famílias que habitavam este território foram transferidas para uma pequena faixa de terra às margens de um braço do lago de Itaipu em São Miguel do Iguaçu, que hoje é a aldeia Tekoha Ocoy.

Observe no mapa a localização do antigo território Avá-Guarani no município de Foz do Iguaçu, com a identificação das localidades e nomes das antigas aldeias indígenas.



*Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Apostila pedagógica de História, Geografia e Arte, 2024.*

A abordagem apresentada reconhece que os povos indígenas resistiram ao processo de invasão e tomada de suas terras, mas não lhes dá voz. O conteúdo limita-se a descrever o processo de expulsão, sem apresentar as perspectivas dos próprios indígenas. Essa forma de apresentação transmite a ideia de que os grupos indígenas existiram no passado, mas que hoje não estão mais presentes, apagando a continuidade e a vivacidade de suas culturas na cidade de Foz do Iguaçu.

Figura 5 – Planejamento escolar do 3º ano, 2º período.

1º TRIMESTRE - 2º PERÍODO - DATA: 26/02 ATÉ 15/03/2024	
HISTÓRIA - UNIDADE TEMÁTICA: AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.  • Conhecer a história do município, identificando as transformações que ocorreram nos últimos tempos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, 2024.

Nesta quinzena, dá-se continuidade à construção da história de Foz do Iguaçu. Diferente do primeiro período, a palavra "indígena" não aparece mais, embora o objeto de conhecimento permaneça o mesmo, com mudanças apenas nos objetivos de aprendizagem. Mesmo sem figurar como tema central, a história indígena é brevemente mencionada como parte da formação da cidade, em menos de duas linhas, apenas para indicar que havia populações originárias neste território antes da chegada dos colonizadores. No entanto, não há aprofundamento sobre o tema, e o texto logo direciona o foco para as "obrages", sistema por meio do qual o território foi explorado para a extração de madeira e erva-mate.

Figura 6- Página 20 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano.

## ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA DO NOSSO MUNICÍPIO

O território onde está localizado atualmente nosso município existe há milhares de anos. Segundo os estudos de Lucas Bueno e Adriana Dias, os primeiros *homo sapiens* que chegaram a nossa região eram provenientes da Floresta Amazônica, atravessaram o Altiplano boliviano até chegar ao Rio Paraná. Ao subirem esse rio, chegaram pela primeira vez à foz do Rio Iguaçu.

Aos poucos, os grupos nômades caçadores, coletores, pescadores foram desenvolvendo a agricultura, a cerâmica e se sedentarizando, ou seja, fixando-se em territórios. Estes povos indígenas que viviam na região tiveram o primeiro registro de encontro com os europeus através da passagem de Álvaro Núñez Cabeza de Vaca pela região quando o mesmo seguia com destino a Assunção.

A ocupação do território por outros povos, além dos indígenas, começou com o sistema de *obrages*, que consistia na exploração de madeira e cultivo de erva-mate (veja fotografia ao lado). Em 1889, o governo brasileiro enviou para a região onde atualmente é Foz do Iguaçu uma expedição militar para fundar a Colônia Militar do Iguaçu, o objetivo da expedição era demarcar as terras brasileiras e distribuir lotes aos colonos.



Obrage: Sistema de extração da erva-mate



Sede do Primeiro Batalhão de Fronteira

Os militares fizeram o levantamento populacional e foram identificadas 324 pessoas, em sua maioria paraguaios e argentinos. Mas, havia também espanhóis e ingleses já presentes na região e dedicados à extração da erva-mate e da madeira, que eram exportadas via Rio Paraná.

No ano de 1897 foi criada a Agência Fiscal, chefiada pelo Capitão Lindolfo Siqueira Bastos. Pelos registros feitos pelo Capitão Lindolfo aqui

existiam 13 casas e alguns ranchos de palha. Nos primeiros anos do século XX a população local chegou a aproximadamente 2000 pessoas e o vilarejo dispunha de uma hospedaria, quatro mercearias, um rústico quartel militar, mesa de rendas, estação telegráfica, engenhos de açúcar, cachaça e uma agricultura de subsistência.

Em 1910, a Colônia Militar passou à condição de Vila Iguassu, distrito do município de Guarapuava. Dois anos depois, o Ministro da Guerra emancipou a Colônia tornando-a

um povoamento civil entregue aos cuidados do governo do Paraná, que criou então a Coletoria Estadual da Vila. Em 14 de março de 1914, pela Lei nº 1383, foi criado o Município de Vila Iguaçu, instalado efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, com a posse do primeiro prefeito, Jorge Schimmelpfeng, e da primeira Câmara de Vereadores. O município passou a denominar-se Foz do Iguaçu, em 1918.

Texto adaptado de: Chichoski, Liane-2019.

Fonte: [www.cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/historico](http://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/historico)

Fonte das imagens: [www.100fronteiras.com/brasil/noticia/os-militares-e-a-historia-de-foz-do-iguacu/](http://www.100fronteiras.com/brasil/noticia/os-militares-e-a-historia-de-foz-do-iguacu/)  
[www.enfoquebusiness.com.br/wp-content/uploads/2020/07/TRABALHO-ESCRAVO-ERVA-MATE-01.jpg](http://www.enfoquebusiness.com.br/wp-content/uploads/2020/07/TRABALHO-ESCRAVO-ERVA-MATE-01.jpg)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Apostila pedagógica de História, Geografia e Arte 2024.

No texto intitulado “Acontecimentos da História do Município”, observa-se uma abordagem superficial, que ignora a violência sofrida pelos povos indígenas, cujas terras foram tomadas, e que foram obrigados a viver em espaços que não correspondiam às suas aldeias de origem. Um exemplo desses acontecimentos pode ser observado na obra de Clovis Antonio Brighenti e Rafael Fonseca Gomes Dantas de Melo, intitulada “Memórias e documentos do povo Guarani Paranaense na construção da Itaipu”. Nesse texto, os autores relatam o processo de desocupação forçada das terras Guarani para a construção do reservatório da Itaipu.

Se Itaipu representava progresso para alguns setores da sociedade, para os Guarani ela simplesmente representou a última etapa da desterritorialização, a eliminação do território do Paraná rembeípe (margens do rio Paraná), destruindo também o habitat de diversas espécies animais e vegetais que eram elementos fundamentais da sobrevivência Guarani. Ao menos 19 tekoha kuéri ficaram submersas devido ao fechamento das comportas de Itaipu Binacional, na margem esquerda do rio Paraná e 36 na margem direita. Mais do que fazer desaparecer as terras habitadas pelos Guarani a represa extinguiu o território, que tinha um significado ímpar para os Guarani, devido a singularidade da relação que estabeleciam com o rio Paraná. Na narrativa cosmológica dos Ava-Paranaenses, Nhanderu (nosso Deus) teria deixado o rio Paraná sob o cuidado dos Guarani. Consideravam-se os guardiões dessas terras e águas, que com seu grande volume das águas e movimentos de redemoinhos produziu as sete quedas e sons exuberantes, chamados genericamente de Itaipu, ou seja, o som das águas produzidos pelo encontro com as pedras. A obra da binacional destruiu também essa narrativa mítica e se apropriou indebitamente do conceito para fins de promoção econômica e social. (BRIGHENTI; MELO, 2021, p. 4)

Ao analisarmos estes dados trazidos pelos autores, é possível identificar diversas nuances do processo de violência sofrido por esses povos, como por exemplo: a apropriação de termos de sua língua para nomear uma empresa responsável pela desapropriação de suas terras; a destruição material de seus territórios, alagados durante a construção do reservatório; e o sofrimento imposto pela impossibilidade de cumprir seus deveres espirituais vinculados à proteção da região. Desse modo, a permanência de abordagens superficiais, que apresentam apenas recortes fragmentados da história indígena, continua contribuindo para a reprodução de marcas históricas de preconceito, silenciamento e invisibilização desses povos.

Em continuidade, observa-se que, no 3º período, o objeto de conhecimento permanece o mesmo, havendo apenas uma nova mudança nos objetivos de aprendizagem. Neste momento, o planejamento propõe o trabalho com diferentes pontos de vista em relação à história do lugar em que se vive, o que pode ser identificado no texto “Histórias de nosso município: diferentes pontos de vista”. No entanto, antes de propor essa análise, a apostila apresenta contribuições da língua indígena à língua portuguesa, reduzindo mais uma vez a história indígena a aspectos linguísticos vinculados à presença do colonizador.

Figura 7- Planejamento escolar do 3º ano, 3º período.

1º TRIMESTRE - 3º PERÍODO - DATA: 18/03 ATÉ 05/04/2024	
HISTÓRIA - UNIDADE TEMÁTICA: AS PESSOAS E OS GRUPOS QUE COMPÕEM A CIDADE E O MUNICÍPIO	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.  • Conhecer e/ou elaborar narrativas orais, escritas e/ou visuais sobre aspectos do município (população, economia, emancipação política, manifestações sociais e culturais, urbanização, educação, lazer e saúde, entre outros).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, 2024.

Figura 8 - Página 22 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano

### A CULTURA INDÍGENA NA CULTURA IGUAÇUENSE

O nome do município é de origem tupi-guarani. Iguaçu vem de Y-guasú, sendo **Y** (água) e **Guasu** (grande), Água Grande. Por estar situado na confluência dos rios Paraná e Iguaçu, recebeu o nome de Foz do Iguaçu. Seus habitantes são designados usualmente por **iguazuense**. O nome do rio que recebe a "foz" do Iguaçu e que é o nome do nosso estado, Paraná, também é de origem indígena. **Pará** (mar) + **Anã** (semelhante). O significado seria, por tanto, "semelhante ao mar".

Fonte da imagem: [www.viajarpelomundo.com/2015/08](http://www.viajarpelomundo.com/2015/08)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, 2024.

O título destaca essas contribuições como meras influências na cultura iguaçuense, reduzindo e silenciando a história e a cultura indígena ao papel de colaboradoras no vocabulário local. As contribuições indígenas merecem muito mais do que essa redução; merecem ser reconhecidas em sua profundidade, com valorização de suas tradições, línguas, organização social e sua relação cuidadosa com a natureza.

Figura 9 - Página 34 da apostila de História, Geografia e Arte do 3º ano

## HISTÓRIAS DO NOSSO MUNICÍPIO: DIFERENTES PONTOS DE VISTA

Neste período, continuaremos estudando os eventos históricos e os grupos populacionais que formam o nosso município e a região. Esses acontecimentos significativos estão registrados de diferentes formas. Por exemplo, em 1938 foi publicado um pequeno livro de memórias da fundação da Colônia Militar de Foz do Iguaçu. Nele, o autor escreveu:

“Atingimos a foz do Iguassú a 22 de novembro de 1889”.

A citação é do conhecido livro de José Maria de Brito, intitulado “Descoberta de Foz do Iguaçu e fundação da Colônia Militar”. O autor do livro, publicado quase cinquenta anos após os acontecimentos, fez parte da Comissão Estratégica que fundou o que viria a ser o hoje município de Foz do Iguaçu. Apesar da data do chamado “descobrimento” e da fundação da Colônia Militar ser 1889, oficialmente o aniversário de Foz do Iguaçu é comemorado lembrando sua data de emancipação, que foi em 10 de junho de 1914.

Do ponto de vista dos colonizadores, esse evento histórico é chamado de “descoberta de Foz do Iguaçu”. Porém, será que esse é o único ponto de vista sobre esse evento? Leia o ponto de vista de Faustino Centurião, indígena Avá Guarani, no livro “Imagem e Memória dos Avá-Guarani Paranaenses”:

“Naquele tempo a gente comia bem, tinha batata-doce, mandioca, amendoim. No mato tinha à vontade, pra tirar frutas, pra caçar. Então era uma coisa boa, antigamente tinha vida boa. Depois veio o branco colonizar a terra, por isso o sofrimento do Guarani começou ali. Naquele tempo não tinha doença como agora.”

Percebeu a diferença? Esse exemplo mostra que um mesmo evento histórico pode ser compreendido e registrado sob diferentes pontos de vista.

Quando olhamos para os eventos do passado e os da atualidade, percebemos que diferentes grupos sociais e culturais fazem parte deles, como os indígenas, os afrodescendentes e os migrantes. Também podemos notar que esses grupos vivem em diferentes condições sociais. Vamos pensar, por exemplo, no nosso município. Foz do Iguaçu é uma cidade marcada pela presença de diferentes grupos sociais e culturais. Será que todos esses grupos têm o mesmo ponto de vista sobre os eventos da cidade? Será que todos eles vivem nas mesmas condições sociais?

Texto adaptado: [www.100fronteiras.com/historia-de-foz/noticia/132-anos-da-colonia-militar-de-foz-do-iguacu/](http://www.100fronteiras.com/historia-de-foz/noticia/132-anos-da-colonia-militar-de-foz-do-iguacu/)  
[www.portal.unila.edu.br/editora/livros/imagem-e-memoria-dos-ava-guarani-paranaenses](http://www.portal.unila.edu.br/editora/livros/imagem-e-memoria-dos-ava-guarani-paranaenses)  
 Texto adaptado - Livro didático Bons Amigos - História - 3º ano.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Apostila pedagógica de História, Geografia e Arte, 2024.

Observa-se, neste texto, o reconhecimento de que há outras formas de abordar os eventos históricos como, por exemplo, o trecho em destaque verde, que traz o ponto de vista de Faustino Centurião, indígena Ava-Guarani. Nesse ponto, ele relata como a invasão do território foi vivida por seu povo e o sofrimento que disso resultou. A fala de Faustino Centurião é reforçada por Brighenti e Melo (2021), ao demonstrarem as doenças que atingiram a aldeia durante o processo de desapropriação de seus territórios e de realocação compulsória em razão da construção da Usina de Itaipu.

Nos primeiros anos de ocupação no atual Ocoy, a comunidade foi atingida por um surto de malária, doença considerada extinta na região que ressurgiu com a água parada do lago. A demora em tomar providências levou a propagação rápida atingindo quase todas as pessoas da comunidade. (BRIGHENTI; MELO, 2021, p. 8)

Esse recorte evidencia que, para além da perda de seus territórios, houve uma série de consequências negativas, como a rápida disseminação de doenças até então ausentes na comunidade. Demonstra, ainda, o descaso na resolução dos problemas gerados pelo processo de desapropriação das terras.

Os diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato não deveriam estar restritos a uma única página, mas sim presentes ao longo de todo o material didático. A apostila analisada possui 140 páginas, das quais apenas seis tratam da

história indígena e a voz indígena aparece em apenas uma pequena passagem, vinculada ao processo de colonização evidenciando cada vez mais o silenciamento destes povos.

### **3.2 Uma abordagem intercultural de reconhecimento do saber indígena**

Ao analisar criticamente os materiais didáticos, me aproximo ainda mais da proposta de ensino que defendo: aquela que apresenta aos alunos o conhecimento indígena como tão legítimo quanto qualquer outro saber presente nos livros didáticos. É uma proposta que, ao mostrar uma igreja católica, também apresenta uma casa de reza indígena, um terreiro de candomblé, pois se é natural abordarmos o cristianismo com nossos alunos, também deveria ser natural abordar outras religiões.

É necessário naturalizar outras cosmovisões no cotidiano escolar, para que, ao se depararem com diferentes saberes, os estudantes não os vejam como exóticos ou folclóricos, mas como partes legítimas da realidade. É preciso compreender que, além da versão oficial da história, existem muitas outras narrativas que foram silenciadas ao longo do processo de colonização das Américas.

El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento. Acercarse a la doxa implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, aquellos que desde el punto cero eran vistos como pre historia de la ciencia, empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89)

Essa perspectiva defende sair da posição de separar e categorizar conhecimentos e entender que todos devem ser agregados como tão importantes quanto aqueles que já fazem parte do considerado “normal” e presente em nosso dia a dia e em nossas salas de aulas, criando ambientes interculturais onde a ciência ocidental e saber indígena são irmãos, onde nosso aluno saiba identificar que sua cidade é bela para além das cataratas e que neste chão existem muitos saberes esperando para serem desvendados.

Tal abordagem intercultural vem sendo desenvolvida e promovida por diversos projetos, dentre os quais podemos citar o Encontro de Saberes, uma iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão (INCTI) e do professor com pós-doutorado José Jorge de Carvalho. O projeto surgiu como uma forma de integrar aos cursos de graduação e pós-graduação os saberes tradicionais. Mestres em saberes tradicionais são convidados a participar do corpo docente, integrando seus saberes milenares àqueles ensinados nas universidades. Para isso, propõe-se que esses saberes sejam incorporados aos currículos acadêmicos.

Para Carvalho, existem quatro dimensões básicas do currículo: a inclusão étnico-racial, a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão epistêmica. Dentro da dimensão pedagógica, surge a ideia de interlocuções pluriépistêmicas, em que os diversos saberes são respeitados e reconhecidos igualmente.

A dimensão pedagógica fundamenta a perspectiva antirracista ao estabelecer mecanismos de interlocuções pluriépistêmicas nas múltiplas áreas do saber. As artes e ofícios passam a ser reintroduzidas nas universidades, propondo diálogos distintos com os campos das ciências ocidentais. Com esse movimento, as epistemologias afro-brasileiras, quilombolas, negras e indígenas passam a se constituir em mananciais de saberes que estabelecem intercâmbios diversos com os saberes acadêmicos, opondo-se, ao mesmo tempo, à quantificação do conhecimento nos moldes da ciência racionalista, bem como aos critérios de científicidades dominantes. (ALBERNAZ e CARVALHO, 2022, p. 344)

Essa forma de ensino traz visibilidade e voz aos corpos indígenas, permitindo que estes falem por si próprios e mostrem, de fato, sua história e cultura, não mais apenas como aqueles que eram observados e analisados em pesquisas científicas. Dessa forma, passam a ser responsáveis por apresentar sua própria cultura, assumindo o protagonismo de suas narrativas.

