



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

HISTÓRIA-AMÉRICA LATINA

**OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2010-2012)**

ALINE DA SILVA BARBOSA

Foz do Iguaçu
2019



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

HISTÓRIA – AMÉRICA LATINA

**REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (2010-2012)**

ALINE DA SILVA BARBOSA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em História– América Latina.

Orientador: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti.

Foz do Iguaçu
2019

ALINE DA SILVA BARBOSA

**REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA (2010-2012)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Latino-Americano
de Arte, Cultura e História da Universidade
Federal da Integração Latino-Americana,
como requisito parcial à obtenção do título
de Bacharel em História– América Latina

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti
(UNILA)

Prof. Dra. Ana Rita Uhle
(UNILA)

Prof. Dr. Tiago Sanches
(UNILA)

Foz do Iguaçu
Novembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pois até aqui Ele tem me ajudado. Agradecer aos meus pais Maria do Rosário e José de Macedo que me apoiaram nessa trajetória e sempre me deram suporte em tudo na minha vida, muita gratidão a vocês meus pais.

Um agradecimento muito especial a minha tia Maria do Socorro, que sempre colocou boas energias na minha caminhada.

A toda minha família, meus irmãos, meus tios e tias, primos e primas, minha avó Nivea, que de longe na minha terra Bahia sempre estiveram me apoiando com carinho e boas vibrações.

Agradeço às minhas amigas Aline Santos e Jessica Rocha, que mesmo de longe sempre mandaram uma força e pensamentos positivos.

Agradecer a minha amiga e conterrânea unileira, Andréia dos Santos pelo companheirismo e pela paciência e pelo cuidado que teve comigo, com ela dividi momentos de minhas angústias e frustrações, e também muitas alegrias vivemos juntas... agradeço-lhe por todo apoio e amor de sempre.

Agradeço também ao meu amigo Vinicius Maderi pela recepção de 2012 e pela amizade.

A uma pessoa especial Rhaone Bernini meus sinceros agradecimentos, pois, construímos uma amizade muito bonita.

Agradeço também, às famílias de minhas amigas Marciana Kotz e Fabiana Kotz, a Kellen Santiago e sua família, a dona Angela e seu *Carlos in memoria*, a família da dona Valdivina Vera por terem sido meus suportes em momentos difíceis em terras fronteiriças, meu sincero agradecimento. Agradecer aos meus vizinhos pelas conversas, dona Eleonora, Cuca, dona Cida, Marli, muito agradecida.

Agradeço aos meus professores de graduação e orientador professor Clovis Antonio que sempre teve paciência, pela orientação deste trabalho, pelo convívio e pela amizade. Agradeço por ter tido a oportunidade dessa orientação que não seria

possível concretizar esse trabalho sem sua orientação, os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço também em especial a professora Tereza Spyer que eu admiro muito, um grande agradecimento pois sempre depositou confiança em mim.

Agradeço também aos meus colegas de minha turma de 2012 e aos colegas de curso pois aprendemos, sorrimos juntos, passamos momentos difíceis, porém todos estiveram apoiando na luta, em especial: Silvina Sosa, Leticia Consalter, Ellen, Miriam, Rosangela, Jeferson Vaz, seu Jorge, Rejane.

Meu agradecimento a Fabiana dos Santos, pois, é uma amiga que me deu muitas caronas pra voltar pra casa, pra ir pra faculdade, possibilitando o acesso à universidade, e boas conversas e risadas.

Quero agradecer por ter tido a oportunidade de conhecer duas venezuelanas e que durante esse tempo de convivência se tornaram amigas e irmãs, Lucy Emilien e Maria Emilien, lhes agradeço pelo amor e por tudo.

As minhas amigas Bárbara Almeida e Irene Machado, um enorme beijo e abraço e agradeço por tudo, por conhecido vocês e pela amizade que temos.

Gratidão a minha antiga escola Emarc-Va pela educação, e gratidão aos amigos emarquianos eternos. Em especial Daniel Oliveira e Jeferson Brandão.

Agradecida pelas amizades latinoamericanas: Melanie, Sergio, Oswaldo, Cristóbal.

Agradecida pelas amizades das amigas de república Selma e Milena pela boa convivência e pela construção dessa amizade.

Agradecida pela nova amizade do Guilherme que me apoiou nessa fase final da graduação.

Ao meu amigo Carlos Arenhart agradecida pela amizade unileira.

Agradeço a Unila que me proporcionou uma educação superior de qualidade, e com um projeto lindo de Integração Latino Americana que me deu uma oportunidade de conhecer pessoas bacanas e suas culturas e fazer boas amizades.

Meu sincero agradecimento aos Povos Indígenas do Oeste Paranaense que pude conhecer, muito obrigada.

Agradecida a todos de coração!

*Sonhe com o que você quiser. Vá para onde
você queira ir. Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida. E nela
só temos uma chance de fazer aquilo que
queremos. Tenha felicidade bastante para
fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana. E esperança
suficiente para fazê-la feliz.*

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho analisa as representações discursivas sobre os indígenas a partir dos livros didáticos de História, dos anos iniciais do ensino fundamental, publicados no período que compreende os anos de 2010 e 2012. Tais livros foram utilizados pelos estudantes da Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro do Porto Belo em Foz do Iguaçu no segundo semestre de 2017. Tomaremos como premissa temporal e legal, a Lei 11.645 promulgada em março de 2008, que torna obrigatório o Ensino de História das populações Indígenas e Afro-brasileiras na educação básica, das escolas públicas e privadas em todo o território nacional. A partir dos resultados obtidos observamos que mesmo em face da Lei 11.645 certos padrões imagéticos e discursivos ainda repousam sob os clichês construídos ao longo desses cinco séculos fortemente influenciados pela colonização Ibérica sobre o indígena. Utilizaremos como fonte conceitual e teoria as teorias da história indígena, com a contribuição teórica dos trabalhos publicados pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha e do historiador Edson Silva no que diz respeito a análise das transformações das políticas educacionais no cenário brasileiro. Espera-se que este trabalho contribua à ampliação das discussões acerca dos estudos sobre a temática indígena na construção de uma visão ampla e crítica sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino de História; Livros didáticos; Indígena; Lei 11.645/08

RESUMEN

Este trabajo analiza las representaciones discursivas de los pueblos indígenas a partir de los libros didácticos de historia, de los años iniciales de secundaria, publicados en el período que comprende los años 2010 y 2012. Tales libros fueron utilizados por los estudiantes de la Escuela Municipal Monteiro Lobato, ubicada en el barrio Porto Belo en la ciudad de Foz do Iguazú en el segundo semestre de 2017. Con este fin, nos basamos en la Ley 11.645 promulgada en marzo de 2008, que hace obligatoria la Enseñanza de Historia de las poblaciones indígenas y afrobrasileñas en las escuelas públicas y privadas de todo el territorio nacional. De los resultados obtenidos observamos que incluso ante la Ley 11.645 ciertas imágenes y patrones discursivos aún descansan bajo los clichés construidos a lo largo de estos cinco siglos fuertemente influenciados por la colonización ibérica sobre los indígenas. Como fuente conceptual y teórica, serán utilizadas las teorías de la historia indígena, con la contribución de los trabajos publicados por la antropóloga Manuela Carneiro da Cunha y del historiador Edson Silva en lo que respecta al análisis de las transformaciones en las políticas educativas en el escenario brasileño. Por lo tanto, se espera que este trabajo contribuya con la expansión de los debates sobre los estudios de la temática indígena en la construcción de una visión amplia y crítica sobre el tema.

Palabras-clave: Enseñanza de Historia; Libros didácticos; Indígena; Ley 11.645/08

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1-	A androfagia ritualística representada como Canibalismo por De Bry	31
Imagem 2-	Povos indígenas, direitos, não reconhecimento	41
Imagem 3-	Diversidade Cultural	42
Imagem 4-	Descobrimento	44
Imagem 5-	Povos Indígenas e suas semelhanças	46
Imagem 6-	Paisagem e invisibilidade indígena	47
Imagem 7-	O encontro do outro	48
Imagem 8-	O indígena do passado	49
Imagem 9-	Navegações, cultura indígena, colonização. Theodore de Bry/ coleção José Mindlin, São Paulo	50
Imagem 10-	Missões Jesuítas e Catequização	51

SIGLAS

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

CNPI - Conselho Nacional de Proteção aos Índios

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

ILLACH- Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SPI- Serviço de Proteção aos Índios

UNILA- Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CAPÍTULO 1. CONSTRUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	19
2.1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XIX.....	20
2.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	21
2.3	VISÃO DISTORCIDA: O INDÍGENA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....	27
3	CAPÍTULO 2 - A LEI 11.645/008 E A REALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS EM 2010-2012.....	36
3.1	ANÁLISE E RESULTADOS.....	38
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
5	REFERÊNCIAS.....	54
	ANEXOS.....	59

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivo analisar a construção discursiva da temática indígena a partir dos livros didáticos do ensino fundamental utilizados nas escolas municipais de Foz do Iguaçu produzidos entre 2010 e 2012, já sob a vigência da Lei 11.645/08. Historicamente partiremos do marco temporal da colonização Ibérica, demarcada com a chegada de Pedro Álvares Cabral nas terras dos povos nativos de “pele vermelha” no espaço territorial que viria a ser denominado Brasil, inaugurando a imposição do pensamento eurocêntrico na América. Para tanto, nos valem dos aportes teóricos de pesquisadores brasileiros, em especial da História Indígena e do Ensino da História que discorrem sobre as transformações das bases escolares na formação primária, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da História dos povos indígenas e afro-brasileiros, regulamentado a partir da Lei 11.645/2008.

Desde sua aparição nos livros didáticos os povos originários foram categorizados como povos ‘atrasados’ ou ‘fora do progresso’. Na medida em que a colonização se efetivava e dominava todo o território nacional, os indígenas foram esquecidos, criminalizados, infantilizados e até mortos pelo estado brasileiro ou com a convivência do mesmo. Nesse sentido, os livros didáticos no Brasil são utilizados no discurso de afirmação da nacionalidade, e ao serem adotados como instrumento metodológico do conhecimento escolar passam a reafirmar o pensamento dos colonizadores, ou seja, que os indígenas eram pessoas atrasadas, infantis, que deveriam ser tutelados pelo estado, ademais de serem vistos como preguiçosos, ficando restritos ao folclore.