Mostrar a cultura indígena significa permitir que ela esteja em sua integralidade nas salas de aula; é demonstrar ao aluno que, para além do saber branco e europeu, existem muitos outros. Mais do que apresentar esses saberes, é fundamental permitir que eles se expressem por si próprios, lado a lado com aquele saber que, durante séculos, foi considerado o único legítimo.

A presença dos mestres rompe com o imaginário de que o saber dito superior está sempre encarnado em um corpo branco. A maior parte dos mestres são não brancos, de modo que os alunos, ao terem aula com esses mestres,

mudam o imaginário do que é o saber acadêmico. As universidades expõem nas paredes as fotos dos grandes cientistas, humanistas, historiadores, filósofos, físicos, matemáticos, invariavelmente com homens brancos e às vezes algumas poucas mulheres brancas. Os alunos aprendem assim a associar o saber, o ensino superior a um corpo branco (e masculino). O projeto Encontro de Saberes é a primeira ruptura com esse modelo, sendo a titulação de notório saber um mecanismo fundamental para a inclusão étnico-racial na docência. (ALBERNAZ e CARVALHO, 2022, p. 352)

O projeto Encontro de Saberes, já adotado por diversas universidades no Brasil, pode ser compreendido como uma base sólida para se repensar a educação nos anos iniciais em Foz do Iguaçu e em muitas outras cidades do país. Ao trazer os saberes tradicionais para o espaço educacional, abre-se caminho para um processo de ensino intercultural e pluriépistêmico desde o ensino fundamental. Assim, estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade que, no futuro, respeite outros corpos e vozes para além dos de origem europeia.

O próximo capítulo busca trazer um pouco mais sobre este tema, apresentando algumas práticas pedagógicas que desenvolvi entre os anos de 2022 e 2025, além de trazer o conceito de interculturalidade como parte fundamental deste projeto educacional.

#### 4. INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Quando falamos de história sempre surge a dúvida: qual História? A da Grécia Antiga? A do Grande Egito, com seus faraós e suas pirâmides? Ou com certeza, o professor vai falar de Cabral e suas caravelas no Brasil. Pensar em si mesmo como agente formador de história é algo que foge à nossa rotina e por isso, parece ser algo fora de cogitação ou explicação.

A cidade de Foz do Iguaçu é, naturalmente, um centro histórico e cultural por excelência, com suas belezas naturais e grandes construções. Porém, se sempre optarmos pelas vultuosas contribuições, deixaremos de lado as mais singelas, que cada comunidade tem a oferecer. “É preciso observar, ainda, que todos os locais têm alguma historicidade, logo, são potencialmente favoráveis ao aprendizado da história.” (ANDRIONI, 2019, p.160). Se o professor sempre focar nos grandes nomes e em grandes períodos, o estudo deixa de ser significativo, por não fazer sentido; agora, se focar naquilo que intriga e faz referência ao dia a dia do aluno, ele consegue seu objetivo, que é fazer com que o estudante entenda o conteúdo e reconheça a si mesmo como agente formador de conhecimento.

Quando algo nos encanta e começa a fazer sentido, torna-se parte de nós mesmos, ou seja, de nossa identidade. Esse processo é transformador e possibilita a construção de um conhecimento significativo, tão almejado pela educação. Quando o professor evidencia ao aluno que seus hábitos fazem parte da história da comunidade e também de seus colegas, e que ele, diariamente, contribui para essa construção, torna-se mais fácil a compreensão de conceitos fundamentais para o aprendizado histórico, como: o que é História? O que são fontes históricas? Como ocorre a passagem do tempo? Entre tantos outros explorados ao longo da formação do estudante.

Ao escolher trabalhar com novas abordagens e ambientes diferenciados de saber, o professor não apenas transforma a realidade do aluno, mas também impacta sua comunidade, dando voz a grupos que, muitas vezes, foram silenciados e negligenciados. Nesse sentido, Paulino (2018, p. 88) destaca que “a escrita da história, utilizando-se de fontes orais, proporciona espaço para o conhecimento de histórias de anônimos e o exercício da cidadania, possibilitando que a memória esteja entre os direitos desses segmentos sociais excluídos.”

A valorização das histórias individuais e coletivas fortalece os vínculos

entre a cidade e seus cidadãos. Afinal, fotografias guardadas em uma caixa podem se deteriorar sem nunca serem vistas novamente. Da mesma forma, se uma pessoa morrer sem compartilhar sua história, ela se perderá para sempre. Portanto, é essencial em nossa cidade trabalhar com sua cultura e história, que são extremamente ricas. Ao abordar este tema em sala de aula, deve buscar-se a interculturalidade, valorizando e respeitando todas as etnias e criando laços entre os alunos e as diversas histórias presentes em Foz do Iguaçu.

#### **4.1 Interculturalidade, diversidade e inclusão**

A interculturalidade deve ser baseada na garantia da igualdade de oportunidades, buscando compreender os conhecimentos e saberes de cada povo e sua cultura, promovendo assim o enriquecimento das diferenças culturais por meio de uma perspectiva coletiva. A utilização desse conceito deve estar alinhada a um projeto que reconheça e valorize todas as culturas, respeitando suas peculiaridades, e onde a diversidade cultural seja integrada ao contexto sociocultural sem exclusão. Como nos mostra Walsh:

Por eso, la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía decolonial (Walsh, 2010 p.92)

É de extrema relevância promover a interculturalidade em todos os setores da sociedade, especialmente na educação; isso significa incluir o tema nos currículos escolares e na formação dos professores.

Quando se fala em diálogo e respeito, pensamos em algo utópico e grandioso, porém com ideias e ações pequenas pode-se começar a combater estereótipos e preconceitos enraizados em nossa sociedade. Obviamente, não se

trata de algo único e isolado, mas sim de uma ação a ser realizada em todos os âmbitos sociais e por cada vez mais pessoas.

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. (Walsh, 2010 p.79)

A interculturalidade tornou-se, na atualidade, uma proposta destacada por diversos governos e projetos. No entanto, observa-se, na prática, a prevalência de um modelo que abrange mais perspectivas multiculturais do que, de fato, interculturais. Como aponta Candau, existem três tipos de projetos multiculturais, sendo o terceiro uma perspectiva crítica, denominada intercultural, que deveria integrar efetivamente os projetos educacionais. Contudo, nas salas de aula, percebe-se que o primeiro modelo ainda é o que recebe maior adesão e espaço.

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 50)

Dessa forma, ao questionar se há, de fato, a inclusão de grupos historicamente excluídos no ambiente escolar, a resposta oficial será afirmativa. Afinal, Foz do Iguaçu possui, em todos os níveis educacionais, diretrizes que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão desse conteúdo em seu currículo. No entanto, o que se observa na prática diverge dessa idealização. Como aponta a autora, o que predomina são ambientes monoculturais, nos quais a cultura hegemônica é vista e utilizada como modelo ideal.

Esse tensionamento evidencia a necessidade de desenvolver práticas

pedagógicas que abordem a história de maneira mais inclusiva, possibilitando aos alunos o contato com suas culturas originárias. Para tanto, é essencial a construção de um ambiente que respeite saberes plurais e promova a equidade no reconhecimento das diferentes identidades culturais.

Essas práticas podem variar desde atividades simples, que apresentem diferentes cosmovisões, até projetos mais amplos que abordem a cultura da comunidade local. Sobre as diferentes cosmovisões e o poder de uma educação verdadeiramente intercultural, o educador e ativista indígena, doutor Gersem Baniwa, afirma que se apropriar de um conhecimento não significa negar quem se é, mas sim ampliar horizontes e aprender mais sobre algo. Da mesma forma que os indígenas podem se apropriar do conhecimento não indígena para aplicá-lo em suas aldeias, o contrário também pode ocorrer, desde que essa troca seja pautada no respeito mútuo e na valorização dos saberes.

Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes, são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se, e assim, a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela. (LUCIANO, 2017, p. 15)

A visão binocular mencionada pelo autor poderia estar fundamentada na interculturalidade, criando ambientes de respeito que, a longo prazo, influenciam a forma como percebemos o mundo. Trabalhar com uma abordagem intercultural significa, de fato, compreender a cultura do outro, dar voz a diferentes perspectivas e fomentar espaços abertos ao conhecimento diverso, sem a imposição de uma hegemonia que silencie os demais saberes.

A ideia de interculturalidade está diretamente relacionada aos princípios morais e éticos da vida expressos por meio de relações de respeito mútuo e de reciprocidade. Nessa relação o que importa são as relações entre os indivíduos e grupos e não o que elas possuem ou representam. De fato, vivemos essa crise política, ideológica, moral, ética, espiritual, humana e civilizacional pela ausência de interculturalidade e pelo império do desrespeito e do egocentrismo. A hegemonia da lógica neoliberal e capitalista, ao transformar direitos em mercadorias acaba por esvaziar o humano de seus pressupostos sociais e coletivos, reduzindo-o a uma subjetividade atrelada meramente à esfera econômica e material. (LUCIANO, 2017, p. 30)

Essa crise moral e ética que Gersem José dos Santos Luciano menciona se reflete também no ambiente escolar. A vida em sociedade torna-se cada vez mais acelerada e caótica, deixando pouco espaço para discussões aprofundadas e reflexões críticas. Muitas vezes, repetimos padrões sem perceber a necessidade de transformá-los. Diversos profissionais da educação reconhecem esse cenário, mas, devido ao engessamento curricular ou à falta de materiais didáticos adequados, acabam reproduzindo tais estruturas. Dessa forma, é urgente promover, em sala de aula, o debate e a valorização de culturas historicamente marginalizadas, rompendo com esse ciclo de repetição imposto pela lógica capitalista e colonial.

## **4.2 Práticas interculturais vivenciadas em Foz do Iguaçu**

Enquanto na seção anterior busquei discutir a interculturalidade a partir de aportes teóricos de autoras e autores latino-americanos, nesta seção são apresentadas experiências pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora em escolas de Foz do Iguaçu. Tais práticas não constituem o foco empírico central da pesquisa, mas funcionam como narrativas de práticas que tensionam o currículo prescrito e exemplificam possibilidades de resistência ao silenciamento histórico em contextos concretos de sala de aula.

Como destacado na apresentação desta dissertação, ao longo da minha trajetória docente, tive a oportunidade de desenvolver diversos projetos em uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Esses projetos demonstraram que as crianças aprendem de maneira mais significativa quando envolvidas em atividades lúdicas, além de passarem a respeitar mais seus colegas e a própria história da cidade e do outro.

Em 2023, com o projeto intitulado “Josinete Holler – O Mundo se Encontra Aqui”, decidi trabalhar a interculturalidade em sala de aula, este projeto foi realizado juntamente com as professoras Ana Cláudia Zimmer Reisdorfer e Kelly Arnold dos Santos. O objetivo principal era abordar esse tema com crianças de 4º e 5º anos, promovendo um ambiente de respeito mútuo e incentivando o reconhecimento de cada aluno como agente histórico e parte fundamental da história da cidade. Para atingir esse propósito, foram realizadas entrevistas com familiares e levantamentos sobre as etnias e histórias presentes no ambiente escolar.

*Figura 10- Café com os avós.*



Fonte: Autora, 2023

A atividade denominada “Café com os Avós” foi realizada durante o período de aula, proporcionando aos alunos a oportunidade de participar de um piquenique. Durante o evento, os estudantes puderam ouvir histórias e conhecer objetos pertencentes a seus familiares, promovendo a valorização das memórias e do patrimônio cultural familiar. Além da valorização de suas próprias histórias, os alunos também tiveram a oportunidade de conhecer e respeitar a cultura do outro. Ao perceberem que hábitos presentes em seu dia a dia também faziam parte da vivência e da história de seus colegas, foi possível observar indícios de uma maior compreensão sobre a diversidade cultural e a importância do compartilhamento de saberes, especialmente durante as atividades realizadas em sala de aula.

Em sala, os estudantes realizaram atividades explorando o livro *Crianças como você*, uma iniciativa da UNICEF que apresenta crianças de diversas nacionalidades, revelando seus hábitos culturais, sonhos e momentos especiais. A partir da leitura, os alunos elaboraram cartazes sobre seus próprios hábitos culturais e trajetórias familiares. Esses cartazes foram apresentados para toda a escola, mostrando como as crianças veem o mundo, bem como suas histórias de vida e práticas culturais.

Para finalizar os estudantes participaram de uma mostra pedagógica. Nela, puderam escolher outras culturas para aprofundar seus conhecimentos. Por meio de pesquisas e da confecção de novos cartazes, os alunos puderam, na prática, vivenciar um ambiente de respeito às diferenças.

*Figura 11- Paineis criados pelas alunas para representar a cultura paraguaia.*



Fonte: Autora, 2023

Em uma das turmas em que o projeto foi realizado, uma estudante chamou a atenção: uma aluna paraguaia que, antes da atividade, sofria bullying por conta de seu sotaque. Ao final do projeto, os colegas passaram a respeitar sua cultura e frequentemente pediam que ela ensinasse palavras em guarani. Na imagem acima encontram-se os trabalhos realizados pelo grupo desta estudante, suas colegas

quiseram aprender mais sobre sua cultura e aprenderam frases em guarani para apresentarem o trabalho.

*Figura 12-Alunas do 4º ano na mostra pedagógica.*



Fonte: Autora, 2023

Esse projeto me levou a refletir sobre abordagens práticas da interculturalidade na educação. Incorporar a história oral dos familiares em sala de aula e mostrar que os estudantes são produtores de conhecimento histórico contribui para criar uma conexão emocional, ao se reconhecerem nas diversas práticas culturais presentes na sociedade. Isso favorece o respeito e o aprendizado a partir das experiências dos colegas e dos variados povos que compõem nossa cidade.

Já em 2024 desenvolvi um projeto sobre “Radiação Solar e Robótica”, com o título “Aventura Solar”. Durante esse projeto, os alunos desenvolveram programação e lógica na disciplina de robótica. Nas disciplinas de História e Geografia, foram exploradas temáticas relacionadas à cosmovisão indígena sobre o

sol, às fontes de energia limpa e sustentável, bem como à história vinculada ao uso dos medicamentos. Como parte da atividade, os estudantes organizaram e passaram a cuidar de uma horta escolar, plantando espécies trazidas de casa, carregadas de significado afetivo e cultural para suas famílias, que também participaram do processo de plantio. A experiência revelou-se uma oportunidade valiosa para abordar diferentes partes da história pessoal e familiar, evidenciando que o conhecimento histórico está presente nas práticas cotidianas e nos elementos que compõem o entorno dos alunos.

*Figura 13- Plantio da Horta com os familiares.*



Fonte: Autora, 2024

O componente curricular explorado neste projeto foi o estudo das diferentes fontes de energia. Para além das explicações presentes na apostila, os alunos realizaram pesquisas complementares sobre energia limpa e sustentável, bem como sobre o papel do sol na natureza. A partir desse eixo temático, foi possível ampliar o olhar para outras formas de compreensão do mundo, como a cosmovisão indígena sobre o sol e suas representações simbólicas.

Como fontes de consulta, os estudantes utilizaram o livro produzido pela comunidade Tekoha Ocoy, de São Miguel do Iguaçu, que reúne diversas expressões artísticas desenvolvidas pela própria comunidade.

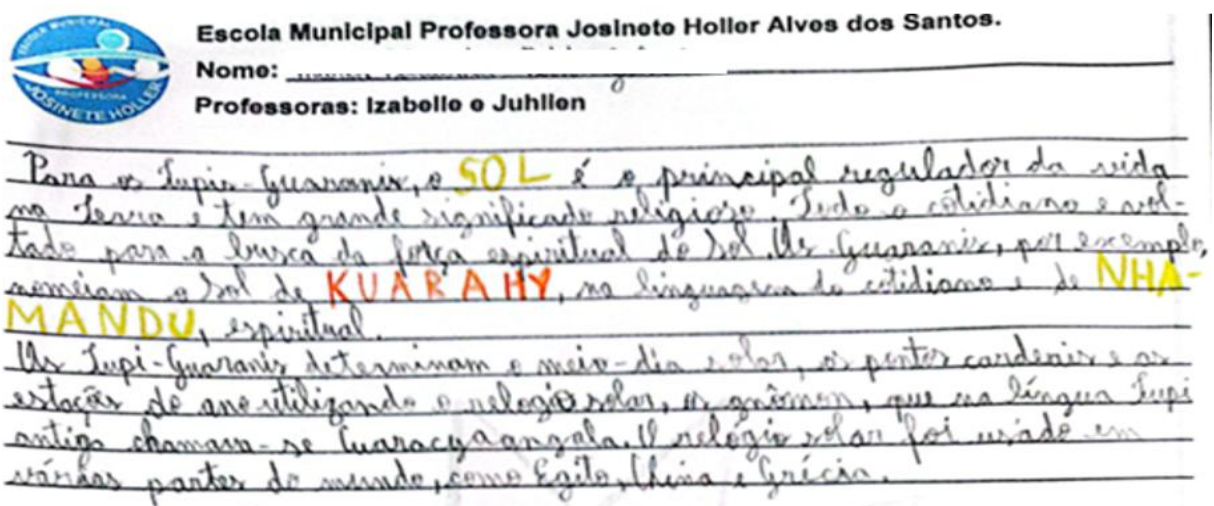
Figura 14- livro desenvolvido pela comunidade Tekoha Ocoy, de São Miguel do Iguaçu.

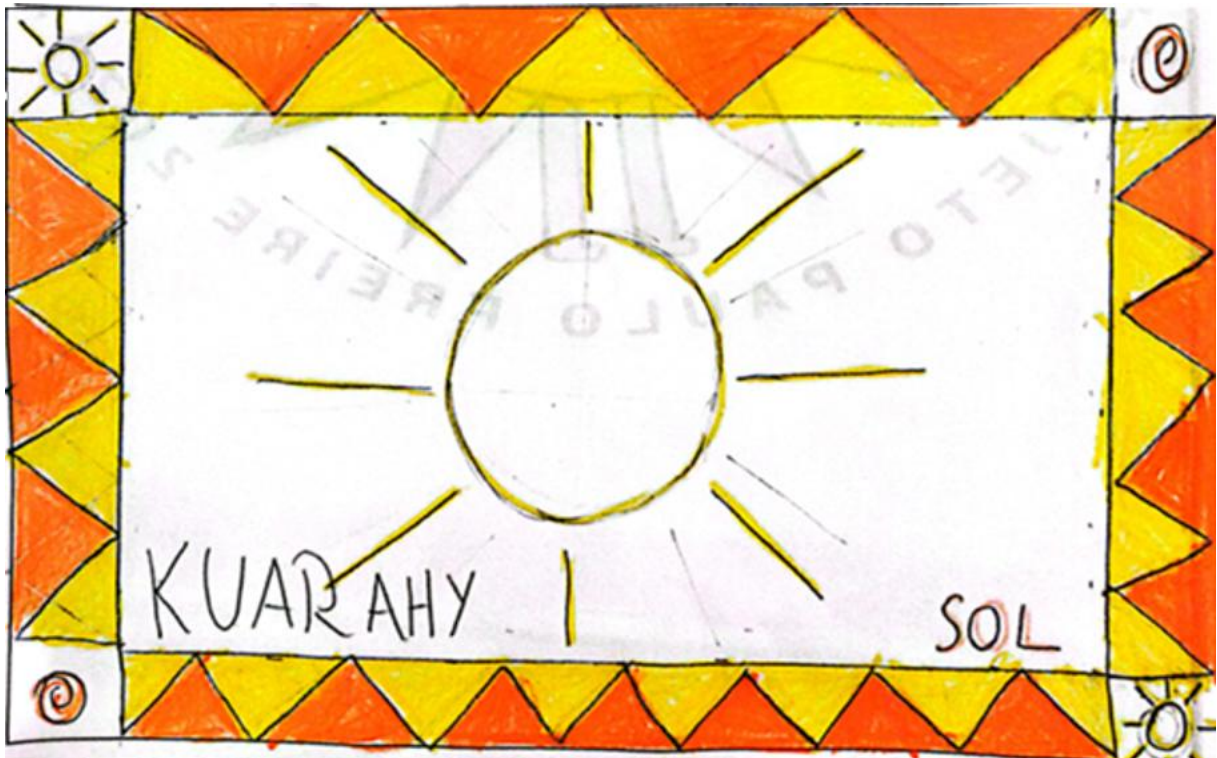


Fonte: Acervo da pesquisa, 2026

Além deste livro, também foi utilizado o texto do professor Germano Bruno Afonso, intitulado Mitos e estações no céu Tupi-Guarani. Essas referências permitiram integrar saberes tradicionais ao conteúdo curricular, promovendo uma abordagem intercultural e ampliando o entendimento dos alunos sobre diferentes formas de produzir e compartilhar conhecimento.

Figura 15- Trabalho desenvolvido por uma aluna do 5º ano sobre o sol na cosmovisão indígena Ava-Guarani.





Fonte: Autora, 2024

Abordagens como essa criam ambientes escolares mais carregados de significado e promovem um maior reconhecimento, por parte dos alunos, de sua própria história. Assim, passam a se identificar enquanto agentes históricos. Ao integrar as histórias de vida da própria comunidade e os saberes dos povos tradicionais, a interculturalidade deixa de ser apenas uma teoria e se torna uma prática viva no ambiente escolar.

Numa concepção mais restrita, a teoria pós-colonial deveria estar focalizada precisamente nas manifestações literárias e artísticas dos próprios povos subjugados, vistas como expressão de sua experiência da opressão colonial e pós-colonial. Nesse sentido, a teoria pós-colonial é importante elemento de questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “cânon ocidental” das “grandes obras” literárias e artísticas. A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, 2015, p. 126)

Uma abordagem decolonial, ou, como Tomaz Tadeu da Silva (2015) denomina, pós-colonial, vem questionar as formas tradicionais de ensino e demonstra

que, de fato, outros ambientes e práticas são possíveis: práticas que respeitem os diversos saberes e resistam ao processo de silenciamento histórico.

## **5. PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE SABERES INDÍGENAS**

Conforme demonstrado no capítulo anterior, o ambiente escolar que temos vivenciado é riquíssimo e possibilita diversos encontros culturais e trocas de saberes. Porém, esse ambiente acaba sendo limitado pelas inúmeras legislações e pelo currículo que padroniza os conhecimentos numa perspectiva eurocêntrica, excluindo saberes historicamente marginalizados ou abordando-os de forma superficial e estereotipada. De acordo com o currículo e a legislação oficial, por meio da Lei nº 11.645/2008, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena passa a ser contemplado nos planejamentos escolares. Contudo, na prática, observa-se que essa inclusão ainda está a anos-luz de ser adequada e de fato, valorizar nossas raízes culturais.

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados do questionário aplicado aos professores participantes. Inicialmente, descrevemos o perfil dos respondentes, para, em seguida, analisar suas percepções sobre o ensino de saberes indígenas, o currículo e os materiais didáticos, bem como os impactos das políticas de responsabilização, em especial o IDEB, na autonomia docente.

### **5.1 Metodologia adotada e perfil dos(as) docentes participantes da pesquisa**

No contexto da atual pesquisa, para a análise dos saberes e práticas docentes, realizou-se um questionário eletrônico, elaborado no Google Forms, entre os dias 14/02/2025 e 14/03/2025. O questionário foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp criado por professores do município, no qual são compartilhados materiais de História, Geografia e Artes. No entanto, o grupo não é composto exclusivamente por docentes dessas áreas, o que impossibilita a mensuração precisa do número de professores regentes II participantes da rede municipal. Em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi informado que não há um levantamento específico que permita identificar, com exatidão, o quantitativo de professores que atuam como regentes II na rede.

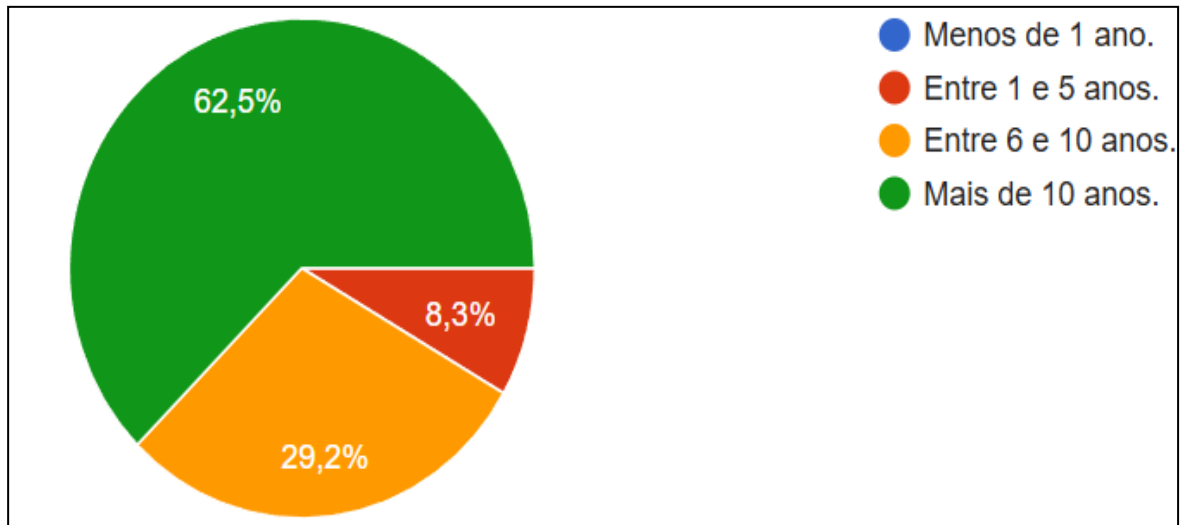
Optou-se por esse meio, a fim de gerar uma maior proximidade e confiança com os docentes, considerando que a própria pesquisadora faz parte desse mesmo grupo e desse mesmo contexto.

Ao todo, foram coletadas 24 respostas, nenhuma das quais contou com a identificação dos profissionais participantes da pesquisa, que manifestaram anuência por meio de um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a segurança dos dados utilizados nesta pesquisa. Dessa forma, os dados obtidos mantêm a privacidade dos participantes, sendo tratados de forma coletiva.

O questionário foi elaborado a partir da experiência da própria pesquisadora no ambiente escolar, explorando dados que eram observados em sala de aula e que despertavam inquietações quanto à forma como eram aplicados e aos motivos pelos quais eram cobrados daquela maneira. A partir dessas inquietações e em diálogo com as orientações recebidas ao longo do ano de 2024, surgiu este instrumento de análise, alinhado ao objetivo central desta pesquisa, que busca analisar as percepções docentes acerca do currículo e dos materiais didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, bem como suas práticas e ações voltadas à redução do silenciamento histórico e a promoção da interculturalidade no ambiente escolar. As perguntas foram estruturadas com o objetivo de delimitar o perfil dos docentes participantes, contemplando o tempo de atuação e a área de trabalho, bem como suas percepções acerca do currículo, dos materiais didáticos e das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. Por fim, buscou-se compreender as percepções dos professores sobre possíveis ações e estratégias que poderiam contribuir para amenizar os problemas por eles apontados.

A primeira questão do formulário “Qual o seu tempo de experiência como docente?” teve como objetivo verificar o tempo de atuação dos docentes em sala de aula. Entre os professores que responderam, a maioria possui mais de 10 anos de experiência, totalizando cerca de 62,5% dos participantes.

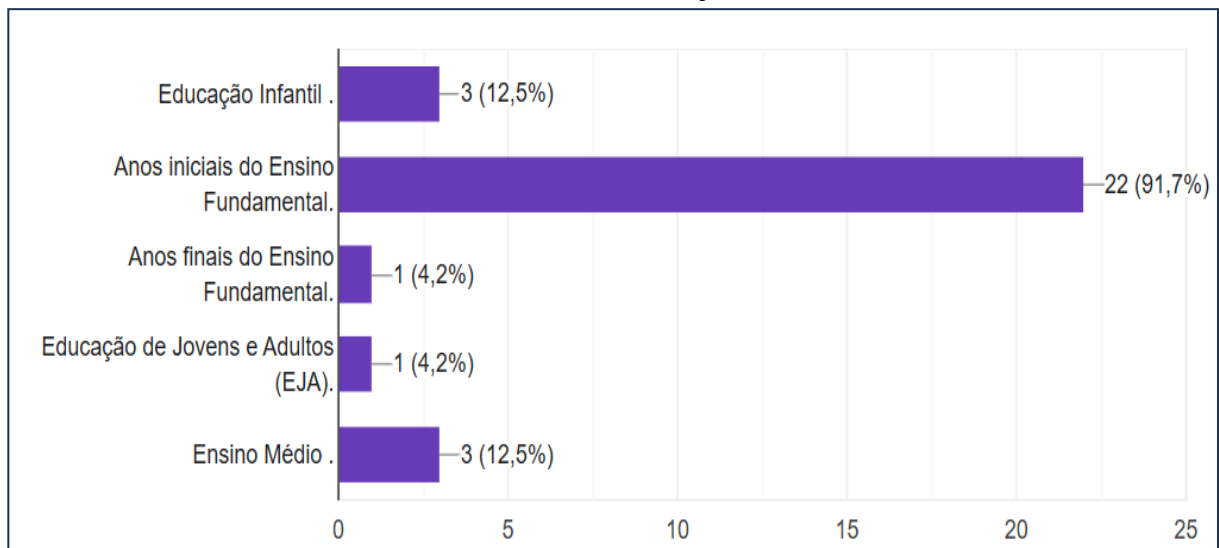
Gráfico 1 - Tempo de atuação docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Já a segunda questão “Qual a sua área de atuação?” teve como objetivo identificar a área de atuação dos docentes participantes da pesquisa. Observou-se que alguns professores atuam em mais de um nível da educação. No entanto, a grande maioria atua predominantemente no Ensino Fundamental I. Essa informação é relevante pois permite compreender o contexto de atuação dos docentes e o segmento educacional no qual se concentram suas práticas pedagógicas.

Gráfico 2 - Área de atuação docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ao considerar as respostas das duas questões, é possível delinear um perfil dos docentes participantes da pesquisa, e pode-se considerar que estes estão inseridos no cotidiano escolar há um período de tempo considerável. Esse dado sugere a possibilidade de que esses profissionais tenham familiaridade com os materiais didáticos e com as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Isso contribui para a análise, a partir de suas perspectivas, de como a abordagem da história dos povos originários se manifesta, ou se limita, em diferentes etapas da educação básica, aspecto que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa.

Considerando que 91,7% dos(as) participantes atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no contexto escolar de Foz do Iguaçu, a análise das perspectivas docentes se voltará, predominantemente – mas não exclusivamente –, a esse recorte. A análise da percepção dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental justifica-se, como discutido ao longo desta dissertação, por se tratar do primeiro contato dos alunos com as percepções e noções referentes ao ensino de História. Para além disso, é nesse momento que o professor consegue trabalhar de forma mais ampla e intercultural com os estudantes, uma vez que, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, as aulas de História são reduzidas e o conteúdo torna-se mais extenso, diminuindo as oportunidades de o docente explorar projetos e outras visões de mundo para além daqueles presentes no currículo.

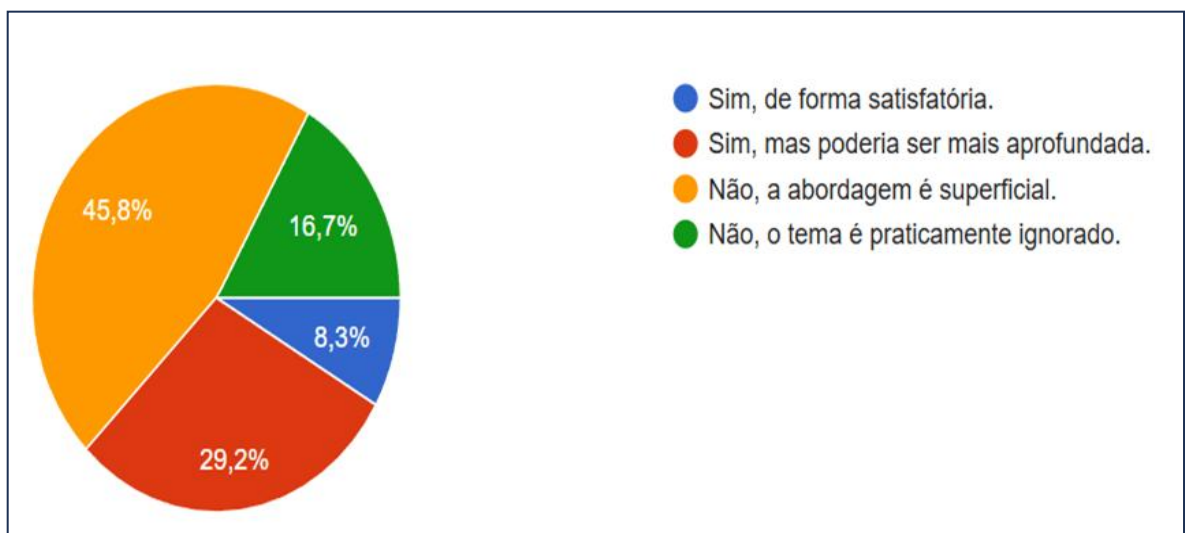
Já no Ensino Fundamental I, durante as quatro horas por semana de permanência com a turma, é possível explorar diversas cosmovisões e construir ambientes mais críticos, nos quais o ensino pode, de fato, desenvolver noções de pertencimento, memória e identidade. Dessa forma, compreender as percepções dos docentes dessa etapa é de suma importância no contexto desta pesquisa, uma vez que são esses profissionais que estabelecem o primeiro contato dos alunos com a história dos grupos historicamente marginalizados podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para o enfrentamento de processos de silenciamento histórico.

## 5.2 Análise das perspectivas docentes

Esta parte do trabalho busca analisar as perspectivas docentes, a partir das respostas apresentadas ao questionário do formulário eletrônico, conforme descrito anteriormente. Compreender os diferentes pontos de vista dos educadores é de suma importância, tendo em vista que são eles os responsáveis pela mediação entre o currículo, os materiais didáticos e os alunos, sendo por meio de suas práticas pedagógicas que esse processo se concretiza.