De acordo com a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1992, p11):

A maior dessas armadilhas é talvez a ilusão de primitivismo. Na segunda metade do século XIX, essa época de triunfo do evolucionismo, prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram, portanto algo como fósseis vivos que testemunharam do passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância.

Durante décadas os livros didáticos trataram essas terras como “desconhecidas”, algo a ser ‘descoberto’, ou mesmo como um lugar vazio, pronto a ser ocupado por “valentes” homens. Cabe ressaltar que neste momento a colonização é principalmente um ato de sujeitos masculinos, europeus e cristãos. A princípio esses materiais didáticos reforçaram os interesses por homogeneizar o território e a nação brasileira, a partir de uma identidade, embutida de civilidade e progresso.

Como consequência essas populações foram consideradas inferiorizadas e expostas a escravização, desde o momento da escrita da história brasileira, os livros didáticos tanto do passado como do presente não atendem a proposta de ensino, fazendo com que se perpetuem de geração a geração uma visão estereotipada e preconceituosa sobre as populações originária. Como forma de corrigir tal abordagem foi promulgada a Lei 10.639 de 2003, substituída pela Lei 11.645 de 2008, para modificar o Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar nos seguintes termos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

Nossa análise foca nas produções posteriores a publicação da Lei 11.645 (analisaremos livros didáticos publicados em 2010 e 2012), a fim de entender se os mesmos já contemplaram o que está regulamentado na referida Lei. Esse recorte temporal é relevante para percebermos a importância dos livros didáticos como ferramenta institucional para a criação e transformação do pensamento e consciência histórica.

Outro ponto importante dessa monografia é questionar por que mesmo depois da criação da Lei 11.645 de 2008 que regulamenta o estudo da história dos Povos Indígenas e Afro-Brasileiros, o tema ainda não é cumprido na sua totalidade? Entre as respostas possíveis para essa questão podemos cogitar o interesse que existe em manter tais indivíduos na marginalidade,

Para os membros de coletividades e grupos sociais que sofreram com a discriminação e o preconceito, sendo ignorados pela história oficial e colocados sempre em posição subalterna pelas interpretações e ideologias dominantes, o conhecimento é uma aventura fascinante e libertadora, uma estrada aberta para o passado e também para o presente (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p.19).

A história de povoamento da América do Sul, segundo os registros científicos, assegura que o território brasileiro foi palco de ocupação humana há mais de 12 mil anos, com os paleoíndios, e, posteriormente por diferentes levas de povos que migraram para o continente e migrações internas no continente. A mudança profunda ocorreu com a chegada dos europeus, porque a relação que eles mantiveram com este território foi estritamente extrativista. Não mediram esforços para extrair riquezas a qualquer custo. Porém, os livros didáticos, de modo geral antes da promulgação da Lei 11.645, exaltavam a perspectiva europeias e inferiorizava os povos nativos. A forma como os livros didáticos trabalharam esse tema contribuiu para inferiorizar populações indígenas reforçando e reafirmando os princípios da colonização. Isso acaba por resultar que haja na sociedade brasileira um desconhecimento significativo de sua história e de socio diversidade oriundas dos povos indígenas.

Outra questão importante é o que diz respeito ao acesso às informações mais detalhadas sobre tais populações, uma vez que, as mesmas referências acabam restritas ao público acadêmico, chegando aos demais cidadãos uma gama de informações em sua maioria estereotipadas.

Estima-se que até o século XVI haviam milhões¹ de indígenas sob o território americano, o que significava grande diversidade de línguas, culturas, e uma diversidade de sistemas políticos estruturados. Porém, os europeus que chegaram e se auto considerados “brancos”, chamaram esses que aqui estavam de índios, por não os considerarem brancos. De acordo com Edson Silva,

a nossa sociedade como resultado da organização e mobilizações dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa o seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnica, religiosas, etc. As minorias (maiorias) sejam mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças portadoras de necessidades especiais, etc. reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos! (SILVA, 2012, p.1).

¹ Sobre a estimativa populacional de povos indígenas na América antes da invasão europeia ver: BETHEL, Leslie. Nota sobre as populações americanas às vésperas das invasões europeias. In: BETHEL, Leslie. (org.). **História da América Latina. América Latina Colonial**. Volume I. São Paulo: EdUSP; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. p.129-131;

Por isso, reconhecer que há um problema de representações equivocadas e temáticas mal desenvolvidas e explicadas nos conteúdos e na estrutura dos livros é um passo importante para nossa sociedade entender todo o processo da construção da nação e suas desventuras, e como os indígenas foram considerados transitórios.

Sabemos que a população brasileira é diversa. Garantir que os livros didáticos apresentem em seus conteúdos uma história condizente com a realidade do processo histórico é um ponto essencial, pois, não faz sentido ter uma Lei relacionada ao tema e não usá-la, sabendo que os livros didáticos estão encobrendo processos de violências.

Ao falarmos de diversidade estamos falando de particularidades, mas não de obstáculos entre os povos, isso significa que podemos ver nesses vieses de diferenças um caminho construtivo para todos os lados envolvidos, dessa forma, os professores também devem estar atentos a importância da adoção da lei.

Segundo Izabel Gobbi (2007), “ao aprendermos mais sobre a diversidade cultural, aprendemos mais sobre nós mesmos”. Nesse sentido, destacamos também a importância de conhecermos melhor as culturas indígenas e a desenvoltura da colonização, para assim, entendermos melhor todo o processo histórico no qual estamos inseridos.

Das razões que me permitem desenvolver essa pesquisa: destaco a ausência de materiais relacionados a temática indígena durante os primeiros anos da minha formação escolar; já na universidade, algumas disciplinas, como a de *‘Povos indígenas na América latina: representações, sujeitos e protagonistas’*, ministrada pelo professor Clovis Brighenti, proporcionaram suportes teóricos para seguir um caminho de investigação. Desde então venho pesquisando “Representações dos Povos Indígenas nos livros didáticos de história (2010-2012)”, que intitula essa monografia. Ressaltamos ainda que a proposta dessa pesquisa é dar continuidade aos debates sobre o conteúdo dos livros didáticos utilizados nas escolas primárias em Foz do Iguaçu, apontando à importância de uma história que rompa com uma visão unilateral e vertical dos acontecimentos.

Essa elaboração didática, muitas vezes é oriunda de autores não-indígenas o que pode tornar essa produção ainda mais destoante da realidade indígena. Ressaltando que os estudos sobre as representações dos povos

indígenas não é um debate novo, vários estudiosos vêm levantando a problemática dos estereótipos na representação da imagem dos indígenas.

Durante décadas os educandos ao usarem materiais que foram criados com base nas bibliografias de pessoas que desconheciam a realidade indígena tiveram seus estudos prejudicados quanto a diversidade da temática indígena, o que resultou no preconceito contra essa população.

Como verificamos, mesmo diante da Lei 11.645 de 2008, alguns erros com relação a literatura usada em sala de aula sobre a construção da imagem indígena na história ainda persistem. Mas, muito se avançou com relação a Lei anterior de 10.639/2003 que antes não contemplava os interesses dos grupos sociais indígenas.

É a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, que impõe a obrigatoriedade do Ensino de História dos Povos Indígenas e Afro-brasileiros na educação básica das escolas públicas e privadas no território brasileiro. Após anos de discussão sobre o material didático de história não ser condizente com o processo de transformação nas sociedades indígenas, a Lei promulgada veio para garantir os direitos da representação indígena nos livros didáticos.

Ressaltamos que estudar e pesquisar sobre a história indígena é algo muito complexo, pois, sua história sempre foi registrada do ponto de vista europeu e datada a partir da chegada destes nesse continente, dessa maneira, esse foi um dos grandes problemas, pois os brancos europeus durante anos escreveram suas percepções sobre o outro, o que acaba por gerar equívocos até o presente.

Para tanto, nos valem dos estudos de Aracy Lopes da Silva, de sua obra, "A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores 1º e 2º graus" (1993), para analisar os materiais didáticos em circulação que antecederam a Lei 11.645. E, o texto de Mauro W. B. Almeida (1993), que analisa as imagens humanas nas ilustrações dos manuais didáticos. Segundo o autor as discussões sobre a diversidade étnica e cultural do país não são abordadas nos livros.

Outro importante referencial é o texto da Norma Telles (1993, p.74) que depois de examinar manuais didáticos nos diz sobre os mesmos;

[...] em geral, são obras cheias de preconceitos e estereótipos; possuem uma vontade real excessiva de adaptar o real a desígnios convencionais, até conservadores, prendendo-se a um modelo ideal de como as coisas deveriam ser e, assim, esvaziando a história, os episódios narrados e os grupos étnicos envolvidos.

A partir das análises constatamos certas contradições pois ora os livros abordavam a necessidade de reconhecermos a riqueza cultural das populações originárias e negras, ora estes, eram tratados como inferiores, “primitivos”, menos “avançados”, ou mais “atrasados”.

Informações semelhantemente confusas podem ser observadas nas afirmações de que as culturas indígenas foram destruídas, ou mesmo que seu processo histórico foi interrompido, o que ressalta a ideia errônea de ‘extinção’ desses indígenas.

Nesse sentido, a Lei 11.645 visa reverter a construção histórica das populações indígenas dissociada da realidade em que vivem. Atuando como uma espécie de direito histórico que é reconhecido por lei, com a finalidade de introduzir o ensino-aprendizagem da temática indígena e afro-brasileira no currículo escolar.

Dos materiais consultados, no que se referem especificamente a história das populações indígenas, destacamos a importância da coletânea organizada pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1992), intitulada “História dos índios no Brasil” (1992), uma obra que traz informações elementares acerca da história das sociedades indígenas.

Para esta pesquisa foram utilizados livros didáticos do 1º ao 5º ano da Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no bairro Porto Belo em Foz do Iguaçu. Os livros foram disponibilizados pela direção da escola, quando expliquei os objetivos da pesquisa. A escola disponibilizou 20 livros, dos quais separamos cinco para a análise.

Os livros datam do período que compreende os anos de 2010-2012. Esse recorte temporal compreende o período posterior a publicação da Lei 11.645, de forma a perceber as transformações durante as abordagens.

A presente monografia organiza-se em uma Introdução, seguida dos capítulos: No capítulo I, denominado “Construção dos livros didáticos de ensino de história”, trabalharemos elementos da construção da imagem sobre o indígena construída no Brasil ao longo do período colonial pós-colonial. Faremos alguns incursos ao século XIX no período em que estava sendo pensado o Brasil como uma Única Nação, desconsiderando a plurinacionalidade existente.

No capítulo II, denominado “A Lei 11.645/008 e a realidade nos livros didáticos em 2010-2012”, analisarem os conteúdos de alguns livros didáticos que escolhemos para tal finalidade.

Os resultados podem ser vistos nas Considerações Finais. Espera-se que este texto sirva de reflexão para pensarmos o ensino-aprendizagem da História das populações indígenas e afro-brasileiras no município de Foz do Iguaçu.

2. CAPÍTULO I. CONSTRUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História nas escolas brasileiras, desde o século XIX, têm passado por várias transformações para chegar nas atuais diretrizes curriculares. De início, os estudos da área eram de responsabilidade da disciplina de Estudos Sociais, por muito tempo o campo da disciplina História foi desvalorizado e durante anos a educação serviu aos interesses governamentais.

As mudanças que ocorreram no processo de educação escolar, para chegar à forma como conhecemos hoje, são resultados da ação e pressão dos movimentos sociais e de suas frentes de lutas políticas frente ao governo para conseguir sua inserção e adoção como diretriz nacional. A contribuição de pesquisadores, a exemplo de Paulo Freire e Darci Ribeiro, foi fundamental para provocar mudanças substanciais no processo de educação escolar. As principais mudanças são resultantes do processo constituinte na década de 1980, porém, as principais mudanças irão ser concretizadas na década de 1990, resultado das novas regras definidas pelas Constituição Federal de 1988.

No que diz respeito a Constituição de 88, pode-se dizer que houve relativa ampliação dos direitos civis aos indivíduos pertencentes às comunidades indígenas, quanto a regularização da demarcação de suas terras e a liberdade de exercer seus princípios culturais. Os intelectuais nacionais da época notaram a falta que fazia materiais auxiliares para fins educacionais. Pela primeira vez na história do Brasil, foram reconhecidas as organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas. Posteriormente esse direito a diferença foi confirmado com a ratificação da Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Esse novo contexto permite afirmar que:

A noção central, comum a esse conjunto de atos normativos, é que, no seio da comunidade nacional, há grupos portadores de identidades específicas e que cabe ao Direito assegurar-lhes “o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas entidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” [CONVENÇÃO 169, OIT]. Assim, a defesa da diversidade cultural passa a serem ara os Estados Nacionais, “um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade da pessoa humana” [Art. 4 da Declaração das Nações Unidas]. (DUPRAT, 2012, p.228).

Esse entendimento deu base para publicação da Lei 11.645, a partir da aceitação de que, se o país culturalmente é plural, essa pluralidade deve ser aplicada em todos os espaços de educação e ensino.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO SÉCULO XIX

Em 1838, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tendo por função, “coligir, metodizar e guardar” documentos, bem como escrever a história nacional (FERNANDES, 2005, p. 125). Assim o IHGB se tornou o órgão que, a partir de métodos como a criação e adoção do livro didático durante o ensino escolar, insere em sua estrutura uma historiografia nacional, na perspectiva de criar as bases para a nação brasileira, já que o Estado estava criado. Dessa forma, o IHGB foi em primeira instância e órgão responsável pela escrita da História Nacional.

Durante esse trabalho o Instituto enviou para fora do país pesquisadores em busca de materiais que mencionasse o Brasil e que pudessem trazer informações diversas para que fossem criados documentos e, assim, fosse construída uma memória do país e invenção de seus heróis.

Segundo Regina Abreu (apud FERNANDES, 2005, p.126):

Reunindo biografias capazes de fornecer exemplos às gerações vindouras, sistematizou uma galeria de heróis nacionais. Os heróis representavam pessoas exemplares ou paradigmáticas da nacionalidade, cuja função precípua consistia em, pela repetição de suas histórias, transmitir ensinamentos à população em geral. Com isso, buscava-se garantir a homogeneidade de pensamento no interior da nação, no sentido de congregar em torno de um referencial comum grupos sociais altamente diversificados culturalmente.

O ensino de História do Brasil passa a ser ministrado de acordo com os interesses do estado monárquico. A produção historiográfica estava destinada aos interesses das classes dominantes. Havia nos portadores de títulos de nobreza e intelectuais da época, um patriotismo exacerbado que foi posteriormente resgatado pelo Romantismo.

Nesse momento, o IHGB figura entre as grandes instituições do país sendo de grande importância à produção da historiografia brasileira, a princípio seu uso estava destinado às produções de literatura sobre a História do Brasil. Obras essas, de grandes valias à História da Educação Brasileira.

O *locus* educacional privilegiado na época era o Colégio Pedro II que nos anos de 1841 a 1951 passou por diversos programas educacionais, depois disso, as reformulações começam de novo a fazer parte da construção de novos modelos e métodos didáticos para a área pedagógica de ensino de História.

Posteriormente, o ensino de História, na educação básica passou a ser um trabalho conjunto de agentes sociais, que se involucravam na produção de diretrizes curriculares, livros didáticos e paradidáticos, de programas e projetos de formação de professores, metodologias e práticas de ensino consideradas adequadas.

Por todo século XIX e a maior parte do século XX a escola era lugar privilegiado da classe dominante.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma série de inovações no campo educacional, bem como nos princípios que fundamentam a sociedade brasileira. Destacaremos a seguir alguns Artigos da CF/88 no que tange a educação escolar como direito do cidadão e dever do Estado.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (grifamos).

(BRASIL,2007, p. 136-137)

De fato, a CF/88 trouxe grandes inovações no campo educacional, como também reconheceu o direito das diferenças socioculturais existentes no

Brasil. A legislação infraconstitucional acompanhou o ordenamento proposto pela CF.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 visa proporcionar uma direção na estrutura do ensino de História, pela metodologia da tríade onde o documento estabelece tal ênfase nas “matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro”, exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB. Essa tríade seguia o pensamento proposto por Darcy Ribeiro, na obra “O povo Brasileiro”, pelo qual o Brasil era pensado como uma cultura miscigenada contendo partes de cada uma das 3 matrizes. Ocorre que a História Indígena, bem como a Etnologia Indígena, desconstruiu esse pensamento, e demonstraram que os indígenas continuam presentes no Brasil, não apenas como grupos miscigenados, mas como povos etnicamente diferenciados.

Os livros didáticos são elaborados conforme o poder de determinados grupos com suas escolhas políticas e recortes temporais.

A metodologia adotada no Brasil antes dos governos ditatoriais (1964-1985) era a matriz positivista francesa de ensino, onde os fatos históricos mundiais eram passados de modo linear, e quando a história do Brasil era abordada, tinha por viés uma linha de ideologia de progresso. Tal modelo de ensino é questionado a partir da adesão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1980; onde o ensino passa a discorrer sobre a história regional. Contudo,

os antigos programas de ensino de Estudos Sociais, em geral, encerraram o ciclo dos quatro anos do então ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) com o estudo da história regional, do município e/ou do estado (unidade da Federação em que vive o aluno), de forma estanque e fragmentada, perdendo de vista a reflexão sobre o local e não local (nacional e mesmo mundial). Assim, no estado de Minas Gerais, por exemplo, as crianças, que estudavam seguindo o Programa de Estudos Sociais da Secretaria de Estado da Educação e os livros didáticos elaborados à semelhança do programa chegavam ao final da 4ª série, hoje 5º ano, sem ter noções mínimas, básicas, de História do Brasil (DA SILVA; FONSECA, 2010, p.19).

Outro fator bastante complexo foi a produção de materiais didáticos na década de 1930, onde o governo se utiliza dos mesmos para centralizar a educação como medida de segurança nacional, lembrando que o período se vivia em um governo ditatorial.

Como efeito das mobilizações de cunho popular, a partir da força das minorias políticas que incluía mulheres, negros, indígenas, indigenistas etc após a década de 1970 começam a exercer mudanças significativas no cenário nacional que resultam em mudanças nas Matrizes Curriculares. Nesse novo cenário, as disciplinas como a História do Brasil, que outrora, reforçaram os interesses das elites passaram a dedicar maior visibilidade aos grupos sociais. De grosso modo, podemos aproximar essas transformações no cenário brasileiro com importantes rupturas teórico-metodológicas do início do século.

Um exemplo das transformações no campo da historiografia francesa a partir da escola dos Annales em 1930 (Bloch, 1930). Como resultado das mudanças nacionais a participação popular cresceu gradualmente dentro das esferas políticas e os grupos passaram a ocupar um espaço mais significativo no campo da cultura, educação e da cidadania.

Ainda em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1006/38 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) ligada ao Ministério de Educação e Saúde. A CNLD tinha por responsabilidade examinar e autorizar o uso dos livros didáticos adotados pelas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo o Brasil (escolas públicas e privadas). Segundo o referido Decreto-Lei, os integrantes da comissão não poderiam ter vínculos com indústria comercial de casa editoriais do país e nem estrangeira. Ao passo que o Decreto-lei nº 1.417 de julho de 1939, permitia apenas o uso de livros didáticos oriundos de participantes da comissão, conforme vemos a seguir:

Art.2º. A autorização para o uso do livro didático, cuja autoria seja no todo ou em parte de algum membro da Comissão Nacional do Livro Didático, será requerida ao Ministro da Educação, com observância do disposto no art. 12 do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Recebido o livro, submetê-lo-á o Ministro da Educação ao exame de uma comissão especial de três ou cinco membros, por ele escolhidos dentre especialistas estranhos à Comissão Nacional do Livro Didático (BRASIL, lei nº 1.417, 1939).

Após a validação da CNLD, os livros aceitos ficavam a cargo das escolas e dos professores escolherem quais seriam adotados para sua utilização escolar. Atualmente o setor responsável pelos livros didáticos é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e há também o Guia do Livro Didático. O PNLD é responsável em estabelecer quais livros poderão ser utilizados no período, e autorizar a compra e distribuição desse material nas escolas. Enquanto que o Guia

do Livro Didático é um manual onde estabelece o que devem compor o material didático.