A partir da terceira questão “Você considera que a história dos povos originários é abordada de maneira adequada nos materiais didáticos oficiais utilizados na rede municipal?”, buscou-se verificar a percepção a respeito dos materiais didáticos utilizados. Cerca de 45,8% dos docentes acreditam que a abordagem desses materiais é superficial, 16,7% consideram que o tema é praticamente ignorado, 29,2% avaliam que deveria ser aprofundado e apenas 8,3% entendem que o assunto é tratado de forma satisfatória.

Gráfico 3 – Considerações acerca da abordagem da história dos povos originários nos materiais didáticos oficiais utilizados na rede municipal.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Esses dados evidenciam a percepção de uma lacuna na representação indígena nos materiais didáticos e reforçam o silenciamento dos povos originários, pois como analisado anteriormente, ainda que estejam presentes em livros

e apostilas, essas populações aparecem, em muitos casos, de forma estereotipada ou folclorizada, o que contribui para a invisibilização de suas lutas históricas e de sua atuação contemporânea.

Como abordam Ana Lady da Silva e Débora Raquel Hettwer Massmann, no artigo “Corpos silenciados: uma análise discursiva do livro didático de linguagens e suas tecnologias”, ao propagarmos a história forjada pelos colonizadores, silenciemos a história real que constitui o país, apagando as demais narrativas que o compõem. Ao cristalizar uma versão histórica como oficial, inviabiliza-se o reconhecimento das continuidades, resistências e transformações protagonizadas pelos povos indígenas, pois afinal cria-se uma versão oficial e as demais são relegadas ao campo folclórico da doxa<sup>3</sup> e tratadas como se não merecessem ser ouvidas.

Então, forjar a história do país sob a perspectiva do explorador europeu e, mais tarde, reafirmá-la por meio dos escritores, sociólogos e pesquisadores brancos, ao adotarem a perspectiva da Democracia Racial, não é só silenciar o real da história do Brasil, mas também instalar a apagamento dessas outras versões da história, versões de negros e indígenas. Constrói-se assim uma versão oficial que funciona na direção de homologar/legitimar o discurso de que a relação entre senhores de engenhos, bandeirantes, capitães do mato e os/as africanos/as e indígenas escravizados/as era harmoniosa para não dar a conhecer a crueldade, o racismo e a extrema violência constitutivas desses discursos. Ou seja, ao dizer “x”, apaga-se “y”. (SILVA, 2024, p. 9)

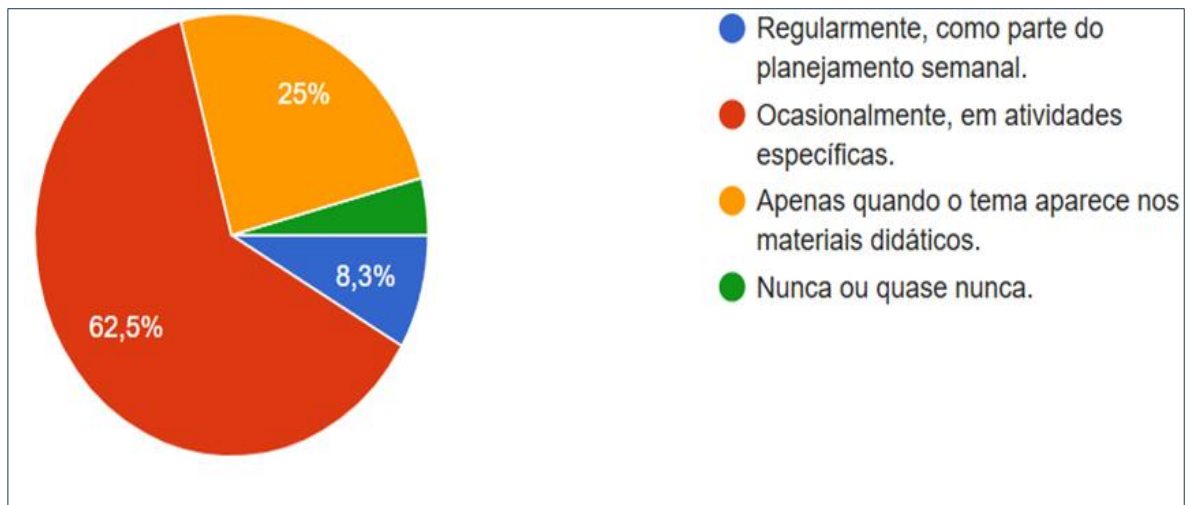
Considerando que grande parte dos professores utiliza o livro didático e as apostilas fornecidas pelo município como principal fonte de suas aulas, evidencia-se a necessidade urgente de repensar e revisar tais materiais.

A quarta questão do formulário “Em sua prática pedagógica, com que frequência você aborda a história e a cultura dos povos originários?”, apresenta outro dado preocupante, uma vez que 62,5% dos docentes afirmam abordar a história dos povos originários apenas “ocasionalmente, em atividades específicas”, e 25% o fazem somente quando o tema aparece no material didático, enquanto somente 8,3% aborda frequentemente como parte de seu planejamento semanal.

---

<sup>3</sup> Conceito abordado por Santiago Castro-Gómez, explicado na página 18 desta dissertação.

Gráfico 4 - Frequência que o docente aborda a história e cultura dos povos originários.

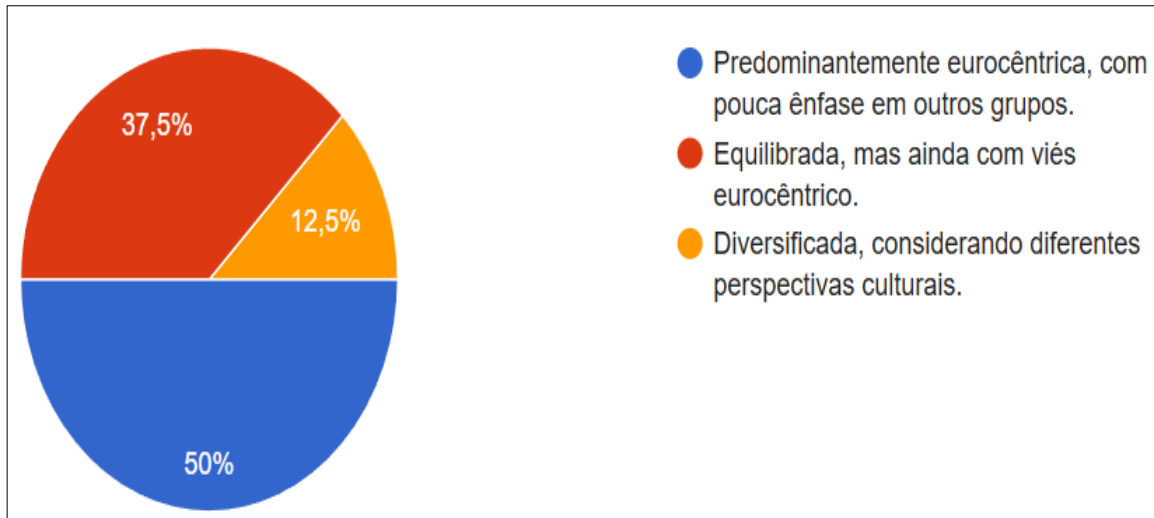


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Esse resultado revela que mais de 85% dos respondentes demonstram que suas práticas pedagógicas apresentam algumas fragilidades quanto à incorporação da história dos povos originários, abordando esse tema de forma ocasional ou apenas quando ele aparece nos materiais didáticos. Essa postura limita a criação de ambientes de ensino críticos e reflexivos, capazes de promover uma história mais plural e respeitosa em relação à cultura da comunidade e às suas raízes históricas.

Em conversas informais com a pesquisadora no ambiente de trabalho, os professores relataram dificuldades em encontrar materiais diferentes dos ofertados pela Secretaria de Educação, visto que suas buscas geralmente se restringem a atividades prontas disponíveis na internet. Esse dado dialoga diretamente com o Gráfico 5, que apresenta a percepção dos docentes acerca dos materiais didáticos ofertados pela Secretaria de Educação, a partir de respostas à pergunta do questionário “Como você avalia a abordagem histórica nos materiais didáticos adotados pela rede municipal?”

Gráfico 5 - Abordagem histórica nos materiais didáticos adotados pela rede municipal.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ao observar o gráfico, nota-se que 50% dos docentes consideram que esses materiais permanecem centrados quase exclusivamente em perspectivas europeias, oferecendo pouca ênfase às demais matrizes culturais que compõem a diversidade brasileira. Além disso, 37,5% dos professores reconhecem que os materiais didáticos apresentam alguma tentativa de incluir a história e a cultura de grupos historicamente marginalizados, porém ainda mantêm um viés predominantemente eurocêntrico. Apenas 12,5% afirmam perceber uma abordagem realmente diversificada, capaz de respeitar distintas perspectivas culturais presentes no país.

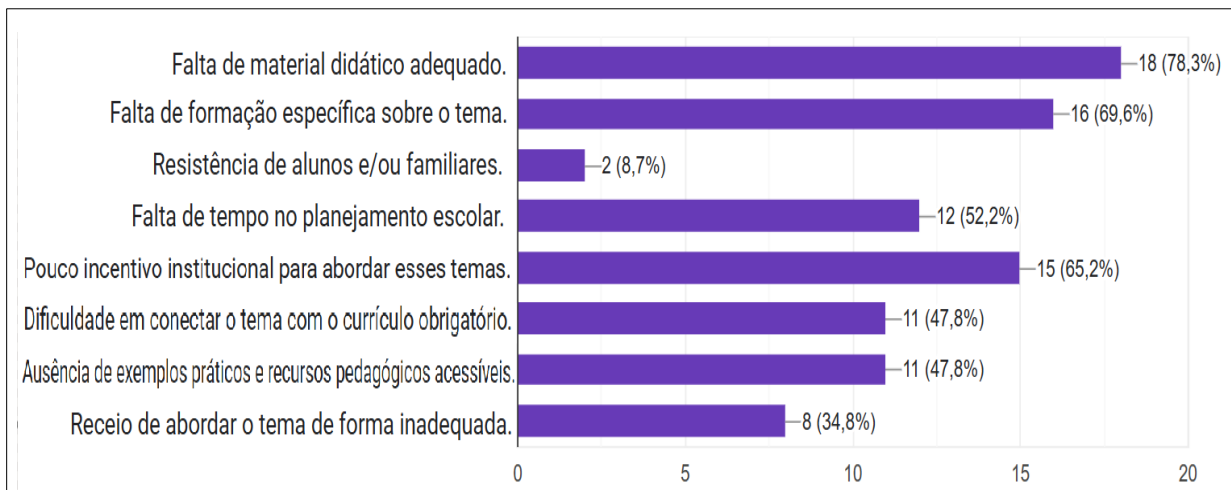
Ao analisarmos os dois gráficos, numa perspectiva decolonial, observamos que os docentes também identificam a predominância de discursos eurocêntricos nos materiais didáticos. Porém, apesar dessa percepção crítica, continuam utilizando tais recursos e, em alguns casos, conforme demonstrado no gráfico, trabalham a história dos povos indígenas apenas quando ela aparece nos materiais didáticos. Dessa forma, acabam por reforçar estereótipos, em vez de combatê-los.

Esses dados confirmam a discussão anteriormente apresentada nos outros capítulos, ao demonstrar que, embora o ambiente escolar seja potencialmente rico para o desenvolvimento de um ensino verdadeiramente intercultural, ele

permanece limitado por currículos e materiais que reforçam estereótipos e privilegiam narrativas eurocentradas.

Dentro desta discussão ao observarmos o gráfico 6, nota-se que a questão dos materiais didáticos também se reflete na análise das principais dificuldades apontadas pelos docentes (nesta questão foi possível marcar mais de uma opção), “Quais dificuldades você encontra para trabalhar esses temas em sala de aula? (Marque todas as que se aplicam)”, na qual 78,3% indicaram a falta de materiais adequados como um dos principais desafios.

Gráfico 6 - Dificuldades em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Somado a isso, observa-se que 47,8% dos docentes relatam dificuldade em conectar o tema ao currículo obrigatório. Dessa forma, muitos professores acabam utilizando apenas os materiais prontos e ofertados pela Secretaria de Educação, uma vez que há sanções e advertências para aqueles que não seguem o currículo prescrito<sup>4</sup>. A análise desses mecanismos de controle, bem como de seus efeitos sobre a autonomia docente, será desenvolvida na próxima seção, intitulada “O IDEB, as políticas de responsabilização e seus impactos na autonomia docente”.

Como observado, a questão envolvendo os materiais didáticos constitui um problema que gera inquietação entre os professores. Uma possibilidade para além dos materiais já criados e ofertados, seria a construção conjunta de

<sup>4</sup> O conceito de currículo prescrito, discutido por Ivor Goodson, será aprofundado na página 67 desta dissertação.

materiais didáticos entre docentes, povos indígenas e a Secretaria de Educação. Essa proposta se justifica pela centralidade dos educadores no processo educativo e por seu conhecimento acerca da realidade vivenciada em sala de aula. Esse espaço de encontro e diálogo coletivo seria um passo fundamental para pensar a descolonização das práticas pedagógicas e das salas de aula, bem como para promover uma verdadeira valorização cultural dos povos originários.

Exemplos de iniciativas que contribuem para essa perspectiva de descolonização dos espaços educacionais podem ser observados no estado de São Paulo, onde foi elaborado o documento “Currículo da Cidade – Povos Indígenas<sup>5</sup>”. Construído em parceria com escritores e pesquisadores indígenas, como Daniel Munduruku e Cristino Wapichana, este material oferece aos professores discussões sobre a história e a cultura dos povos originários, sugestões de atividades para aplicação em sala de aula e indicações de leituras para o aprofundamento dos temas abordados.

Outro exemplo significativo pode ser observado no município de Bertópolis<sup>6</sup>, em Minas Gerais, onde, a partir de 2019, ocorreu a inclusão da língua indígena do povo Maxakali no currículo das escolas municipais. Essa iniciativa fortaleceu os vínculos com a comunidade indígena presente na região e contribuiu para o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural. Experiências como essas demonstram, na prática, que outra educação é possível: uma educação que constrói espaços de saber, diálogo e respeito, e não de reprodução histórica de séculos de preconceitos e estereótipos.

Ainda no Gráfico 6, observa-se que 69,6% dos professores sentem falta de formação específica sobre educação indígena e 65,2% acreditam que há pouco incentivo institucional para a abordagem da história de grupos marginalizados. Esse dado também pode ser observado na questão 10 do instrumento de pesquisa, “Você já participou de alguma formação continuada sobre a história e cultura dos povos originários e de outros grupos marginalizados?”, na qual se investigou a

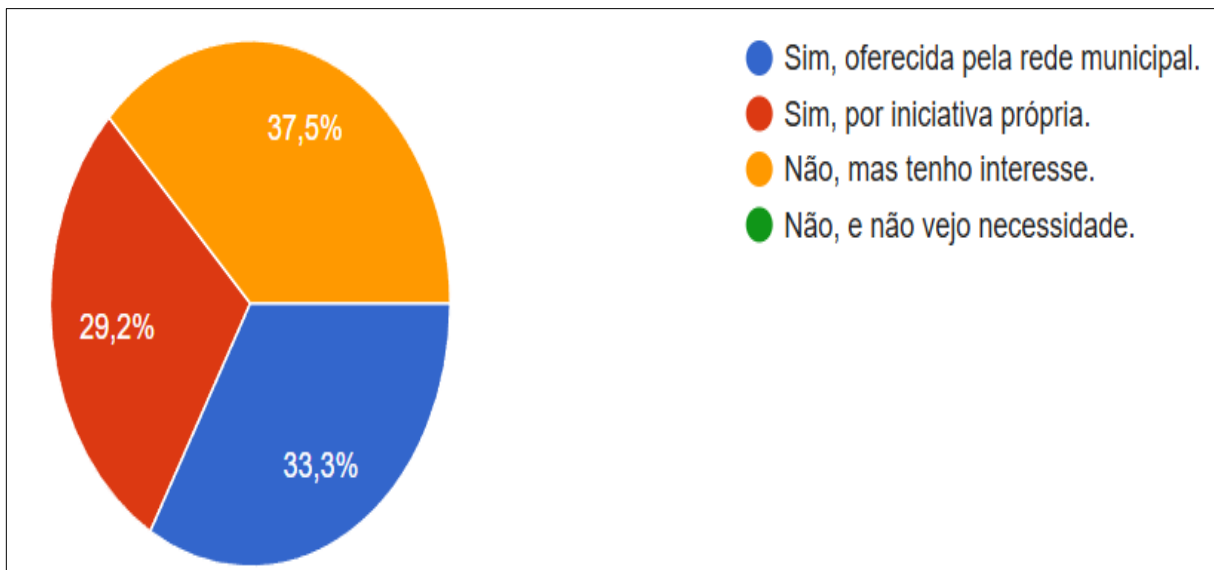
---

<sup>5</sup> SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2023. 112 p.: il. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Curriculo-Povos-Indigenas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

<sup>6</sup> **Com ensino da língua indígena na grade curricular obrigatória, Bertópolis celebra diversidade cultural**. G1 Vales de Minas Gerais, 8 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2019/06/08/com-ensino-da-lingua-indigena-na-grade-curricular-obrigatoria-bertopolis-celebra-diversidade-cultural.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2025.

participação dos docentes em formações continuadas sobre a história e a cultura dos povos originários. Os resultados indicam que apenas 33,3% dos respondentes relataram ter participado de alguma formação oferecida pela Secretaria de Educação, enquanto 29,2% buscaram formações sobre o tema por iniciativa própria e 37,5% afirmaram não ter participado de nenhuma formação.