Segundo Corrêa (2000, p. 23),

por livro escolar estamos entendendo um compêndio especificamente organizado para fins de educação escolar que pode ou não abranger diferentes áreas de conhecimento, com o propósito formativo, segundo valores que se deseja ser vinculados.

De acordo com Fonseca (1999) *apud* Corrêa (2000, p.12);

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo muitas vezes, além de representativos de universos culturais específicos. (...). Atuam, na verdade como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo.

Assim, o livro didático se tornou uma fonte de pesquisa de diferentes temáticas, capaz de oferecer suporte pedagógico tanto ao professor quanto aos estudantes e, também pode ser visto como ponto de partida da formação social e pensamento crítico.

Os livros didáticos são organizados por séries, cada série aborda os seus eixos de ensinamentos aprovados pelo Guia do Livro. Esses livros didáticos acompanham os estudantes durante a fase da escolarização, podendo conter múltiplos estilos literários e fontes diversas, como poesias, textos religiosos, textos patrióticos.

Outro ponto é que o ensino popular também está a mercê dos interesses das indústrias comerciais, das ligações teórico-metodológicas dos autores e outras questões que influenciam na fabricação desses materiais. A indústria pressiona tais órgãos para que a compra de novos livros aconteça frequentemente. A ausência de incentivo a preservação dos livros também colabora para o seu desaparecimento nas escolas.

Segundo Corrêa (2000), o livro didático exerce um papel muito importante na preservação da memória dos cidadãos,

Pouquíssimos são os espaços dedicados a preservação da memória nacional ou regional da educação. Daí a dificuldade que temos de acesso a fontes nessa área. Na verdade, a pesquisa histórica em educação requer que realizemos um verdadeiro trabalho de 'garimpagem' sobre fontes na área educacional (CORRÊA, 2000, p. 13).

A preocupação das instituições com tal atitude, é que ao não preservar os livros didáticos acaba gerando uma perda para a memória coletiva e o

campo da pesquisa deixa de ter fontes importantes para a história do pensamento e das práticas educativas. De acordo com Mariano (2006, p.24), “apesar das lacunas, das limitações impostas pelo próprio estado de preservação, das próprias limitações que envolve qualquer tipo de pesquisa, esses manuais merecem ser resgatados de muitas perspectivas que o tiraram de cena”.

Nesse sentido, o livro didático resulta em um material de grande importância à educação de crianças e jovens, conforme afirma Meksenas (*apud* (GOBBI, 2007 p. 26), e livro didático “é aquele que apresenta um conteúdo equilibrado, uma linguagem acessível e, sobretudo, (desde que) evite a veiculação de estereótipos”.

Na prática verificou-se que o livro didático, desde suas primeiras publicações, foi portador de estereótipos e equívocos que agridem diretamente as populações originárias. Os livros que durante anos não fizeram um debate sobre a diversidade cultural presente no cotidiano brasileiro.

Com a universalização da escola, essa passou a ser o ambiente capaz de reunir distintas classes sociais, etnias, religiões, modos de vidas, linguísticas etc., é, portanto, o ambiente em que as discussões sobre a temática indígena proporcionam aos estudantes outras reflexões. Por definição de diversidade cultural utilizamos a perspectiva Nilma Lino Gomes, para quem,

(...) falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a *relação* entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo em semelhanças e diferenças (GOMES, 2003, p. 71-72).

As ideias acerca da diversidade cultural não podem ficar paralisadas em explicar a sociedade com suas diferenças, mas precisam levantar tal discussão as questões políticas que envolvem os grupos humanos nas suas relações de poder e seus interesses. Desde os anos 1990 têm se debatido acerca da importância no reconhecimento e fomentação da diversidade cultural.

Segundo Nilma Gomes (2003, p. 73), “somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes”. Nesse sentido, o entendimento de que somos seres diferentes e iguais ao mesmo tempo, nos remete a discussão sobre o que devemos fazer no tempo presente para preservar a diversidade da sociedade.

A diversidade cultural existe em qualquer lugar onde exista povos se relacionando entre si, ou seja, desde que a humanidade está presente no mundo, as questões de diferenças foram presentes nas construções de sociedades, em todo momento histórico os povos sempre estiveram lutando pelos seus direitos de poderem se manifestar com suas culturas e modo de viver. Por isso, o encontro com o desconhecido gera estranheza, o que por vezes converte a diferença algo ruim. Tais processos não são fáceis, mas é importante não desistir do diálogo porque durante o trabalho nas escolas, os educadores acabam por construir uma ponte de reflexão que será o lócus da diversidade.

Nesse sentido, Nilma Gomes afirma que:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional (GOMES, 2003, p.74).

O trabalho pedagógico a ser feito nas instituições de educação básica requer uma renovação na perspectiva do que é a educação, para que esta não se torne uma prisão ou onde as pessoas vão por um determinado tempo para aprender a ler e escrever, mas que esta seja um espaço da convivência entre os diferente.

Para isso, a escola deve ressignificar suas práticas para poder proporcionar melhores práticas pedagógica com o intuito de proporcionar um entendimento para a sociedade de que ser diferente faz parte de cada pessoa e de cada grupo social.

Outro ponto crucial do processo é não cair no erro de considerar as diferenças exóticas e usá-las para discriminar. Nesse sentido, Tassinari (1995, p.446) diz que:

Podemos perceber que a inclusão de tantos modos de vida diferentes no interior de uma única designação só faz sentido a partir do esforço comparativo que aqui fazemos, que as confronta com um conjunto de sociedades ainda mais diferentes, às quais chamamos também de modo genérico é igualmente ambíguo de "sociedades indígenas". Portanto, está claro que tais designações genéricas sobre as sociedades são produzidas numa relação de contraste com outros modos de vida social.

Portanto, ao estabelecermos comparações entre os povos, para assim poder diferenciar cada grupo com suas particularidades, criamos nomenclaturas genéricas não apenas para identificar tais contrastes com outros

modelos de vida prática exercida pelos não-indígenas, mas também para se diferenciar dos mesmos.

O uso do livro didático no Brasil passou por várias etapas e diferentes momentos para chegar no modelo atual que conhecemos, e na maioria dos casos o material segue sendo o único recurso didático de usos dos professores, a falta de outros materiais acaba por contribuir com a má qualidade na formação desse estudante. Outra crítica ao uso do livro didático é com relação a desatualização do mesmo com relação às transformações sociais. Os livros didáticos são acusados de não acompanhar as discussões historiográficas mais atuais, o que resulta na falta de profundidade de certos assuntos,

(...) os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do Outro, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula." (GRUPIONI, 1996, p.434)

Aqui, chamamos atenção para desatualização dos conteúdos que tratam das temáticas indígenas e afro-brasileiras, uma vez que ao analisar os livros recentes e posteriores a Lei 11.645 de 2008, constatamos que certas abordagens são mantidas.

Argumentamos com isso que a discussão acerca da diversidade cultural não está sendo refletida de maneira satisfatória no meio escolar. O que prejudica a longo prazo a compreensão da própria sociedade sobre sua história, seus problemas e sua realidade.

2.3 VISÃO DISTORCIDA: O INDÍGENA NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

Segundo as narrativas contidas nos livros didáticos, o Brasil teria começado em 1500 com a chegada de Pedro Álvares Cabral. Ao chegar, os portugueses tinham uma visão endêmica ou superficial dessas terras, haja visto a abundância da flora e fauna e a nudez e 'ingenuidade' das populações originárias que aqui estavam. Os registros dos primeiros cronistas ajudaram a construir uma imagem congelada de indígenas, ou seja, ser indígena é ter comportamento semelhante a aquele registrado em 1500. Esses registros de indígenas congelados no tempo, vivendo nos moldes de 1500 ainda aparece em determinadas discursivas.

Também isso pode ser observado em determinados materiais didáticos, como trataremos a seguir.

Ainda sobre esse imaginário, podemos dizer que grande parte da população brasileira acredita que os indígenas que restaram estão vivendo “nus” e “fazendo dança da chuva” na Amazônia. Segundo Maria Celestino de Almeida (2010) parte da população ainda possui uma visão equivocada sobre as populações indígenas:

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista com pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-la em suas características originais e autênticas. Processos históricos de mudança por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. Além disso, os chamados povos primitivos eram considerados também a-históricos. Essas ideias, com exceções e nuances que não serão aqui abordadas, predominaram entre as principais correntes do pensamento antropológico, a longo do século XX, e orientaram importantes e excelentes trabalhos sobre os povos indígenas da América e suas culturas, porém não numa perspectiva histórica (ALMEIDA, 2010, p.15).

Nesse sentido, nossa estrutura histórica nos explica muito mais sobre a mudança de um determinado povo a um território e todos seus processos de assentamento, uma transferência de cultura no caso a europeia ao continente “americano” assim chamado por eles, em cada etapa passam a instaurar seus modelos de vida ao território invadido.

Desse modo, os povos indígenas aparecem como um acidente de rota no percurso português, onde seus invasores aos poucos acharam modos de usurpar de suas terras e torná-los “invisíveis”. Tal discursiva é legitimada pela narrativa escrita.

Dessa forma, os relatos da época em sua maioria escritos por missionários, viajantes europeus ganham notoriedade no ensino de História no Brasil. A exemplo das Cartas de Pero Vaz de Caminha, que em seus registros os portugueses relatam a trajetória da viagem às terras desconhecidas e seus habitantes, com um olhar idílico sobre as pessoas e os lugares. De certa maneira, Caminha, deixa transparecer que o indígena era uma mescla da natureza, semelhante ao “éden” registrado por Colombo em 1492.

Por mais ambíguos que sejam esses registros são tomados como verdades absolutas. Assim os indígenas passaram a ser vistos como povos bárbaros e outras como gentios, de modo que os principais interesses da Coroa

Portuguesa eram assimilar essas populações por via da evangelização, e os colonos por via da escravização.