Gráfico 7 - Formação continuada sobre a história e cultura dos povos originários e de outros grupos marginalizados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Partindo da premissa de que a pesquisa foi realizada com professores, considerando suas vivências até o início do ano de 2024, buscou-se identificar quais cursos foram ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), ao longo desse mesmo ano, relacionados à temática indígena. Abaixo encontram-se os cursos ofertados pelo NTM<sup>7</sup>, Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal, que se configura como agente de integração e socialização de informações administrativas e pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação, constituindo-se como um espaço de comunicação entre os docentes do município. Os cursos ofertados, tanto por convocação quanto por livre adesão, ficam disponíveis nessa plataforma on-line para que os professores realizem suas inscrições e acompanhem a emissão de certificados.

<sup>7</sup> <https://ead-ntm.itaipuparquetec.org.br/ntm/>

Tabela 1 - Cursos ofertados pela SMED no NTM - Ano de 2024.

<b>Ano de 2024 - Cursos ofertados pela SMED no NTM - Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Foz do Iguaçu.</b>
01/24 - Orientações para Apoio Escolar - Turma 1
02/24 - Informática Educacional - Nível Iniciante
03/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre - 2024 Infantil 5 - Escolas
04/24 - Formação Informática Educacional - Nível Avançado
05/24 - Formação Continuada de Línguas Adicionais
06/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - 5º Ano
07/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre - 2024 - Infantil 5 - Regente 2 - Escolas
08/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre Infantil 5 - CMEI
09/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - 4º Ano
10/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - 3º Ano
11/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - 2º Ano
12/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - 1º Ano
13/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil 4 e 5 - Regente 2 - CMEI
14/24 - Robótica Sustentável - PTI
15/24 - Estágio Probatório na Administração Direta em conformidade com o Estatuto do Servidor
16/24 - VII Encontro Municipal de Valorização dos Profissionais da Educação
17/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil
18/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil 1
19/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil 2
20/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil 3
21/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - Infantil 4
22/24 - Planejamento Educação Física - Ênfase na Educação Infantil
23/24 - Compreendendo o Autismo no Ambiente Escolar
24/24 - Orientação pedagógica - 1º trimestre - Regente 2 de Infantil 1, 2 e 3
25/24 - Formação para EJA
26/24 - Educação Física: Orientações Pedagógicas e Análise do Planejamento
27/24 - Classificação, Reclassificação e Adaptação de Estudos
28/24 - Orientações Pedagógicas 1º Trimestre 2024 - História, Geografia e Arte
29/24 - Material Dourado e as Quatro Operações Matemáticas Básicas
30/24 - Orientações Coordenadores - Informática Educacional
31/24 - Adaptação e Flexibilização Curricular (Autismo - Parte 2)
32/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - Regente 2 - CMEI
33/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024-História, Geografia e Arte
34/24 - Voleibol na Prática Escolar
35/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre - 2024 - Infantil 5 - Regente 2 - Escolas
36/24 - Avaliação Diagnóstica em Educação Física: Estratégias Pedagógicas no ensino aprendizagem
37/24 - PAEE / PEI - Educação Especial
38/24 - Orientações sobre as práticas pedagógicas nas Escolas
39/24 - Formação Continuada Robótica Educacional 2024
40/24 - Altas Habilidades/Superdotação
41/24 - Orientações Pedagógicas 2024 - 2º Trimestre Infantil 4
42/24 - Orientações Pedagógicas 2024 - 2º Trimestre Infantil 2

43/24 - Orientações Pedagógicas 2024 - 2º Trimestre Infantil 1
44/24 - Computação - Infantil 4 e 5 - Regente 2
45/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - Infanti 3
46/24 - Estratégias Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - Infantil 5 - CMEIs
47/24 - Educação Empreendedora: Mural Super Competências Empreendedoras - SEBRAE
48/24 - Estratégias Pedagógicas 2024 - 2º Trimestre - Infantil
49/24 - Estratégias Pedagógicas 2º Trimestre - 2024 - Infantil 5 - Regente 1 - Escolas
50/24 - Formação para Gestão Escolar
51/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - 1º Ano
52/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - 2º Ano
53/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - 3º Ano
54/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - 4º Ano
55/24 - Orientações Pedagógicas 2º Trimestre 2024 - 5º Ano
56/24 - Formação Educa Juntos para Professores do 1º e do 2º Ano
57/24 - "A união faz a vida" - SICREDI - Centros Escola Bairro
58/24 - Números Racionais 5º ano
59/24 - O Papel do Coordenador na Unidade Escolar - CMEIs
60/24 - Devolutiva Avaliação I Educação Infantil
61/24 - Devolutiva Avaliação I Ensino Fundamental
62/24 - Jogos Cooperativos - Cooperjogo - SICOOB - 2024
63/24 - O Coordenador, como agente organizador do trabalho pedagógico
64/24 - Autismo na Escola - Etapa 1
65/24 - Orientações Sistema RP - CMEI / CEI
66/24 - TDAH e Aprendizagem: Desafios e Possibilidades
67/24 - Diretores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas - Avaliação Diagnóstica II
68/24 - 16ª Edição do Prêmio Paulo Freire
69/24 - Autismo na Escola - Etapa 2
70/24 - Formação inicial - Professor de Educação Física
71/24 - Formação inicial - Professor de Educação Infantil
72/24 - Direitos Humanos - Igualdade de Gênero - 4º e 5º Ano
73/24 - Resultados Simulados 1 e 2 Editora Moderna - 1º Ano
74/24 - Resultados Simulados 1 e 2 Editora Moderna - 2º Ano
75/24 - Resultados Simulados 1 e 2 Editora Moderna - 3º Ano
76/24 - Resultados Simulados 1 e 2 Editora Moderna - 4º Ano
77/24 - Resultados Simulados 1 e 2 Editora Moderna - 5º Ano
78/24 - Formação Educação Física Noções de Localização
79/24 - Musicalização na Educação Infantil - Infantil 4 e Infantil
80/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Regente 2 - 3º trimestre
81/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil - 3º trimestre
82/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil 1 - 3º trimestre
83/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil 2 - 3º trimestre
84/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil 3 - 3º trimestre
85/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil 4 - 3º trimestre
86/24 - Estratégias Pedagógicas para Educação Infantil - Infantil 5 - 3º trimestre - CMEIs e Escolas
87/24 - Formação de Resolução de Problemas - 3º Ano
88/24 - Devolutiva Avaliação Diagnóstica II - Educação Infantil

89/24 - Orientação para APOIO ESCOLAR (online) TDAH e Funções Executivas
90/24 - Computação desplugada na Educação Infantil - Parte 2
91/24 - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Leitura e Escrita na Educação Infantil
92/24 - Devolutiva das Avaliações: Avaliação Diagnóstica II História e Geografia Avaliação de Fluência
93/24 - Matemática na EJA
94/24 - Encontro Técnico do Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE com Escolas e CMEIs
95/24 - Musicalização na Educação Infantil - Infantil 3 - CMEI
96/24 - Líder em Mim
97/24 - JOPEFOZ - Altas Habilidades
98/24 - Primeiros Socorros e Salvamento no Contexto Escolar
99/24 - JOPEFOZ - Como trabalhar as unidades temáticas da matemática por meio de situações-problema?
100/24 - VII Seminário Municipal da Educação - CMEIs
101/24 - VII Seminário Municipal da Educação - ESCOLAS
102/24 - VII Seminário Municipal da Educação - Secretários
103/24 - VII Seminário Municipal da Educação - Merendeiros e Serviços Gerais
104/24 - Orientações para Apoio Escolar - Turma 2
105/24 - JOPEFOZ: Compreensão de textos na alfabetização - 2º Ano
106/24 - JOPEFOZ - Consciência Fonológica - Infantil 5
107/24 - JopeFoz - Consciência Fonológica - 1ºAno
108/24 - Gestão Educacional, encerramento de ciclos de forma eficaz e transparente- SEBRAE
109/24 - JOPEFOZ: ARTE INDÍGENA: dança, música, arte plumária, cestaria e pintura
110/24 - Explorando a Educação Física na Primeira Infância
111/24 - O Coordenador Pedagógico, e os princípios das ações legais articulados à prática.
112/24 - Psicomotricidade na Primeira Infância - Infantil 3
113/24 - Língua Espanhola como Língua Acolhedora - EM João Adão - Módulo I
114/24 - Língua Espanhola como Língua Acolhedora - EM Vinícius de Moraes - Módulo II
115/24 - Língua Espanhola como Língua Acolhedora - EM Emílio de Menezes - Módulo II

*Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações presentes no NTM, 2026.*

Conforme observado na planilha dos 115 cursos ofertados, apenas o curso 109/24 “JOPEFOZ: Arte Indígena: dança, música, arte plumária, cestaria e pintura” abordou a temática indígena. O curso foi realizado em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no dia 26/09/2024, e contou com a participação de indígenas das aldeias Tekoha Aty Mirî, localizada no município de Itaipulândia, e Tekoha Ocoy, situada em São Miguel do Iguçu.

A formação constituiu-se como uma importante imersão cultural, evidenciando a relevância de promover espaços em que os povos indígenas possam falar por si e apresentar suas manifestações culturais a partir de suas próprias perspectivas. Entre as participantes, esteve a professora mestre Delmira de Almeida Peres, que é mestre pelo PPGIELA e atualmente Coordenadora Adjunta do Programa

Saberes Indígenas na Escola, Núcleo UNILA/PR, o que também demonstra a importância da articulação entre universidade e comunidade, no sentido de fomentar ações formativas que contribuam para a realidade local.

Embora o curso represente uma iniciativa que favorece o diálogo intercultural, trata-se de uma ação ainda pontual quando comparada à ampla demanda formativa identificada por esta pesquisadora no contexto da rede municipal. Somado a isso, embora atitudes isoladas dos docentes contribuam significativamente para transformar a forma como os estudantes percebem o mundo e se relacionam com as diversas culturas existentes no Brasil, é necessário, acima de tudo, adotar uma abordagem institucional e implementar políticas que se comprometam, de fato, com uma educação pública de qualidade.

Práticas como o Projeto Encontro de Saberes<sup>8</sup> (e outras tantas analisadas ao longo deste trabalho) demonstram a importância de, mais do que apenas falar sobre um tema, possibilitar que os próprios sujeitos detentores desses saberes ocupem espaços de fala. Cabe às escolas e às secretarias de educação criarem e fortalecerem cada vez mais esses espaços de escuta e reconhecimento dos saberes como foi o caso do JOPEFOZ. Quando se possibilitam encontros com os verdadeiros detentores dos conhecimentos, criam-se diversas possibilidades para o trabalho pedagógico, tanto para os professores quanto para os alunos.

Esses dados demonstram alguns problemas nas políticas de formação continuada, considerando que as formações são instrumentos fundamentais para o pensamento crítico dos docentes. Quando não se possui conhecimento aprofundado sobre determinados temas, é natural que o docente se sinta desconectado deles e com pouco estímulo para trabalhá-los em sala de aula. Esta fala é reforçada ao observar que 34,8% dos docentes indicaram, no Gráfico 6, sentir receio de abordar o tema de forma inadequada. Tal resultado sugere que esses profissionais não se sentem suficientemente preparados para trabalhar a temática ou que não dispõem de materiais didáticos adequados que os auxiliem nesse processo.

Outro dado que corrobora essa análise é o fato de que 47,8% dos docentes apontaram a ausência de exemplos práticos e de recursos pedagógicos acessíveis, enquanto 52,2% indicaram a falta de tempo para o planejamento das aulas. A falta de tempo aliada à dificuldade de acesso a materiais adequados, acaba

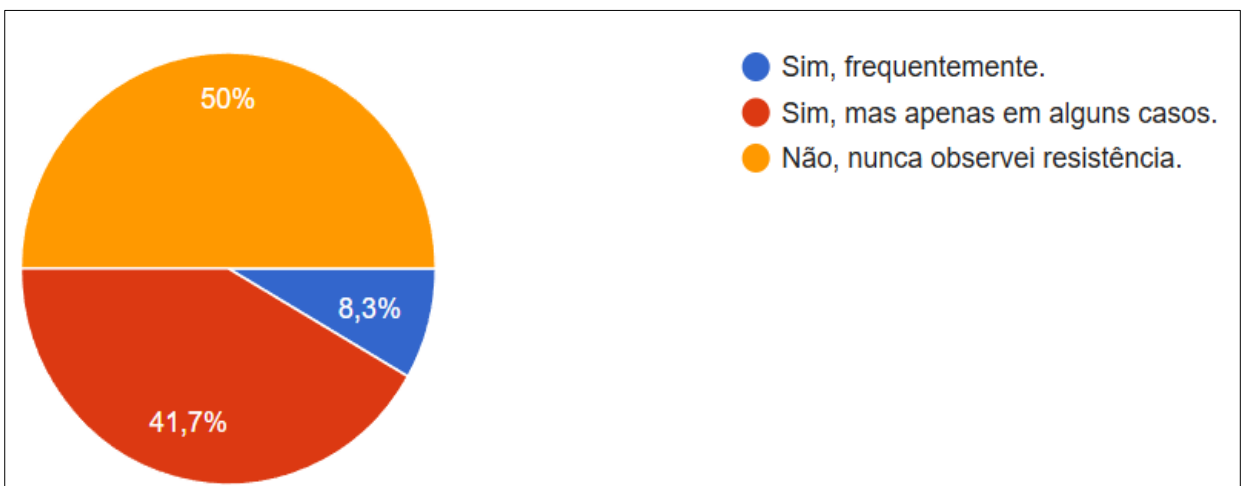
---

<sup>8</sup> Este projeto foi explicado anteriormente nesta dissertação na página 40.

levando muitos professores a recorrerem exclusivamente a materiais prontos. Conforme demonstrado no Capítulo 2 desta dissertação, tais materiais são frequentemente permeados por estereótipos e mantêm a ideia de que os povos indígenas não evoluíram, permanecendo associados a uma imagem enraizada na cultura popular desde do período da colonização do Brasil. A manutenção dessa visão contribui para o silenciamento histórico e para a inferiorização desses povos em suas lutas por reconhecimento e por direitos.

Outro dado importante no gráfico 6 é que apenas 8,7% dos docentes apontaram resistência de alunos ou familiares ao abordarem o tema, o que dialoga com a pergunta 11 do questionário, “Você percebe resistência por parte dos alunos, familiares ou da comunidade escolar ao abordar a história dos povos originários?”

Gráfico 8 - resistência da comunidade escolar em abordar a história dos povos originários.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Dentro das respostas, observa-se a manutenção de um número baixo de resistência, uma vez que 50% dos docentes afirmaram nunca ter observado resistência na comunidade escolar, enquanto que 41,7% relataram tê-la observado apenas em alguns casos pontuais. Esses dados indicam que uma parte significativa da comunidade escolar se encontra aberta ao diálogo intercultural; contudo, outra parcela demonstra não ser tão receptiva. Tal cenário reforça a necessidade de perspectivas educacionais plurais, pois a existência de resistências pode sinalizar a ausência de identificação da comunidade escolar com esses temas. Esse dado, por

sua vez, pode revelar o enraizamento de séculos de colonialismo impostos à nossa educação.

Desse modo, há barreiras a serem superadas para a construção de um ambiente escolar de fato intercultural, que respeite as diversas culturas presentes em nosso país. Para além da receptividade dos estudantes ou de suas famílias, persistem condições estruturais no próprio sistema educacional que dificultam essa transformação. O Brasil constitui-se como um mosaico cultural; entretanto, nesse mosaico, durante muito tempo, poucas vozes foram ouvidas. Torna-se urgente que o espaço seja garantido de forma igualitária a todos os grupos que compõem a sociedade brasileira.

Sobre a necessidade da valorização da história indígena, Clóvis Antonio Brighenti, professor da UNILA, destaca que o desconhecimento acerca da história e da cultura indígena não se restringe à educação básica, estando presente também no ensino superior e, inclusive, entre estudantes de pós-graduação. Em seu artigo “Ensinar e aprender sobre a história indígena”, o autor evidencia a necessidade de uma educação verdadeiramente intercultural.

Esse desconhecimento ou visões equivocadas podem e devem ser desconstruídas através de uma educação escolar que seja verdadeiramente libertadora, que se afaste de todo tipo de preconceito e crie um novo paradigma para estudar a temática indígena a partir da diversidade de pluralidade. Para isso é fundamental que sejam eliminadas as perspectivas evolutivas/evolucionistas associada a perspectiva ocidentalizante de conquistar e converter o outro, de acreditar que nossa ciência é detentora da verdade. (BRIGHENTI, 2017, p. 09)

Para que nossa educação seja de fato comprometida com a autonomia e senso crítico dos estudantes, é necessário ir além do cumprimento da lei e do currículo. Precisamos permitir que os alunos possam de fato entender que não existe um conhecimento superior aos demais e que, dentro da sala de aula, todos os saberes são válidos, todos são episteme<sup>9</sup>. Trata-se de romper com a prática de categorizar, menosprezar e silenciar determinados conhecimentos.