No período, as Coroas Ibéricas ainda debatiam a humanidade dos indígenas, para quem estes nem ao menos eram portadores de alma. O debate mais conhecido sobre isso se deu entre Juan Ginés de Sepúlveda e Bartolomé de las casas em 1550 e 1551. Onde Bartolomé de Las Casas acaba por defender a humanidade dos indígenas,

Para terminar (...) Os índios são nossos irmãos, pelos quais Cristo deu sua vida. Por que os perseguimos sem que tenham merecido tal coisa, com desumana crueldade? O passado, e o que deixou de ser feito, não tem remédio; seja atribuído à nossa fraqueza sempre que for feita a restituição dos bens impiamente arrebatados (...) sejam enviados aos índios pregoeiro íntegros, cujos costumes sejam espelho de Jesus Cristo e cujas almas sejam reflexo das de Pedro e Paulo. Se for feito assim, estou convencido de que eles abraçaram a doutrina evangélica, pois não são néscios nem bárbaros, mas de inata sinceridade, simples, modestos, mansos e, finalmente, tais que estou certo que não existe outra gente mais dispostas do que eles a abraçar o Evangelho, o qual, uma vez por eles recebido, é admirável com que piedade, ardor, fé e caridade cumprem os preceitos de Cristo e veneram os sacramentos. (LAS CASAS, apud SUESS, 1992, p. 543).

As imagens construídas sobre os indígenas foram propostas para atender a visão e os interesses europeus, ora como sanguinário canibal, hora como o bom selvagem. A descrição sobre o indígena deve ser tomada com cuidado, como bem destaca Carlos Fausto:

É preciso interpretá-los criticamente, pois neles misturam-se os medos e os desejos dos conquistadores, que buscam descobrir ouro, catequizar os gentios, ocupar a terra, escravizar os nativos. Ademais nenhum texto baseado em permanência prolongada entre os nativos pode ser considerado fora do contexto colonial - o Brasil de Anchieta, ao menos no litoral, já não é mais o mesmo daquele de Cabral (FAUSTO, 2000, p.8).

Partindo da perspectiva do colonizador esta divisão do “gentio” servia à lógica da concorrência entre as nações europeias: franceses e portugueses disputavam esses “parceiros” nativos, inicialmente para trocar bens ocidentais por pau-brasil e posteriormente para se fixarem no território.

A imagem pueril dos índios pode ser observada nas Carta de Pero Vaz de Caminha *apud* Oliveira e Freire (2006, p. 26):

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos (...) se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles,

segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual presa a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa.

Em outros momentos, as narrativas sugerem que tais povos eram cruéis ou mesmo sem almas, conforme observado nos relatos de Pero Vaz de Caminha. Ainda no século XVI, foram criadas imagens desses povos indígenas como inferiores, segundo os missionários estes haviam sido esquecidos por Deus, e que ficaram nas mãos das bestas e dos demônios.

Surge então a nomenclatura de “homens selvagens”, baseada na concepção da Idade Média onde os selvagens se contraponham os civilizados, chegando ao ponto de serem comparados com os anjos caídos do céu e sem nenhum tipo de organização política.

Ainda no século XVI, Montaigne *apud* Raminelli (1996, p. 39) caracteriza os indígenas como o exemplo do bom selvagem, isso porque se “defendeu uma concepção de história que se caracterizava pela crescente degeneração do ser humano. O selvagem representava a infância, e o cristão a decrepitude da humanidade”. Ao elaborarem os livros didáticos a partir de tais construções literárias e iconografias se comete o erro de perpetuar uma visão eurocêntrica e equivocada sobre as populações originárias. Tais representações abriam margem para associações demoníacas de uma realidade inexistente.

A exemplo da repercussão de algumas gravuras de Theodor de Bry de 1593, sobre a antropofagia de grupos indígenas nas “terras descobertas”. Na época as gravuras foram suficientes para gerar um imaginário negativo a respeito do “Novo Mundo” na Europa.

Conforme podemos verificar na Imagem 1, o artista Theodore de Bry, mesmo não conhecendo a realidade das populações indígenas, produziu tal gravura baseado nos relatos das viagens do alemão Hans Staden e do francês Jean de Lery ao Brasil.

Imagem 01- A androfagia ritualística representada como Canibalismo por De Bry



Fonte: Theodor de Bry 1593.²

Na ilustração podemos observar o status animalésca dos indígenas, reforçando o estado de selvageria deles. O cenário é composto por corpos desmembrados, sendo assado numa fogueira, onde homens, mulheres e crianças comem esses pedaços humanos.

No século XIX, o Novo Mundo era representado a partir de tais estereótipos. Após a dominação das terras desconhecidas os portugueses chamaram essas terras de Brasil. Nesse período, os portugueses pouco se preocuparam em distinguir a diversidade dos grupos indígenas presentes no território, quando o faziam eram sempre de modo genérico.

A divisão mais conhecida foi a classificação de dois grandes grupos: os índios Tupi e os índios Tapuia. De acordo com os portugueses, os Tupis viviam espalhados, e eram considerados mais propensos a proximidade e a formação de alianças. Ao passo que os denominados Tapuias eram considerados de difícil acesso, chegando à serem considerados inimigos dos portugueses. Nas palavras de Almeida (2010, p. 12), “eram em geral, definidos em oposição aos tupis e apresentados a partir de características extremamente negativas: eram bárbaros e selvagens, ocuparam os sertões e falavam uma língua estranha e incompreensível.”

² SBQ-<http://qnint.s bq.org.br/novo/index.php?hash=tema.96>

O século XIX, foi marcado pelas teorias raciais, lembrando, que tal pensamento tinha por base as teorias raciais do século XVI, em que comparavam os povos nativos como primitivos, povos em fase de evolução. As discussões sobre os povos do “Novo Mundo”, resultava sempre em discurso de inferiorização do indígena.

Como as discussões de comparação entre os povos, os europeus e indígenas, na linha do pensamento de que o povo europeu tinha a linhagem do surgimento de Adão e Eva, e o surgimento da “raça indígena” seria um erro, [...] era resultado de um declínio, uma alteração negativa, uma depravação ou degenerescência do Éden. [...] (MARIANO, 2006, p. 51).

A exploração e extermínio dos povos indígenas desde o século XVI já existiam áreas reservadas aos aldeamentos missionários criadas pela Igreja com a finalidade de evangelizar e transformá-los em mão de obra não escrava para os colonos e donos de engenho.

Contudo, segundo João Pacheco de Oliveira (2010) no século XIX esses espaços começam a ser dissolvidos em virtude da cobiça pelas terras ocupadas.

A dissolução dos aldeamentos missionários e a progressiva regularização da propriedade capitalista da terra (1850) conduziram a um mecanismo único de acesso à terra, derivado da instituição colonial da sesmaria, pela qual a Coroa outorgava terras a seus protegidos para que as ocupassem e desenvolvessem. Como o Estado raramente fiscalizava essas explorações ou revogar doações anteriores (exceto quando existam novos interessados), essa foi a raiz histórica da concentração de terras que caracterizou a estrutura fundiária brasileira (OLIVEIRA, 2010, p. 33).

No referido período, os indígenas foram vistos como inimigos do crescimento econômico do país baseado na exploração dos recursos naturais. O que resultou na criação de agências indigenistas que tivessem por intuito proteger tais populações. Conforme explica Oliveira (2010 p.34-35),

A agência indigenista em geral atuou onde a presença ou circulação indígenas tornou-se perigosa aos interesses regionais ou, ainda onde aqueles pudessem inviabilizar grandes projetos governamentais, como linhas de comunicação, ferrovias e, mais recentemente, barragens e hidrelétricas. Assim procedendo, a agência indigenista evitava o risco de extermínio físico dessas populações pelos interesses locais contrariados, permitindo aos índios uma saída coletiva, mediante a tutela protetora do Estado (OLIVEIRA, 2010, p. 34-35).

Contudo, o Estado ainda se posicionava de maneira tutelar e genérica (reduzindo os nativos como iguais, sem suas diferenças étnicas culturais). Essas mudanças no trato da questão indígena no país acompanham as transformações políticas no Brasil.

No fim do século XIX o Brasil abandona seu regime monárquico para tornar-se uma República. As teorias positivistas do século XX não extinguiram as teorias racistas do século anterior nem o imaginário evolucionista que atribuía aos indígenas relativo atraso seguia. No período, a elite brasileira estava preocupada na distribuição das terras, e na consolidação do nacionalismo.

Para tanto, o Estado vale-se da educação como projeto político de homogeneização da população. No território brasileiro, a primeira instituição que passa a fiscalizar a preservação territorial e cultural dos grupos indígenas foi o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, sob a filosofia positivista. Por essa respectiva filosófica, o indígena estava num estágio fetichista, mas poderia evoluir para se transformar em civilizado, sendo assim os indígenas eram pensados como categorias transitórias.

Na fase conhecida como Estado Novo, de Getúlio Vargas, o Estado visava por meio da assimilação cultural integrar as comunidades indígenas. Essa integração, em parte, tinha como interesse a usurpação dos territórios ocupados por aldeamentos indígenas, a exemplo da viagem de Getúlio Vargas no ano de 1940 na aldeia indígena Karajá, no Central Brasil, na ilha Bananal. Segundo Garfield (2000 p.15) “Vargas prometeu distribuir terras para os índios e caboclos que viviam na região” porém o interesse de Vargas era outro, previa a conquista do Oeste.

Em 1940, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) ficou a cargo do Marechal Rondon, ortodoxo positivista, para quem ideal indígena repousava na construção do indígena bravo, que lutou na guerra junto com os portugueses contra os holandeses em 1835. Marechal Rondon acreditava que os indígenas não iriam precisar de terras demarcadas durante muito tempo, porque com o passar do tempo estariam integrados à sociedade. Segundo Vicente de Paula Vasconcelos (apud, GARFIELD, 2000 p. 22), o então diretor do SPI, em 1939, acreditava e se empenhava no desaparecimento dos indígenas:

(...) os índios, assim como o negro, terão que desaparecer um dia entre nós, onde não formam ‘quesitos raciais’ dissolvidos na massa branca cujo fluxo é contínuo e esmagador; mas do que se trata é de impedir o

desaparecimento anormal dos índios pela morte, de modo o que a sociedade brasileira, além da obrigação que tem de cuidar deles, possa receber em seu seio a preciosa e integral contribuição do sangue indígena de que carece para a constituição do tipo racial, tão apropriado ao meio, que aqui surgiu.