---

<sup>9</sup> Episteme é um conceito discutido por Santiago Castro-Gómez, explicado anteriormente nesta dissertação, na página 18.

A temática indígena em sala de aula quando apresentada sem o ranço do preconceito, poderá contribuir para relativizar o imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. (BRIGHENTI, 2017, p. 10)

Sobre essa temática, foram incluídas perguntas abertas no questionário on-line, especificamente na questão 9 “Você acredita que há espaço para mudanças na abordagem histórica ensinada na escola? Se sim, quais mudanças considera mais urgentes?” solicitou-se aos professores que indicassem se percebiam, no contexto escolar, possibilidades de transformação na forma como a História vem sendo abordada.

A maior parte das respostas (que podem ser consultadas integralmente no Apêndice A) demonstra que esse espaço existe e que há disposição para transformações significativas. Enquanto uma docente ressaltou a importância da valorização linguística “Em língua portuguesa brasileira há que se valorizar e mencionar as palavras de origem tupi-guarani; bem como na nasalização, com ênfase nas vogais, herdadas da cultura de matriz africana” (Respondente A, 2025) outra destacou novamente a necessidade de revisão dos materiais utilizados: “Há espaço, porém os materiais didáticos precisam abordar diferentes perspectivas culturais, portanto necessitamos de algumas mudanças” (Respondente B, 2025). Há ainda quem defenda que as mudanças devem ocorrer sobretudo na abordagem histórico-cultural, ampliando os espaços de vivência e expressão no cotidiano escolar: “Sim, a escola precisa ampliar os espaços para o relato de vivências de todos os envolvidos no processo de ensino, consolidando os conteúdos da BNCC com a vivência de quem faz parte da escola” (Respondente C, 2025), essa resposta dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa ao corroborar a necessidade de incorporar, no contexto da sala de aula, as vivências da comunidade.

Já na questão 12, “O que você sugeriria para melhorar a abordagem da história e cultura dos povos originários e de outros grupos historicamente excluídos na rede municipal?”, ao serem convidados a apresentar sugestões para melhorar o trabalho com a história e a cultura dos povos originários e de outros grupos historicamente excluídos, a grande maioria dos professores destacou a necessidade

de formações específicas sobre a história indígena, como pode ser observado na resposta a seguir.

Um curso imersivo em língua portuguesa a partir das contribuições tupi-guarani e afro. Para que os professores, em sua abordagem Pedagógica, metodológica, possam fazer uso mais consciente. Entendendo melhor a tríade da própria língua padrão utilizada no planejamento das atividades. Penso que falta conhecimento, talvez devido ao apagamento dessa riqueza cultural que favorece o eurocentrismo em detrimento das demais matrizes culturais formativas historicamente do Brasil. Sendo assim, com mais conhecimento poderia melhorar a abordagem da história e cultura dos povos originários e excluídos. (Respondente D, 2025)

Ainda na questão 12 também foi salientada a necessidade da presença dos próprios grupos que, durante tantos anos, foram silenciados, possibilitando uma verdadeira troca de saberes. “É preciso que os conteúdos sejam trabalhados de maneira concreta, na observação de relatos de todos os envolvidos, na troca de experiências através da valorização da cultura de cada um.” (Respondente E, 2025).

Ao analisar as respostas acima, assim como as demais coletadas no decorrer da pesquisa, observa-se que a educação municipal necessita, com urgência, de três frentes de mudança: a revisão do currículo, a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam, de fato, interculturais.

Ao indicar essas três frentes, esta pesquisa não se propõe a apresentar soluções definitivas ou a promover, por si só, mudanças estruturais no sistema educacional. O objetivo consiste em oferecer contribuições fundamentadas em análises ancoradas no debate sobre interculturalidade na educação, a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto de sala de aula. Nesse sentido, o estudo permite vislumbrar os limites do currículo prescrito, demonstrando a predominância de abordagens eurocentradas ou meramente pontuais no tratamento da história dos povos originários. Buscamos demonstrar que a construção de uma educação mais plural e inclusiva requer a adoção de práticas que valorizem, de modo consistente, a população e a comunidade escolar, por meio de um currículo narrativo que reconheça as experiências e os saberes trazidos pelos estudantes.

Contudo, essas transformações encontram limites nas políticas educacionais vigentes, especialmente naquelas orientadas por mecanismos de

avaliação em larga escala e de responsabilização docente, aspectos que serão explorados no subcapítulo a seguir.

### **5.3 O IDEB, as políticas de responsabilização e seus impactos na autonomia docente.**

A partir da análise das percepções dos docentes respondentes do questionário, é possível identificar problemas relacionados à forma como a educação municipal aborda a história dos povos originários do Brasil e da própria América Latina. Esses temas não são abordados de forma adequada nos materiais didáticos (como demonstrado anteriormente), mesmo sendo Foz do Iguaçu uma cidade que recebe cotidianamente diversas etnias, seja por sua condição de região de fronteira trinacional, seja pela UNILA. Ao analisar os fatores que podem contribuir para tais problemas, observa-se uma limitação da autonomia docente, que ocorre principalmente em decorrência do currículo padronizado e das avaliações em larga escala, os quais caminham de forma articulada.

No que se refere ao currículo, Ivor Goodson, em seu artigo “Currículo, narrativa e o futuro social”, discute a distinção entre o currículo prescrito e o currículo narrativo. Ao adotarmos as nomenclaturas de Goodson (2007) nesta pesquisa, podemos dizer que currículo prescrito corresponde àquele atualmente adotado na rede municipal, caracterizado pela padronização dos conteúdos e pela delimitação do que pode ou não ser ensinado. Já o currículo narrativo parte da realidade dos estudantes e da comunidade escolar, mostrando-se mais viável e eficaz, na medida em que desperta no aluno o interesse por aprender sobre aquilo do qual ele faz parte.

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem “regras do jogo” bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. (GOODSON, 2007, p. 247)

Nesse sentido, para assegurar o cumprimento do currículo prescrito, são estabelecidas regras e limitações ao trabalho docente, como, por exemplo, as

avaliações trimestrais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nessas avaliações, os alunos são submetidos a provas de múltipla escolha, cujas respostas corretas resultam em uma nota atribuída à turma. Entretanto, tais avaliações não consideram as dificuldades individuais dos estudantes, a presença de alunos com necessidades específicas, nem o contexto social no qual a escola está inserida. As provas são elaboradas de forma padronizada e aplicadas igualmente a todas as escolas do município.

Com base nessas notas, o professor recebe um feedback da Secretaria de Educação e da coordenação pedagógica, no qual são apontados os supostos erros e os aspectos em que a turma deve melhorar. Essas notas, inclusive, servem como critério para a escolha de turmas, conforme a Instrução Normativa nº 31<sup>10</sup>. De acordo com esse documento, os professores que não atingissem a média mínima com suas turmas ficariam impedidos de escolhê-las para lecionar em 2026, ficando a critério da direção escolar vetar essa escolha.

Art. 9º Compete à Direção de cada unidade escolar o indeferimento da escolha de turmas/componente curricular realizada por docente, procedendo-se à alocação de outro profissional, nas seguintes hipóteses: I-Desempenho Docente Insatisfatório: a) Constatação, em registros oficiais (incluindo orientações pedagógicas e atas de acompanhamento direcionadas ao servidor), de um histórico de desempenho inferior à média 5,0 (cinco) na avaliação diagnóstica. b) Associação do desempenho inferior à média com baixos índices de rendimento da turma sob a responsabilidade do docente no ano letivo. c) Evidência de ausência de evolução ou aprimoramento nas práticas pedagógicas do servidor, mesmo após o recebimento de orientações formais e registros de acompanhamento pela coordenação pedagógica e direção da unidade. II – Não Alcance de Objetivos Pedagógicos: a) Verificação de que o professor não atingiu os objetivos estabelecidos pela Proposta Pedagógica do Município para a turma e/ou componente curricular por ele escolhido. III- Rendimento Insatisfatório da Turma: a) Constatação de que o rendimento geral da turma atendida pelo docente corrente não foi considerado satisfatório, o que será apurado mediante: 1. Análise do rendimento da turma, em conformidade com as orientações da unidade escolar e da equipe pedagógica da SMED. 2. A não observância ao critério e planejamento contínuo das atividades pedagógicas. 3. O não registro da frequência diária dos alunos no Sistema de Registro de Frequência e Comunicação (LRCOM) e/ou falha na comunicação pedagógica dos alunos faltosos, com potencial impacto no índice de evasão escolar. 4. Avaliação do resultado final da turma no ano letivo de 2025. (Normativa nº 31/2025 , Art. 9º).

---

<sup>10</sup> MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 31, de 08 de dezembro de 2025**. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 08 dez. 2025. Disponível em: [https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy\\_diario\\_oficial/diario-oficial-ordinaria-5366-12-08-2025-17:53:17\\_signed](https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy_diario_oficial/diario-oficial-ordinaria-5366-12-08-2025-17:53:17_signed). Acesso em: 10 dez. 2025.

Essa normativa foi amplamente criticada pelos professores, que reivindicaram a elaboração de um novo documento que a substituísse. No entanto, em 30 de janeiro de 2026, foi promulgada uma nova normativa, na qual o parágrafo descrito anteriormente foi mantido em sua íntegra, evidenciando que, apesar do descontentamento da categoria docente, prevaleceram as decisões da gestão.

Práticas cotidianas do ambiente escolar, como convocar o professor para conversas sobre o desempenho da turma ou exigir o planejamento semanal com antecedência para verificar sua adequação ao currículo, contribuem para a construção de um ambiente que favorece a reprodução do que já está posto como “correto”. Dessa forma, seguir fielmente o currículo prescrito passa a ser visto como uma estratégia para obter avaliações positivas e evitar possíveis sanções.

Outro exemplo das relações de poder que permeiam o sistema educacional pode ser observado no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um sistema baseado em avaliações realizadas a cada dois anos e que a princípio deveria servir como orientação para a formulação de políticas públicas a partir de seus resultados.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. (BRASIL,2007)

Como descrito anteriormente, o IDEB é calculado com base em diferentes fatores, entre eles o desempenho dos estudantes nas avaliações e indicadores como evasão escolar e reprovação. Com o objetivo de evitar prejuízos aos resultados, tornou-se prática recorrente em algumas escolas a fixação de um número máximo de reprovações nos anos avaliados pelo IDEB, de modo a não comprometer o rendimento do município e da própria instituição escolar.

Nesse contexto, é comum observar, em salas de aula, estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental que ainda não concluíram adequadamente o processo de alfabetização. Não se trata, aqui, de defender a reprovação dos alunos, mas de evidenciar uma face da manipulação dos dados

educacionais, que são divulgados como verdadeiros, quando, na realidade, passam por processos de pressão exercidos tanto pela Secretaria Municipal de Educação quanto pela própria gestão escolar.

Para além dessa pressão, que acaba se tornando parte da rotina institucional, são estabelecidas metas vinculadas a premiações financeiras, com o intuito de manter os professores cada vez mais atrelados à lógica do sistema e à sua forma de funcionamento. Assim, escolas que superam metas cada vez mais irreais são premiadas, conforme demonstrado no quadro a seguir, o qual consta no Decreto nº 33.657<sup>11</sup>, de 6 de junho de 2025.

*Tabela 2 - Metas e premiação IDEB de Foz do Iguaçu.*

META *	40h ou 20h+20h ou 20h+CHS	20h
Meta Ouro	R\$ 6.000,00	R\$ 3.000,00
Meta Diamante	R\$ 8.000,00	R\$ 4.000,00
80% da Meta Ouro	R\$ 4.800,00	R\$ 2.400,00
60% da Meta Ouro	R\$ 3.600,00	R\$ 1.800,00
40% da Meta Ouro	R\$ 2.400,00	R\$ 1.200,00
20% da Meta Ouro	R\$ 1.200,00	R\$ 600,00

Fonte: Foz do Iguaçu (PR). Decreto nº 33.657, de 6 de junho de 2025. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, 2025.

Essa premiação contribui para que o IDEB seja percebido como algo positivo, uma vez que está associado a ganhos financeiros. Dessa forma, as cobranças cada vez mais intensas e as sanções, conforme demonstrado na normativa 31,<sup>12</sup> passam a ser naturalizadas e até validadas, sob a justificativa de que haverá uma compensação financeira pelos resultados alcançados.

O que se oculta por trás dessa lógica de premiação é um cenário no qual os dados são manipulados e os professores têm sua prática pedagógica

<sup>11</sup> FOZ DO IGUAÇU (PR). **Decreto nº 33.657, de 6 de junho de 2025**. Regulamenta o Acordo de Metas do Programa Gestão para Resultados, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, conforme específica. *Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu*, Foz do Iguaçu, 6 jun. 2025. Disponível em: [https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy\\_diario\\_oficial/2025\\_6\\_9\\_5240.pdf](https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy_diario_oficial/2025_6_9_5240.pdf) Acesso em: 31 ago. 2025.

<sup>12</sup> Página 68 desta dissertação.

progressivamente limitada em função da busca por resultados quantitativos e pela obtenção do prêmio.

Ao analisarmos o exemplo de uma escola e sua Meta Ouro, pode-se concluir que o crescimento exigido aparenta ser pequeno, apenas 0,8%. Do ponto de vista matemático, trata-se de um percentual reduzido; entretanto, no campo educacional, esse índice representa a perda de inúmeras possibilidades pedagógicas. Práticas voltadas à criação de aulas mais significativas, contextualizadas e conectadas à realidade dos estudantes tendem a ser substituídas por treinamentos de simulados de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que são esses os componentes curriculares que efetivamente impactam as notas do IDEB.

*Tabela 3 - Meta Ouro de uma escola do Município de Foz do Iguaçu*

	<b>ESCOLAS MUNICIPAIS e CEBs</b>	<b>IDEB 2023</b>	<b>Meta de Cresciment o</b>	<b>Meta 2025 IDEB Ouro</b>	<b>Valor 40h</b>	<b>Valor 20h</b>
<b>1</b>	<b>ACÁCIO PEDROSO</b>	<b>6,7</b>	<b>0,8</b>	<b>7,5</b>	<b>R\$ 6.000,00</b>	<b>R\$ 3.000,00</b>

Fonte: Foz do Iguaçu (PR). Decreto nº 33.657, de 6 de junho de 2025. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, 2025.

Neste cenário que se apresenta na educação municipal, intensificam-se as cobranças sobre os docentes, a adoção rígida do currículo e a desvalorização de práticas educativas que não se enquadram nos padrões previamente definidos, esvaziando a diversidade pedagógica e o sentido formativo mais amplo da educação.

Para chegar nesta meta e consequentemente nas premiações, o que se observa é que, nos anos de aplicação do IDEB, são criadas turmas de jornada ampliada, nas quais os alunos do 5º ano recebem, no contraturno reforço dos conteúdos cobrados, realizam simulados de forma rotineira e são submetidos a cobranças excessivas.

Esse sistema acaba incentivando a produção de dados não condizentes com a realidade da educação municipal, uma vez que as notas estão vinculadas a ganhos financeiros tanto para o município quanto para os professores. Desta forma, não seguir o currículo prescrito torna-se algo inaceitável, já que as

avaliações em larga escala exigem a adesão aos conteúdos do currículo, pois serão estes que serão cobrados nas provas.

Porém, quando não é ano de aplicação do IDEB, as práticas do ano anterior são deixadas de lado, embora a pressão pelo cumprimento do currículo permaneça, pois em avaliações futuras continuarão a medir se o conteúdo previsto está sendo seguido.

A escolha de trazer o IDEB como referencial de análise e suas implicações na autonomia docente justifica-se pelo fato de que, embora não avalie diretamente a disciplina de História, acaba por influenciar o planejamento e a organização escolar. Na rede municipal, onde o objetivo primordial concentra-se na alfabetização e no letramento dos estudantes, as avaliações em larga escala passam a definir metas e prioridades, a organizar o tempo pedagógico e a delimitar o que pode ou não ser desenvolvido no cotidiano escolar. Tal dinâmica interfere diretamente no ensino de História, ainda que de forma não explícita, ao condicionar práticas e direcionamentos curriculares.

Nesse sentido, como salienta Ivor Goodson, torna-se fundamental pensar um currículo que faça sentido para as crianças e que valorize suas histórias e culturas. Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar avaliações e práticas que, ao priorizarem determinados indicadores, podem não contribuir para a construção de um espaço escolar mais plural, contextualizado e inclusivo.

Assim como a aprendizagem informal, o projeto começou a focalizar o que chamamos de “aprendizagem narrativa” – um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. (GOODSON, 2007, p. 248).

Para o autor, a “aprendizagem narrativa”, baseada em práticas, vivências e realidade dos estudantes, faz mais sentido do que uma sequência de atividades didáticas descontextualizadas, que muitas vezes não promovem uma aprendizagem verdadeiramente relevante.

Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado. Dessa forma, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250)

Partindo da realidade dos estudantes e demonstrando que tudo possui uma história, inclusive sua comunidade e sua família (que integram a história do município e do país), começa a surgir o sentimento de pertencimento histórico. Nesse processo, a educação torna-se verdadeiramente significativa, pois passa a ensinar a valorização da história local, ampliando gradualmente essa compreensão para a valorização da história real do Brasil e da América Latina, e não aquela que foi imposta ao longo de tantos anos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as práticas interculturais apresentadas no Capítulo 4, “Interculturalidade na Educação”, na medida em que valoriza a história e a memória da comunidade ao incorporar ao ambiente escolar os saberes e as experiências familiares, as narrativas indígenas e as diversas formas de produção de conhecimento. Quando a escola, de fato, abre espaço para a participação da comunidade, rompe-se com uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, possibilitando um ambiente escolar mais plural e inclusivo.