Dessa forma, com os indígenas no *roll* de povos que evoluíram para integrarem-se ao povo brasileiro, enaltecendo sua contribuição enquanto povos que ajudaram os portugueses a erguerem o Brasil, o então presidente Vargas torna oficial em 1934, o Dia do Índio 19 de Abril.

No mesmo período a elite brasileira resgata o indígena romântico criado no século XIX, principalmente pelo Romantismo brasileiro a exemplo do escritor José de Alencar (1829-1877), em obras como *Iracema*. A literatura de José de Alencar colabora para o estereótipo do *bom selvagem*, outro aspecto das obras é a criação da nação brasileira a partir de alianças sexuais entre indígenas e brancos.

Um dos primeiros historiadores a falar sobre os aspectos culturais das populações locais no território brasileiro foi Francisco Adolfo de Varnhagen (1819-78). Contudo, os registros de Varnhagen não estavam isentos de representações deturpadas.

Avessos às amarras coloniais durante o período colonial os indígenas foram vistos como bárbaros, inúteis, perigosos, traiçoeiros e preguiçosos. Segundo Neto (2016 p.11-12),

Sobre os indígenas Varnhagen dedicou mais espaço do que Capistrano. Como suas descrições sobre cultura, língua, figurino, sobre suas moradias, alimentação, sua disposição pelo território e a relação entre as tribos foram mais detalhes sobre detalhes. No entanto, Varnhagen não mostrou afeição por indígenas, desprezando e falando mal de sua condição (NETO, 2016, p 11-12).

As primeiras representações dos grupos indígenas ainda podem ser observadas no presente século. Tais construções mantêm essas populações restritas ao passado do bom selvagem. O que nos permite inferir que muito da crença a respeito da identidade brasileira repousa sobre o mito do bom selvagem, e isso é principalmente uma construção errônea de manifestações culturais não-estáticas.

Importa aqui, apontar como tal representação estigmatizada aparece nos materiais didáticos, cabe refletir sobre as origens e interesses das

mesmas produções; uma vez que, não são oriundas de indígenas e que partem de uma visão unilateral da história.

3. CAPÍTULO II - A LEI 11.645/008 NO CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS EM 2010-2012

Esta pesquisa está baseada na exigência da Lei 11.645/008, que estabelece como obrigatoriedade que as escolas de educação básica, tanto as públicas quanto as privadas, dentro do território brasileiro, insiram o ensino de História das populações indígenas e afro-brasileiras na Matriz Curricular de seus estudantes.

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

A discussão aqui será no âmbito das exigências da Lei 11.645/2008 e na sua aplicação dentro do recorte temporal dos anos de 2010-2012, e a partir disso, refletir sobre a adesão dos materiais à norma. Os livros analisados foram utilizados numa escola primária, Escola Municipal Monteiro Lobato, no bairro Porto Belo, na cidade de Foz do Iguaçu.

Aqui apresentamos cinco deles, dentre os quais três livros foram autorizados pela PNLD e dois Manuais de divulgação para o professor. Os livros didáticos aqui analisados são de duas Editoras diferentes, três edições da Editora Positivos sendo que estes são aprovados pela PNLD, e dois materiais didáticos de divulgação da Editora Ática.

Das coleções aprovadas e distribuídas pelo PNLD 2010- 2012 utilizamos:

1- **Coleção Hoje é dia de História** de André Luiz Joanilho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antonio Vasconcelos, a primeira edição data de 2007, sendo publicada 2010-2012, para o 4º ano.

2- **Coleção Hoje é dia de História** de André Luiz Joanilho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antonio Vasconcelos, a primeira edição data de 2007, sendo publicada em 2010-2012, para o 5º ano.

3- **Coleção Aprendendo a História do Paraná** de Wilma de Lara Bueno, teve sua segunda edição em 2008, e foi publicada 2010-2012, para o 4º e 5º ano. Neste volume, dedica dois capítulos para falar do tema indígena, intitulados “1. O tempo que passa” e “2. Conhecendo o modo de viver dos primeiros habitantes de nossas terras”.

Após as análises verificamos que todas as coleções mesmo posteriores a Lei 11.645 não condizem com o que a lei prediz. Sendo possível observar nas duas primeiras coleções a visão que se tinha dos indígenas no século XIX, o retrato do bom selvagem vivendo harmoniosamente com a natureza, aquém do progresso ou avanço da civilização.

Tais coleções acabavam por repetir tais estereótipos que relacionam e indígena a barbárie partindo de uma observação unilateral das mesmas culturas, o que atribui certa conotação pejorativa a imagem dos indígenas no presente. Na terceira coleção os autores associam o que denominam ‘desaparecimento’ dos indígenas frente ao avanço do desenvolvimento econômico.

Dos manuais do professor de divulgação da Editora Ática utilizamos:

1- **Manual do professor - História 4º ano** de José William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora pela Editora Ática, teve a 1º edição em 2012.

2- **Manual do professor - Paraná, História Regional 4º ou 5º ano** Volume Único de Graziella Rollemberg, Editora Ática, 2º edição 2012.

Dos manuais destacamos que o primeiro possui uma abordagem mais abrangente no que diz respeito às lutas sociais dos povos indígenas do século XXI. O manual discorre acerca da diversidade étnica aparece. Contudo, em muitos momentos o livro aponta para uma visão eurocêntrica e unilateral da realidade indígena.

O segundo manual utilizado, nas unidades II e III dedicam-se a relatar a construção do estado do Paraná. O capítulo 4 de modo superficial trabalha a diversidade das populações indígenas do Paraná. Sendo possível, observar que a partir dessa abordagem tais populações estão congeladas no presente à luz do passado.

Sobre a coleta das fontes podemos dizer que se iniciaram em 2016, Escola Monteiro Lobato recebemos o apoio da vice-diretora e dos professores locais que nos permitiram o acesso a biblioteca escolar, e posteriormente disponibilizaram os referidos materiais. As condições do empréstimo do material nos permitiram desenvolver a pesquisa e devolver assim que terminasse o uso.

3.1 ANÁLISES E RESULTADOS

A partir de uma análise minuciosa dos materiais, selecionamos trechos e imagens do que vem sendo discutido na pesquisa, no que diz respeito a construção estereotipada das populações indígenas no interior das produções didáticas posteriores a lei 11. 645 de 2008.

Na primeira coleção encontramos uma unidade intitulada “A descoberta do Outro”, o que sugere a inexistência temporal e espacial dos povos originários do continente americano antes do ‘descobrimento’ europeu em 1500. Tal intenção difere da realidade, uma vez que, tais populações já existiam muito antes da chegada dos portugueses nessas terras.

Por mais que a unidade siga sob esse título observamos que entre as narrativas seus autores parecem respeitar a existência de um passado dessas terras, conforme vimos, “Foi em meio às viagens marítimas rumo ao Oriente que os navegadores portugueses chegaram às terras que hoje pertencem ao Brasil. Isso ocorreu em 22 de abril de 1500”. (JOANILHO et al, 2007, p. 29).

Contudo, desde 1500 a história dessas populações tem na chegada dos portugueses um marco, e séculos depois os ocidentais usavam indiscriminadamente a data para se referir a fundação do continente. Outro viés tendencioso da coleção, é o fato de as explicações ao longo dos textos generalizarem a imagem do indígena de modo a tornar todos iguais.

Na Coleção, os povos nativos não foram reconhecidos por suas diferenças e diversidade de estruturas sociopolíticas e culturais. As classificações

do sociólogo Elman Service, analisadas pelo antropólogo Carlos Fausto (2000, p.14), no que diz respeito aos estágios de “evolução” dos povos indígenas, observou que “Service designou tais estágios bando, tribo, cacicado e estado, consagrando uma sequência evolutiva até hoje influente na arqueologia”. O pensamento evolucionista é a base de sustentação do pensamento das sociedades ocidentais, muito distinto do pensamento indígena. O evolucionismo distingue tais culturas, a partir de parâmetros do europeu, que na época da invasão o contato era estabelecido, segundo os interesses extrativista de exploração das riquezas dessa colônia. O que implicou a dominação dos corpos para que servissem de mão de obra escravizada durante a extração de minérios, madeira e produção de açúcar e demais produtos da agropecuária.

Esse contato entre indígenas e não indígenas é marcado pela violência da colonização, para Aimé Césaire este é sempre um processo embrutecedor dos sujeitos, que implica um descivilizar desses. Segundo a Coleção de uma maneira geral existe entre um e outro um antagonismo religioso marcado pela crença de que

(...) os indígenas acreditavam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados. Os portugueses buscavam compreender o modo de vida dos indígenas por meio daquilo que era familiar: pensamento católico cristã. (JOANILHO et al, 2007, p. 30).

Na parte citada, os autores não se preocupam em dar exemplos a respeito da diversidade religiosa indígena, limitam-se a dizer que tal espiritualidade se concentra no campo de crença em espíritos antepassados ou fatores de ordens naturais. Os autores estão presos a uma ideia de parcialidade que não existe, afinal as impressões dos portugueses estavam baseadas no racismo e na intolerância religiosa do período.

Vemos um exemplo de como os manuais se equivocam em suas abordagens quando a Coleção Hoje é dia História, Editora Positivo, v. 1 trabalha os aspectos da antropofagia, vulgarmente chamado de canibalismo. O texto que descreve o rito é simplista e contém muitas informações superficiais. Não indicando reflexões coerentes a respeito de sua funcionalidade, a exemplo da seguinte passagem “os indígenas acreditavam que teriam a força de seus inimigos” (JOANILHO et al, 2007, p. 35). Conforme visto nos debates teóricos, a cerimônia antropofágica implicava a construção social de um subgrupo que interagiram

fazendo alianças ou permanências de inimizades com outros grupos, de modo que era possível conhecer os outros povos através dessas trocas e alianças com grupos inimigos através do casamento. Nesse sentido Almeida (2010, p.38) acrescenta que “Os tupinambás não pretendiam dominar nem negar o outro, mas vivenciá-lo, relacionando-se intensamente com ele”.

O problema da aparição de determinados assuntos no livro didático, sem a devida contextualização, deixa livre para quaisquer interpretações. Um exemplo é a frase: “O canibalismo ou ritual antropofágico, era realizado por **alguns povos indígenas** e fazia parte de rituais ligados, normalmente, às guerras ou às cerimônias fúnebres. (JOANILHO et al, 2007, p. 35) (*grifo nosso*)”; nessa passagem os autores nem mencionam os Tupinambás, que eram os praticantes do ritual.

Na mesma coleção encontramos o seguinte trecho,

Atualmente os povos indígenas são protegidos pela lei e desfrutam de uma série de direitos. Infelizmente, muitos desses direitos são negados na prática. Um dos maiores problemas de muitas comunidades indígenas, nos dias de hoje, é a questão da terra. (JOANILHO et al, 2007, p. 50).

Acima os autores não citam nenhum direito, não mencionam as lutas dos movimentos indígenas na conquista dos seus direitos e a violência que enfrentam para possuírem sua demarcação territorial. Na sequência, o livro propõe uma atividade de pesquisa sobre a situação dos povos indígenas referente a questão da terra.



Fonte: (JOANILHO et al, 2007, p. 50).

Na imagem 02 podemos notar os papéis de gênero durante a divisão dos trabalhos, enquanto as mulheres dedicam-se às atividades de plantio e coleta, os homens realizam a pesca e caça. Claro, que na atualidade muitas comunidades indígenas já não dispõem de suas terras para a execução de suas atividades laborais.

Nesse mesmo material também podemos ver a temática da diversidade cultural, assunto também mencionado de forma simplista sem menção a qualquer embasamento teórico acerca da diversidade cultural da população indígena. Tampouco, mencionam os processos de migração ou deslocamentos forçados de populações inteiras atendendo a interesses econômicos.

O texto abaixo não reflete sobre as etnias locais, não problematiza as inúmeras formas de invisibilidade, marginalização ou violência praticada contra essa parcela da população. Em outros momentos do texto, certos trechos parecem convergir com a ideia de um contato pacífico e harmonioso entre as diferenças presentes no território,

Você já sabe que a população brasileira possui grande diversidade. Pessoas de origens diferentes vieram para o Brasil e aqui se estabeleceram, convivendo com povos indígenas que habitavam o território brasileiro há milhares de anos. (JOANILHO et al, 2007, p. 56).

Contudo, tanto o contato, quando o deslocamento de comunidades inteiras está longe de ser uma pacífica integração da realidade, uma vez que o racismo ainda é uma ocorrência frequente entre os diretamente afetados.

Na sequência analisaremos o volume 5, Coleção Hoje é dia História 4ºano. Como se trata de uma continuação da série, esse livro aborda, temáticas que envolve o século XIX.

Imagem 03- Diversidade Cultural



Fonte: (JOANILHO et al, 2007, p. 56).

Utilizamos a imagem acima para ilustrar como os autores expõem os diferentes desdobramentos da realidade brasileira, chegando a sugerir a convivência pacífica entre membros dos distintos grupos, e a bandeira de fundo, retoma o discurso nacional de somos todos brasileiros, e, portanto, iguais.

Contudo, conforme vemos nos estudos de Aníbal Quijano (2005), Ramón Grosfoguel (2012), os diferentes grupos étnicos e a divisão por gênero implicam um tratamento diferenciado desses sujeitos. Uma vez que, a colonização Ibérica teve por fé o catolicismo e por sujeito o sexo masculino.

Na primeira parte da unidade sob o título “Trabalho, imigração e deslocamentos populacionais” está subdividida em três capítulos: *1-As duas faces*

do trabalho; 2- *O Brasil de portas abertas*; 3- *É gente que vai e vem*. As narrativas que contam a História do Brasil quase sempre apresentam uma visão unilateral de origem europeia.

O espaço foi ocupado pelos povos europeus em seu processo gradativo de colonização de uma terra que “*os europeus acharam e acreditavam ser sua terra prometida por Deus*” (JOANILHO et al, 2007, p.22). Esse tipo de narrativa acaba por resultar posteriormente um grande problema à distribuição de terras no continente americano, visto que as terras antes de colonizadas estava sob uso dos povos originários.

A colonização deixou marcas indeléveis nas populações indígenas ao longo do século XVI, transformações, interações, relações foram o cenário, violento na maior parte do tempo. Tendo em vista que os nativos possuíam dinâmicas próprias de relação entre os grupos e dos espaços habitados. De acordo com Telles (1993, p.77) “o continente americano, tão antigo como os demais, era habitado há muito por sociedades que recortaram seu espaço das mais diversas maneiras.”

Porém as formas de ocupação do espaço pelos povos indígenas foram profundamente modificadas, especialmente com as políticas de povoamento com imigrantes trazidos da Europa na segunda metade do século XIX e no século XX:

Desde os tempos da colonização, a ocupação do território brasileiro uma preocupação de nossos governantes. Apesar de extensas áreas serem habitadas por numerosos grupos indígenas, entendia-se que os chamados “vazios humanos” eram um perigo. Afinal, estrangeiros ou países vizinhos poderiam se apoderar dessas terras. Era necessário, portanto ocupar esses vazios. Por volta dos anos de 1870, D. Pedro II, preocupado em promover a ocupação de áreas que considerava importantes, passou a estimular a formação de núcleos coloniais. A maior parte deles se formou na região Sul, embora também tenham sido formados alguns núcleos em outras províncias, como Rio de Janeiro, Espírito Santo, Maranhão e São Paulo. (JOANILHO et al, 2007, p. 42).

Narrativa como essas, quase nunca menciona o genocídio ou os inúmeros intentos de assimilação desses povos. Essa coleção parece não questionar tais silenciamentos. A historiografia da História do Brasil desde princípios do século XVII é marcada por certa linearidade e imposição dos interesses europeus sem questioná-los, se tornando algo eurocêntrico desde as primeiras navegações dos portugueses e espanhóis.

O material didático aprovado pela PNLD não é um manual do professor, ou seja, não recebe nenhum tipo de intervenção complementar. O livro é distribuído aos estudantes, dessa forma, o estudante pode ir fazendo leituras em qualquer ambiente, se assim o deseja. Esses materiais também ficam à disposição na Biblioteca da Escola para futuras consultas.

Esse exemplar possui uma característica que o diferencia dos outros dois exemplares citados acima com o enfoque em História Regional do Paraná. O material é dividido em 4 unidades, sendo as duas primeiras são dedicadas à história antiga, ao abordar os primeiros habitantes sendo o marco temporal de 1500 com as grandes navegações. E os dois últimos capítulos é destinado do processo de construção do estado do Paraná.

Este manual apesar de dedicar duas unidades à narração que inclui temáticas indígenas aborda as mesmas de modo simplista. O início da narração começa com “os primeiros povos a habitar as terras onde hoje é o Paraná foram os indígenas” (BUENO, 2008, p.7).

Imagem 04- “Descobrimento”



Fonte: (BUENO, 2008, p. 5).

Na imagem acima, temos uma caravela em alto-mar, as cruces na Caravela de Pedro Álvares Cabral significavam a Ordem de Cristo; os indígenas

também em estado de curiosidade curvando-se sobre árvores para ver estes que se aproximavam.

A presença da criança no navio é algo bastante curioso, uma vez, que pouco se sabe sobre isso. O uso desse recurso imagético, assim como, o dragão no mar; mesmo que descontextualizado, aparece como elemento para despertar e imaginário das crianças.

As transformações discursivas sobre as representações dos indígenas foram necessárias para que se construísse uma nação nessas terras, assim este Estado que se fundava deveria ser a imagem e semelhança dos países europeus. Ao analisar os materiais didáticos, observamos que os manuais pouco abordam as atrocidades cometidas sofridas pelos indígenas.

Neste manual os autores se referem aos povos originários sempre no passado, estatizando tais culturas, repercutindo o imaginário de que todos os povos indígenas sejam iguais. O que não se trata de verdade, tendo em vista a diversidade de hábitos, línguas, ritos e mobilidade espacial.

A seguir um dos poucos trechos do exemplar que trabalham certos aspectos a respeito dessas distinções culturais mencionadas,

Os tupis-guaranis permaneciam no mesmo lugar apenas enquanto o local lhes fornecia alimentos, seja em forma de caça, pesca, coleta ou enquanto as terras eram férteis para a agricultura. O modo de viver do grupo kaingang apresentava semelhanças com modo de viver dos tupi-guaranis. Dedicavam-se à caça, a coleta, a agricultura do milho e da mandioca. Os tupi-guaranis, permaneciam durante mais tempo numa mesma região. (BUENO, 2008, p.13).

Imagem 05- Povos Indígenas e suas semelhanças. João Henrique Elliot. Índios Kaingang ou coroados em correria de caçada, Província do Paraná.1 desenho aquarelado.



Fonte: (BUENO, 2008, p.14).

Talvez essa seja a imagem ilustrativa que mais oferece um parâmetro descritivo do cenário, onde é possível observar o trabalho artesanal realizados pelas comunidades, assim como certa representação minuciosa do espaço físico e da flora que compõe a paisagem.

Contudo, determinados trechos escritos reproduzem certos padrões comparativos de alienação quanto às diferenças culturais dos indígenas. Até mesmo quando estes são citados em diversidade, não recebem ênfase ou a devida atenção quanto suas dinâmicas. Segundo Telles (1993, p.89) “o “índio” passou a ser um conceito vago nos livros didáticos. Sua imagem é empalidecida e fantasmagórica”.

As comunidades indígenas passam a ter as atividades laborais limitadas a caça, pesca e coletas; daí o grande desafio dos indígenas que no presente exercem outras atividades econômicas para e próprio sustento serem assim reconhecidos.

Nota-se que os livros ao reproduzirem tais representações empalidecidas acabam por legitimar que a história seja uma construção unilateral, na qual a Europa é vista como o ápice da civilização que assume uma missão de salvar os povos que aqui viviam/vivem (TELLES, 1993).

Ainda segundo a Coleção:

Com a vinda dos europeus, grande parte da população indígena foi perdendo seus costumes e suas terras. Muitos indígenas passaram a viver de acordo com o modo de vida dos europeus, adotando a religião e maneira de trabalhar. Outros grupos lutaram e morreram defendendo os interesses de suas comunidades. (BUENO, 2008, p. 37).