Ao se promoverem espaços interculturais de escuta e pertencimento, onde as diferentes culturas são tratadas com respeito, ampliam-se as possibilidades de um ensino de História de fato significativo. Trata-se de um ensino que reconhece as diversas contribuições culturais presentes no Brasil e que possibilita ao estudante desenvolver uma leitura de mundo baseada em realidades marcadas por lutas e resistências, e não em estereótipos que, historicamente, inferiorizaram séculos de contribuições culturais e históricas.

Essa percepção também se confirma nos relatos dos professores, presentes nas respostas abertas do formulário eletrônico, no qual os docentes foram indagados sobre suas percepções referentes à abordagem histórica, bem como sobre as melhorias que sugerem para o ensino da história dos povos originários e de outros grupos historicamente excluídos.

Começa com um processo de desconstrução histórico-cultural. Traçar um paralelo de como este conteúdo era trabalhado e como deve ser feito a partir de um (re)conhecimento e relevância cultural. Compreender que também somos parte da herança cultural destes povos. (Respondente F, 2025)

Como citado pela respondente F, o reconhecimento da relevância cultural dos povos originários e de tantos outros grupos historicamente negligenciados e silenciados pelo currículo prescrito revela-se de fundamental importância. Tal

questão torna-se ainda mais significativa quando se considera o contexto da cidade de Foz do Iguaçu, que por se tratar de uma fronteira trinacional, caracteriza-se por intensos fluxos migratórios e pela presença de múltiplas matrizes culturais, incluindo uma comunidade indígena em seu território.

Conforme apontam Laura Janaina Dias Amato e Luciana das Chagas Galvani, no artigo “IDEB em Foz do Iguaçu: avanços, desafios e invisibilidades em avaliações de grande escala”, a localização estratégica do município reforça a dinâmica migratória e a constituição de uma cidade marcada pela diversidade. Nesse cenário, a presença dessas distintas culturas deveria constituir elemento principal das práticas escolares. Entretanto, como se observa no recorte apresentado a seguir, o que ocorre são exclusões silenciosas no espaço escolar, revelando tensões entre a realidade do município e o currículo efetivamente praticado.

Foz do Iguaçu é um município situado na região Oeste do estado do Paraná, no tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Essa localização estratégica confere à cidade uma intensa dinâmica migratória, marcada pela diversidade linguística, cultural e religiosa de sua população. De acordo com dados do Observatório das Migrações (2023), há presença significativa de comunidades haitianas, paraguaias, venezuelanas, sírias e de outras nacionalidades no município. Essa realidade plural impõe desafios únicos ao sistema educacional. As escolas municipais atendem crianças que chegam ao Brasil com diferentes níveis de escolaridade, com línguas maternas distintas e, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade econômica. O processo de acolhimento, inserção e aprendizagem exige práticas pedagógicas diferenciadas, formação continuada dos profissionais da educação e políticas públicas intersetoriais. No entanto, como apontado por Pasini (2012), Foz do Iguaçu sofreu com políticas de formação docente aligeiradas e com a pressão por resultados quantitativos, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico. Além disso, a presença de estudantes multilíngues nem sempre é contemplada nos currículos e nas estratégias avaliativas, o que gera exclusões silenciosas dentro do espaço escolar. (DIAS AMATO, 2025, p. 7)

Tal valorização cultural, bem como o currículo narrativo deveriam, de fato, constituir o objetivo central da educação, pois mais importante do que aprender por aprender é adquirir conhecimentos que realmente façam sentido e sejam capazes de transformar a história de cada aluno. Para além da mera repetição, atribuir significado ao conhecimento oferece ao estudante ferramentas poderosas e revela que a educação possui um verdadeiro poder social, não devendo ser reduzida a um momento obrigatório, sem sentido e que não traz prazer.

No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

Como salientam Ivor Goodson, Tomaz Tadeu da Silva e diversos outros autores em suas pesquisas, o papel da educação e de seus documentos norteadores, como o currículo escolar, deveria ser o de estabelecer um ambiente que dialogue com os interesses da comunidade e dos estudantes. No entanto, conforme demonstrado ao longo desta dissertação, o que se observa, na prática, é a consolidação de mecanismos de controle que limitam progressivamente a autonomia docente e retiram o potencial da sala de aula como espaço de transformação da realidade dos alunos.

Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o papel do currículo e das avaliações em larga escala no contexto educacional, criando possibilidades e caminhos para uma educação que de fato dialogue com a história e com os interesses dos educandos. Como destaca Goodson e os próprios docentes que participaram do questionário, é necessário avançar de uma aprendizagem prescritiva e autoritária para uma aprendizagem narrativa, capaz de transformar as instituições educacionais e de romper com ciclos históricos de colonialismo e silenciamento das vozes daqueles que contribuíram de maneira significativa para a formação do país e que já estavam neste território, construindo suas raízes e respeitando a terra, bem antes da chegada dos europeus.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado ao longo desta dissertação nasce de inquietações construídas durante a atuação da pesquisadora como docente em diferentes redes de ensino, tanto em escolas particulares quanto em escolas estaduais e municipais. Dessas inquietações emergiu a ideia de trabalhar com uma educação que buscasse romper com o padrão tradicionalmente aceito pelo currículo e que tentasse, de alguma forma, colaborar para a construção de um ambiente escolar mais crítico e que fizesse sentido para os estudantes.

Trabalhar com a interculturalidade constitui uma escolha ética e profissional. Mais do que isso, trata-se de uma escolha de resistência frente à história “consagrada”, à história do “vencedor”, ao propor a inserção de outras visões de mundo no espaço escolar. Afinal, entende-se que esse sempre foi um dos papéis centrais da educação: possibilitar o contato com diferentes narrativas, saberes e modos de existir.

A partir dessa perspectiva, desenvolveu-se esta pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender as percepções dos docentes da rede municipal de Foz do Iguaçu acerca das práticas pedagógicas que, de fato, valorizam grupos historicamente marginalizados, bem como suas percepções sobre o currículo e os materiais didáticos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados evidenciaram a existência de uma distância significativa entre o que é previsto nas legislações educacionais e aquilo que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. Essa distância se manifesta, sobretudo, por meio de mecanismos que limitam a autonomia docente, os quais historicamente têm se consolidado como instrumentos de manutenção de projetos políticos herdados desde o processo de colonização deste território, contribuindo para o silenciamento de grupos marginalizados.

Somam-se a esses mecanismos de controle e repressão docente as avaliações em larga escala, os currículos prescritivos e os materiais didáticos descontextualizados e eurocentrados, que acabam por restringir o trabalho pedagógico. Nesse cenário, o professor passa a atuar como mero reproduzidor de conteúdos, tendo reduzidas suas possibilidades de criar ambientes de aprendizagem interculturais, críticos e inovadores.

Romper com esse sistema exige mais do que a vontade individual do professor. É necessário repensar coletivamente a educação que se deseja construir e refletir sobre o que, de fato, se quer levar para a sala de aula. Conforme evidenciado ao longo da pesquisa, torna-se urgente revisar os materiais didáticos ofertados, as políticas de formação continuada e o currículo prescritivo e padronizado. Tal processo não deve ocorrer de forma isolada, mas sim de maneira dialogada, envolvendo professores, comunidades escolares, povos indígenas e comunidades afro-brasileiras, superando visões genéricas e descontextualizadas da realidade local. Esse movimento configura-se como um possível caminho para a descolonização do currículo escolar e para a criação de ambientes educativos verdadeiramente críticos e comprometidos com a valorização da diversidade presente no território brasileiro.

Esta pesquisa apresenta limitações, sobretudo por abranger um público restrito e um contexto específico do município de Foz do Iguaçu. Ainda assim, abre espaço para futuras investigações que aprofundem as relações entre as limitações impostas à autonomia docente, a construção de ambientes interculturais na formação dos estudantes, a elaboração de currículos interculturais em parceria com povos indígenas e comunidades tradicionais, entre outros temas suscitados ao longo deste estudo.

Por fim, reafirma-se que a educação é, inevitavelmente, um projeto político. Nesse sentido, evidencia-se a existência de uma divisão: de um lado, um currículo que silencia, ao reproduzir estereótipos e visões marcadas por uma lógica eurocêntrica e colonizadora; de outro, um currículo que resiste, no qual os docentes valorizam narrativas plurais, experiências locais e a diversidade cultural. Cabe a nós, enquanto professores, assumir uma postura de resistência, de luta e de compromisso ético, demonstrando que não aceitaremos a limitação de nossa autonomia pedagógica. Afinal, são as ações cotidianas que contribuem para a construção de um futuro no qual a diversidade cultural presente em nossa cidade, e em tantas outras ao redor do mundo, seja reconhecida como herança, presença e regra, e não mais como algo excepcional. Se o sistema impõe limites, sejamos a resistência por meio de práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Germano Bruno. **Mitos e Estações no céu Tupi-Guarani**. Revista Ciência & Cultura. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani>  
Acesso em: 15 ago. 2024.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CARVALHO, José Jorge de. **Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica**. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/F9NpLCqhy5tzj5GwcHFY86h/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 5 mai. 2025.

ANDRIONI, Fabio Sapragnas. **Produção de recursos didáticos em história**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Currículo básico para a Escola Pública Municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel: AMOP, 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm).  
Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) . Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana> Acesso em: 25 nov. 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Ensinar e aprender sobre a história indígena**. Revista SURES, v. 9, fev. 2017, p. 1–12. Disponível em: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures> . Acesso em: 05 out. 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio; MELO, Rafael Fonseca Gomes Dantas de. **Memórias e**

**documentos do povo Guarani Paranaense na construção da Itaipu.** RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 6, n. 6, 2021. DOI: 10.23899/relacult.v6i6.1808. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1808>. Acesso em: 15 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **"Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes"**. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Coleção Sur Sur).

CARVALHO, José Jorge de; VIANNA, Letícia C. R. **O encontro de saberes nas universidades. Uma síntese dos dez primeiros anos.** Revista Mundaú, 2020, n. 9, p. 23-49. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/11128>. Acesso em: 05 mai. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª. edição CORTEZ EDITORA. 2014.

**COM ENSINO da língua indígena na grade curricular obrigatória, Bertópolis celebra diversidade cultural.** G1 Vales de Minas Gerais, 8 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2019/06/08/com-ensino-da-lingua-indigena-na-grade-curricular-obrigatoria-bertopolis-celebra-diversidade-cultural.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2025.

DIAS AMATO, Laura Janaina; DAS CHAGAS GALVANI, Luciana. **IDEB EM FOZ DO IGUAÇU: avanços, desafios e invisibilidades em avaliações de grande escala.** Políticas Educativas – PolEd, v. 19, n. 2, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/149104>. Acesso em: 13 fev. 2026.

DUARTE, Constancia L.; NUNES, Isabella R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Mina Comunicação e Arte.

2020.

FOZ DO IGUAÇU (PR). **Decreto nº 33.657, de 6 de junho de 2025**. Regulamenta o Acordo de Metas do Programa Gestão para Resultados, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, conforme especifica. *Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu*, Foz do Iguaçu, 6 jun. 2025. Disponível em: [https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy\\_diario\\_oficial/2025\\_6\\_9\\_5240.pdf](https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy_diario_oficial/2025_6_9_5240.pdf) Acesso em: 31 ago. 2025.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Arte, História e Geografia: 3º ano**. Foz do Iguaçu: SMED, 2024. Material didático.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento anual: 3º ano**. Foz do Iguaçu: SMED, 2024.

GATTI, Márcio Antônio. **Estereótipo e Pré-construído: é possível uma articulação?** Signótica, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 397– 414, 2014. DOI: 10.5216/sig.v26i2.29824. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/29824> Acesso em: 15 fev. 2026.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social**. (Revista Brasileira de Educação, 2007). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.

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

LUCIANO, Gerssem José dos Santos; GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo de. **Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil**. Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 1. Uberaba, MG. 2017. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 01, de 30 de janeiro de 2026**. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 08 dez. 2025. Disponível em: [https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy\\_diario\\_oficial/diario-oficial-extraordinaria-5400-01-30-2026-17:18:25\\_signed](https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy_diario_oficial/diario-oficial-extraordinaria-5400-01-30-2026-17:18:25_signed) Acesso em: 30 jan. 2026.

MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 31, de 08 de dezembro de 2025**. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, Foz do Iguaçu, 08 dez. 2025. Disponível em: [https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy\\_diario\\_oficial/diario-oficial-ordinaria-5366-12-08-2025-17:53:17\\_signed](https://foz.oxy.elotech.com.br/ged-api/api/file/get-file-content?key=oxy_diario_oficial/diario-oficial-ordinaria-5366-12-08-2025-17:53:17_signed). Acesso em: 10 dez. 2025.

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL MUNICIPAL – NTM (Itaipu Parque Tecnológico). **Plataforma do NTM**. Disponível em: <https://ead-ntm.itaipuparquetec.org.br/ntm/>. Acesso em: 27 de fev. 2026.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 81-100.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2007.

PAULA, Bruna Zorzan de; ANDRE, Tamara Cardoso e FERREIRA, Priscila Zorzan. **Descrição do planejamento da secretaria municipal de educação de Foz do Iguaçu: uma análise da alfabetização no contexto de fronteira**. Rev. psicopedag. [online]. 2020, vol.37, n.113, pp.183-193. ISSN 0103-8486. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200013> . Acesso em: 25 mar. 2025.

PAULINO, Carla Viviane. **Perspectivas do ensino de história: teorias, metodologias e desafios para o século XXI**. Curitiba: InterSaberes, 2018.

**PINTURA CORPORAL**. Ava Guarani: Ava Guarani Jegua. Terra Indígena Ocoy – PR, [s.n.], [s.d.].

RESPONDENTES. Respostas ao questionário “ **Valorização cultural nas escolas de Foz do Iguaçu**”. Coletado via Google Forms. Org. Juhlien Roberta Gonçalves. Foz do Iguaçu, 2025. Não publicado.

SANTOS, Lucíola Licínio. **A Avaliação em Debate**. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 229 - 243.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2023. 112 p.: il. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Curriculo-Povos-Indigenas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Ana Lady da; MASSMANN, Débora Raquel Hettwer. **Corpos silenciados: uma análise discursiva do livro didático de linguagens e suas tecnologias**. Revista Leitura, [S. l.], v. 1, n. 83, p. 410–428, 2024. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/18187> . Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, Janaina Amorim da; PONTES, Mylene Silva de; & Paim, Elison Antonio. **No entrecruzar da História, Patrimônio e Educação Étnico- Racial — Uma experiência decolonial possível na Educação de São José.** Revista Diálogo Educacional, 21(69). 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.069.DS11> Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo.** 3ª Ed. Autentica Editora. Belo Horizonte - MG. 2015.

STORK, Ricardo Yepes; ECHEVARRÍA, Javier Aranguren. **A cultura.** In: \_\_\_\_\_ Fundamentos de antropologia: um ideal de excelência humana. 2a ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio; 2016.

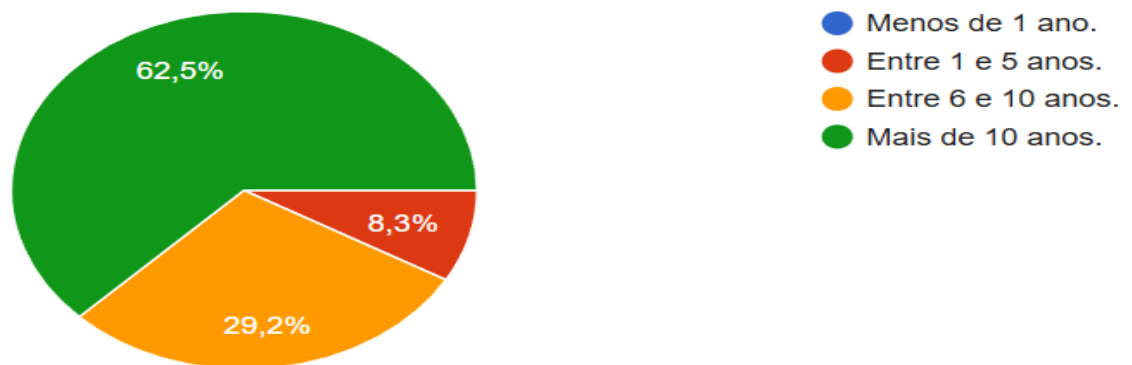
UNICEF. **Crianças como você. Uma emocionante celebração da infância no mundo.** 8ª edição. Ática, 2000

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: III-CAB, 2010, p. 75- 96. Disponível em: <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf> acesso em: 14 junho 2024.

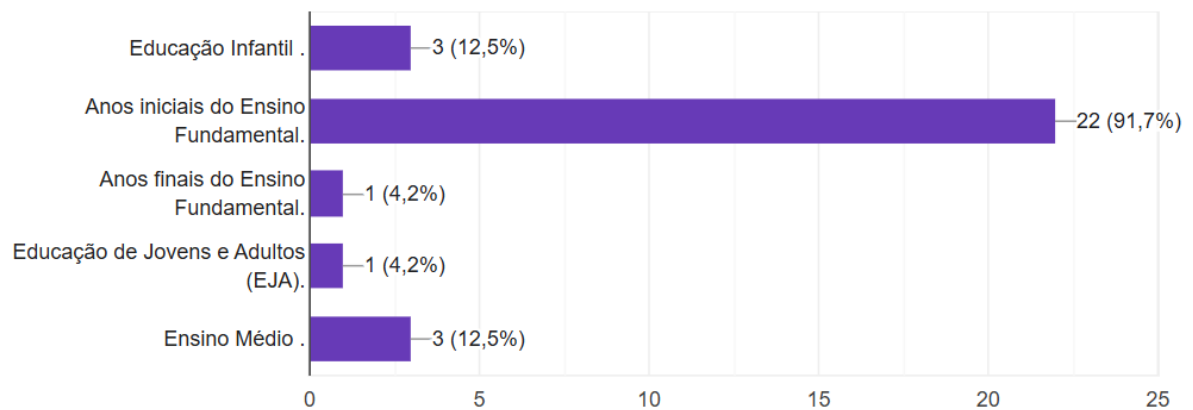
## APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTÕES ANALISADAS NO CAPÍTULO 3: FORMULÁRIO  
ELETRÔNICO RESPONDIDO POR PROFESSORES REGENTES II DE HISTÓRIA  
E GEOGRAFIA DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU**

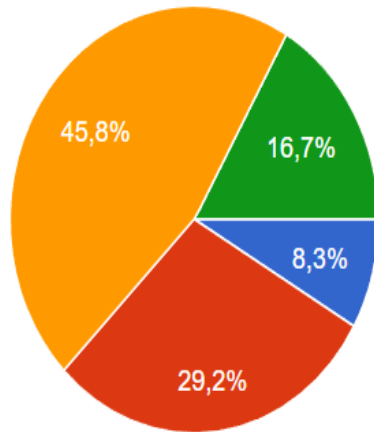
Pergunta 1 - Qual o seu tempo de experiência como docente?



Pergunta 2 - Qual a sua área de atuação?

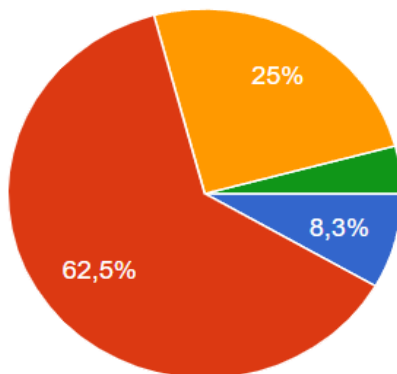


Pergunta 3 - Você considera que a história dos povos originários é abordada de maneira adequada nos materiais didáticos oficiais utilizados na rede municipal?



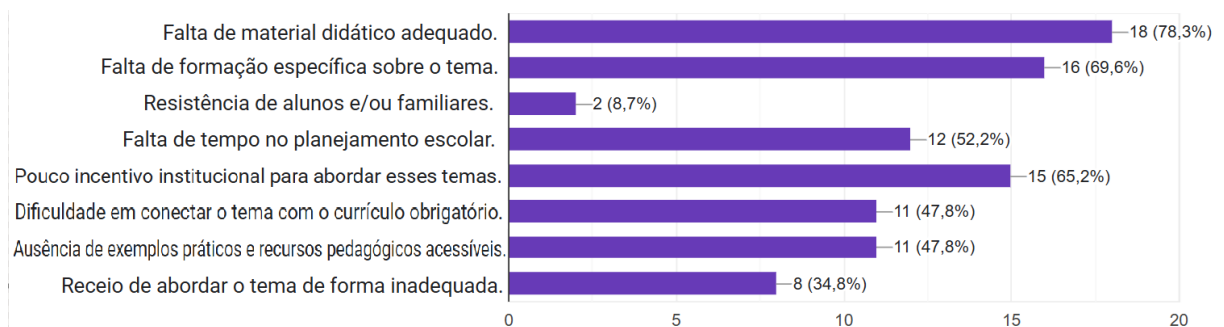
- Sim, de forma satisfatória.
- Sim, mas poderia ser mais aprofundada.
- Não, a abordagem é superficial.
- Não, o tema é praticamente ignorado.

Pergunta 4 - Em sua prática pedagógica, com que frequência você aborda a história e cultura dos povos originários?

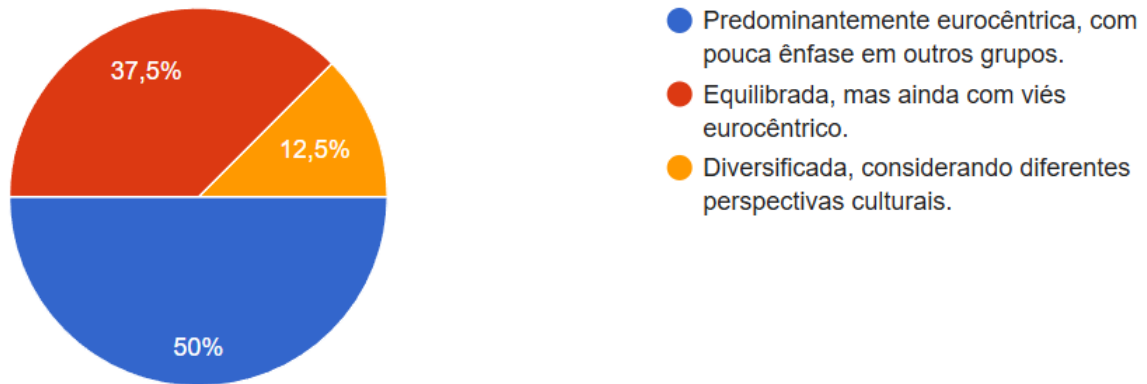


- Regularmente, como parte do planejamento semanal.
- Ocasionalmente, em atividades específicas.
- Apenas quando o tema aparece nos materiais didáticos.
- Nunca ou quase nunca.

Pergunta 5 - Quais dificuldades você encontra para trabalhar esses temas em sala de aula? (Marque todas as que se aplicam)



Pergunta 6 – Como você avalia a abordagem histórica nos materiais didáticos adotados pela rede municipal?



Pergunta 7 – Você já realizou ou conhece alguma dinâmica ou projeto na escola que envolva a valorização dessas culturas? Se sim, descreva brevemente.

- Sim, com jogos brincadeiras de povos indígenas.
- Sim, um projeto onde buscou informações sobre o nome da escola e como aconteceu naquela época.
- Sim. Atividades cotidianas com gêneros discursivas que abordaram a valorização da cultura trazendo temas atuais; apresentação de cultura afro-brasileira e indígena em leituras literárias.
- Não. Sei muito pouco sobre este tema.
- Não temos em nossa unidade.
- No ano de 2024 ocorreram 2 momentos dentro das formação continuada onde foi abordado o assunto, depois fizeram sorteio dos materiais para algumas escolas para que pudessemos trabalhar com os alunos em sala, e também foi programado uma visita até a aldeia indígena em São Miguel do Iguaçu
- Não.
- Visita a comunidade indígena em São Miguel do Iguaçu.
- Sim, em nossa escola é realizada anualmente Mostra Pedagógica onde são apresentados trabalhos realizados em parceria entre professores, alunos e familiares.
- Visita à aldeia indígena com os professores e crianças; Abordagem de literatura e arte indígenas (cestaria, arte plumária, pintura corporal, cerâmica, música, dança...)
- Não.

- Sim, muitas vezes desenvolvemos projetos com o objetivo de abordar esse tema, uma vez que é negligenciado pela educação municipal e por alguns colegas de trabalho.

#### Pergunta 8 -

Você considera que a educação municipal promove a valorização cultural de grupos historicamente marginalizados?

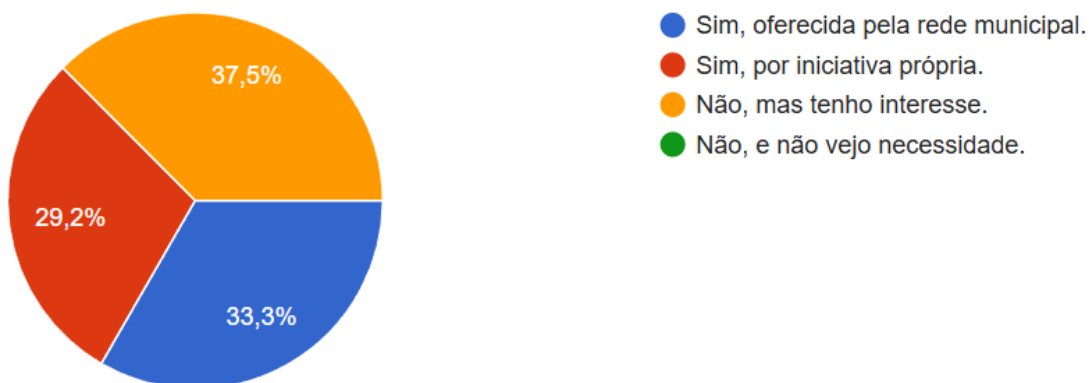


Pergunta 9 - Você acredita que há espaço para mudanças na abordagem histórica ensinada na escola? Se sim, quais mudanças considera mais urgentes?

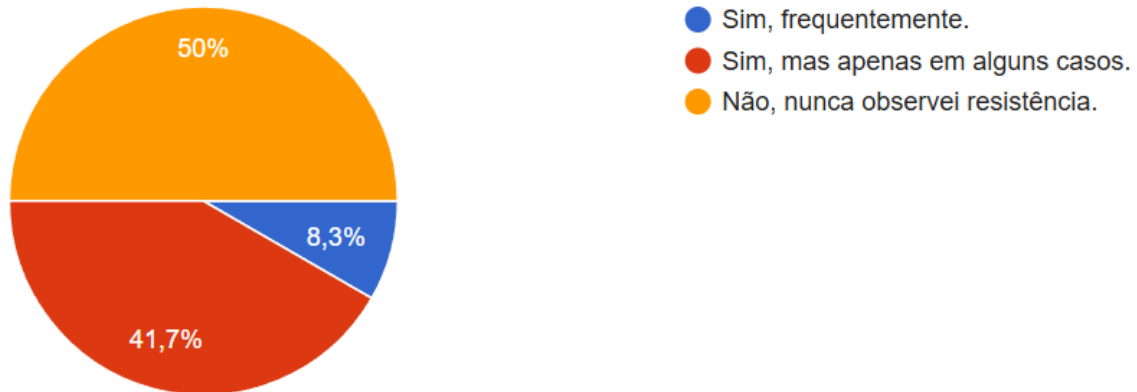
- Sim.
- Sim.
- Sim. Em língua portuguesa brasileira há que se valorizar e mencionar as palavras de origem tupi-guarani; bem como na nasalização, com ênfase nas vogais, herdadas da cultura de matriz africana.
- Há espaço, porém os materiais didáticos precisam abordar diferentes perspectivas culturais, portanto necessitamos de algumas mudanças.
- Sim. Mudanças no currículo.
- Materiais didáticos, apostilas e formações.
- Sim, primeiramente desvincular as disciplinas, com isso os professores abordarão os conteúdos de cada com ênfase no objetivo pretendido.
- O próprio professor planejar suas aulas e práticas pedagógicas na perspectiva das ERERS.
- Mudar o viés eurocêntrico.

- Deveriam para de focar em conteúdos repetidos entre os anos das turmas, de maneira que haja uma continuação do ensino em história, sendo realmente estudado entre o primeiro ano e assim conseqüentemente.
- Sim, há bastante espaço para mudanças na abordagem histórica ensinada na escola. Uma perspectiva menos eurocêntrica.
- Acredito que sim, os conteúdos mereçam ser mais aprofundados e aplicados projetos em todas as unidades de ensino.
- Começa com um processo de desconstrução histórico-cultural. Traçar um paralelo de como este conteúdo era trabalhado e como deve ser feito a partir de um (re) conhecimento e relevância cultural. Compreender que também somos parte da herança cultural destes povos.
- Sim, a escola precisa ampliar os espaços para o relato de vivências de todos os envolvidos no processo de ensino, consolidando os conteúdos da BNCC com a vivência de quem faz parte da escola.
- Mudança no currículo.
- Aprofundar a presença indígena em Foz do Iguaçu.
- Sim, passar conhecimento aos alunos para que eles possam então valorizar essa cultura.
- A efetiva aplicação da Lei 11.465/08, o que implica em uma mudança de abordagem por parte do município

Pergunta 10 - Você já participou de alguma formação continuada sobre a história e cultura dos povos originários e de outros grupos marginalizados?



Pergunta 11 - Você percebe resistência por parte dos alunos, familiares ou da comunidade escolar ao abordar a história dos povos originários?



Pergunta 12 - O que você sugeriria para melhorar a abordagem da história e cultura dos povos originários e de outros grupos excluídos na rede municipal?

- Um material didático voltado a estes objetivos.
- Material mais adequado.
- Um curso imersivo em língua portuguesa a partir das contribuições tupi-guarani e afro. Para q os professores, em sua abordagem Pedagógica, metodológica, possam fazer uso mais consciente. Entendendo melhor a tríade da própria língua padrão utilizada no planejamento das atividades. Penso q falta conhecimento, talvez devido ao apagamento dessa riqueza cultural que favorece o eurocentrismo em detrimento das demais matrizes culturais formativas historicamente do Brasil. Sendo assim, com mais conhecimento poderia melhorar a abordagem da história e cultura dos povos originários e excluídos.
- Mudanças no currículo. Maior incentivo e cursos adequados.
- Formações, aquisição de materiais sobre o tema por parte da rede, investimento em projetos que tratassem do tema.
- Formações com o tema específico para os professores.
- Estudo por parte dos professores(as), para ampliar a visão histórica.
- Formações tanto para os professores quanto às famílias dos alunos.
- Parcerias com comunidades e Organização. Uso de metodologias ativas. Adaptação de materiais.
- Mais formações específicas sobre o tema e desenvolvimento de projetos.

- Formação continuada abordando o tema para que possamos estar seguros na nossa fala em sala de aula, precisamos de um embasamento mais amplo sobre o assunto.
- Primeiramente uma formação específica aos professores da rede com professor especialista na área. Depois inserir o tema como parte fundamental do planejamento em algum momento.
- É preciso que os conteúdos sejam trabalhados de maneira concreta, na observação de relatos de todos os envolvidos, na troca de experiências através da valorização da cultura de cada um.
- Iniciar pela formação adequada.
- Possibilitar a participação dos professores na Semana Cultural Indígena, na aldeia Ocoí, e em outras oportunidades.
- Mais informação e material adequado.
- Ser visto como assunto/tema/ conteúdo histórico relevante, para o ensino, então proveriam o professor de condições para trabalhar.

## APÊNDICE B – CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DO JOPEFOZ

**JOPEFOZ**

**Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu**  
23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira**      FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof. Tiago Gomes Romeiro**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





**JOPEFOZ**

**Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu**  
23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira**      FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof.ª Maria Lucia Tacua Peres**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





# JOPEFOZ

## Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu

23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira** FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof. Feliciano Barreto Cavalheiro**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





# JOPEFOZ

## Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu

23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira** FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof.ª Natalia Takua Ponhy Martines**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





# JOPEFOZ

## Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu

23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira** **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof. Ademir Ava Iju Vilialba**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





# JOPEFOZ

## Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu

23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira** **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof.ª Joana de Almeida Peres**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300





# JOPEFOZ

**Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu**  
23 a 27 de setembro de 2024

**26/09**  
**Quinta-feira** FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**Arte Indígena:** Dança, música, arte plumária, cestaria e pintura

**Prof.<sup>a</sup> Ma. Delmira de Almeida Peres**



**Público-alvo**  
Professores e Professoras das disciplinas de História, Geografia e Arte

 **Horário:** 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

 **Local:** Miniauditório e Bloco I - Salas 1, 2 e 3  
Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, nº 1300

 **unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



 **6ª PRIMAVERA UNIVERSITÁRIA**

## APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

### 1. **Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial:**

Durante o desenvolvimento deste trabalho, as seguintes ferramentas de inteligência artificial foram utilizadas:

**Ferramenta:** ChatGPT.

**Propósito(s):** (marque todos os que se aplicam e forneça detalhes adicionais se necessário)

- Revisão de linguagem:** melhoria da gramática, ortografia e clareza.
- Tradução:** conversão do manuscrito ou partes dele para outro idioma.
- Geração de texto:** criação de rascunhos, sugestões ou partes específicas do conteúdo, devidamente revisadas pelos autores.
- Análise de dados:** processamento e interpretação inicial de conjuntos de dados.
- Visualização de dados ou imagens:** auxílio na geração ou refinamento de figuras, gráficos ou ilustrações.
- Sugestões metodológicas:** fornecimento de recomendações ou ideias para aprimorar abordagens de pesquisa.
- Outros (especificar):** [detalhe o propósito]

### 2. **Autoria e Supervisão Humana:**


A utilização de ferramentas de inteligência artificial foi exclusivamente para os propósitos acima declarados. Toda supervisão, validação e autoria intelectual do manuscrito são de responsabilidade da pesquisadora.

### 3. **Conformidade com Princípios Éticos:**

O uso das ferramentas de IA seguiu práticas éticas e não incluiu atividades como fabricação de dados, plágio, manipulação de figuras ou qualquer prática que comprometa a integridade científica.

### 4. **Transparência:**

Declaro que as informações acima são completas e verdadeiras.

Assinatura da pesquisadora:  \_\_\_\_\_

Data: 01/03/2026