Com isso, a coleção reforça a ideia de Marechal Rondon de que os indígenas desapareceriam por vias de assimilação cultural. Outro argumento que reforça esse 'desaparecimento' é a imigração europeia que aconteceu no fim do século XIX e começo do século XX, o que fez com que, em sua maioria, os paranaenses fossem portadores de ascendências europeias, dominando-se de "os de origem", como se o que estava aqui não tivesse origem:

Os italianos se instalaram em Paranaguá, Morrentes, Colombo, Campo, Largo, Palmeira, Ponta Grossa, Castro, São José dos Pinhais. Os russos vieram para ocupar parte dos Campos Gerais, fixando-se nas cidades da Lapa, Palmeira e Ponta Grossa. Os poloneses e ucranianos se dirigiam para Prudentópolis, Mallet, Antonio Olinto e São Mateus. (BUENO, 2008, p. 101).

Contudo, podemos dizer que um dos interesses do Estado nesse momento é embranquecer sua população por meio da imigração, uma vez que a maior parte da sua população já era resultado do hibridismo entre as populações negras, indígenas e portuguesas.

Imagem 06- Paisagem e invisibilidade indígena. Hugo Colgan. Aspecto do Rocio de Curitiba com casa de colonos alemães. 1881. 1 aquarela. 21 x 36 cm. Coleção particular



Fonte: (BUENO, 2008, p. 101).

Dos dois manuais: **Manual do professor - História 4º ano** de José William Vesentini, Dora Martins e Marlene Pécora e do **Manual do professor - Paraná, História Regional 4º ou 5º ano** selecionamos algumas imagens para melhor aclarar o que está sendo dito sobre as representações.

Imagem 07- O encontro do outro.



Fonte: (VESENTINI, 2012, p. 56),

A imagem acima está presa a ideia de que os portugueses foram passivamente recebidos pelos habitantes locais, como se fossem esperados pelos mesmos. E que indiretamente, colabora às ideias sobre o estado pueril dos indígenas e da necessidade de conversão pelos portugueses.

No texto, os autores não explicam a dinâmica desses povos com relação a diversidade das suas línguas, cultura, divisões de trabalho remetendo quase sempre ao senso comum. O exemplar acaba por repetir informações errôneas, e desconexas gerando equívocos e preconceitos que discriminam;

Os grupos indígenas falam línguas diferentes. Cada povo tem sua própria cultura, diferente da dos outros povos. A terra tem um significado especial para as comunidades indígenas. Nelas estão os rios, as matas, os animais, as pessoas. A terra é fonte de sobrevivência e, como tudo na aldeia, pertence a todos. (VESENTINI, 2012, p.63).

Imagem 08- O indígena do passado



Fonte: (VESENTINI, 2012, p.104).

O fato de os indígenas terem uma relação diferenciada com a flora e fauna gerou nos portugueses a ideia romântica de que os nativos possuíam e controle dos mesmos, de forma a dominar grandes feras como é possível observa na Imagem 7. Conforme o manual de divulgação da História regional do Paraná que está dividida em 5 unidades,

Por volta de 1550, quando foi escrito o texto de Hans Staden, alguns navegadores europeus chegaram a vários pontos do litoral brasileiro. Naquela época, os europeus acreditavam que o oceano Atlântico, que eles chamavam de Mar Tenebroso, era cheios monstros e perigos. (ROLLEMBERG, 2011, p. 27).

Essa descrição aponta para a multiplicidade de crenças dos portugueses quando se lançaram ao mar em busca das Índias.

Imagem 09- Navegações, cultura indígena, colonização. Theodore de Bry/ coleção José Mindlin, São Paulo.



Fonte: (ROLLEMBERG, 2012, p. 27)

Os não atingidos foram congregados em missões pelos franciscanos e jesuítas, usufruindo de um período de desenvolvimento como cidadãos livres do Império Espanhol. (...) Nos aldeamentos, chamados missões ou reduções, os indígenas tinham de viver de acordo com as regras dos padres jesuítas. (ROLLEMBERG, 2011, p. 34; 43).

Imagem 10- Missões Jesuítas e Catequização



Fonte: (ROLLEMBERG, 2011, p. 43).

Esse exemplar, segue a mesma linearidade eurocêntrica, a história é narrada pelo marco temporal de 1500, a direção dos portugueses viajando no oceano, cristalizando, essa história em todos os seus estereótipos existentes, aqui podemos lembrar a questão da imposição religiosa dos europeus sobre os indígenas, que também de forma muito violenta foi posicionada, com as missões jesuíticas.

Quando partimos para a reflexão da representação dos povos indígenas nos livros didáticos de história, levantamos uma série de trajetórias para explicar como os indígenas é representado. Assim sendo, como discutir a temática indígena nos tempos atuais de maneira congruente e cumprindo as normas da Lei 11.645/2008. Sabemos que as populações indígenas são existentes e resistentes em meio os processos, buscaram suas próprias formas de estarem presente lutando pela sua existência e direitos de seus povos e de suas terras.

Quando discutimos de que o Brasil é diverso, devemos entender que o que representa o país são todos os povos, com suas trajetórias de lutas, com suas identidades reconhecer todos os tipos de injustiça e se conscientizar através da educação. Há que repensar em melhorias educacionais desde a educação básica.

Até o nível superior sobre o ensino da temática indígena, não deve haver essa separação, de que quem chega à universidade de certa forma consegue alcançar leituras e matérias sobre a temática, e o ensino básico não se discutir de forma construtivas as temáticas sobre o reconhecimento dos povos indígenas e suas trajetórias. Vejamos como Marcos Terena (2003, p.102) explica aos não-indígenas;

Mas o “especialista em índios”, seja ele o jurídico, o parlamentar, o indigenista que insistia na sua forma vesga de ver o índio, tratou de criar conceitos para esse novo modelo de índio, numa demonstração evidente da discriminação gerada ao longo do tempo, inclusive pelos modelos educacionais do homem branco, ora como índio selvagem, o índio preguiçoso e agora como o índio aculturado.

Devemos passar a entender que os indígenas querem proporcionar aos não-indígenas uma colaboração na educação sobre sua cultura, sobre seus passados, porém, do lado do ponto de vista do indígena, dessa forma colaborar com um maior entendimento sobre a cultura indígena, e em tempos atuais como a convivência se pode viver de forma respeitosa entres os povos existentes no Brasil.

Que as relações educacionais sobre a temática indígena sejam construídas de formas natural no convívio escolar, e nos vários outros ambientes sociais. Percebendo também que a realidade pluricultural nas escolas, e na sociedade devem ser abordadas de formas tomadas nas discussões, e o livro didático deve acompanhar tal realidade e suas transformações e relações multicultural que se apresenta no Brasil.

Ou seja, sobre essa realidade nós não-indígenas devemos rever todo o material historiográfico que possuímos que é um vasto material, basta ter a empatia e responsabilidades de saber utilizar as informações e fazer novas leituras que realmente faça um material contemplativo, conforme discute Grupioni (1996, p. 424), “apesar da produção e da acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas”.

O indígena possuidor de uma tradição oral, passa para suas gerações seus saberes e seus modos de vida, e depois do contato com os não indígenas que com tradição escrita, os povos aprendem a língua e a escrita permitindo assim ao longo desses cinco séculos produzirem também materiais escritos sobre si mesmos.

No entendimento de que hoje em dia há material suficiente para poder falar da história indígena, por Rojas *apud* Cavalcante (2011, p. 03)

O autor destaca que é certo que a maioria das diversas culturas nativas da América é essencialmente oral, mas não se pode desprezar o fato de que logo no princípio da dominação colonial muitos indígenas foram alfabetizados, tanto nas línguas europeias quanto em algumas línguas indígenas que foram submetidas a sistemas gráficos europeus. Esse processo de redução à escrita das línguas indígenas e de alfabetização de indígenas em línguas ocidentais continua até a atualidade e tem uma série de implicações, incluindo aí a produção de textos diversos e o registro escrito da memória dos grupos. Isso altera significativamente o conjunto de registros que podem ser tomados como fontes para a escrita da história dessas populações.

A interdisciplinaridade é possível no sentido que os povos possam contribuir e construir junto aos não indígenas materiais educacionais, que sejam base de uma educação consciente e crítica da realidade. Entender que o indígena tem o direito de ir e vir à escola, se vestir, ouvir gêneros de músicas como rock, samba e gostar, ir à universidade e se tornar um médico, arquiteto, professor de matemática, ser um membro parlamentar.

Nós não indígenas devemos entender, que os indígenas vivem em nossa era e são nossos contemporâneos, podem sim usar das tecnologias e também ser construtores e modos de vida para esse século, pois a população indígena possui o direito constituinte em viver da forma que sua cultura se expressa, sabendo dos seus direitos, o indígena que vai à escola, e se em um livro que não condiz com nada daquilo que o indígena é e sabe que é capaz de ser e sabe muito melhor dizer quem são e quem como são seus povos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir o recorte temporal proposto pela pesquisa que compreende a análise dos materiais publicados entre os anos de 2010-2012 percebemos que pouco se modificou às reflexões e representações da temática indígena nos livros

didáticos. Essa pesquisa se fomenta a partir da Lei 11.645/2008, que mesmo após sua promulgação não foi aplicada em sua totalidade nos referidos materiais.

Nota-se também a participação cada vez mais ativa dos indígenas no cenário político e de disputa discursiva das narrativas que contam seus processos históricos. A comunidade indígena na atualidade quer colaborar com a educação, construindo juntos uma educação onde os materiais didáticos sejam respeitosos com as realidades de todas as transformações lembradas e serem registradas.

Entender o processo histórico faz parte dessa discussão, saber que as instituições com SPI, Funai e a Igreja fizeram suas intervenções, em um mesmo sentido de unir o indígena à sociedade dos não indígenas. Os movimentos sociais dos anos 1970 e 1980 impulsionaram os indigenistas a lutar junto ao indígena, saber entender que o indígena é protagonista de suas lutas. E que hoje, buscam novas formas de exercerem seus direitos institucionais e constitucionais.

De modo que a escola passa a ser um espaço de compreensão da diversidade cultural, onde as indígenas podem usar-se desse espaço para expressão da sua tradição. É necessário estar atentos às leis existentes, exigindo e seu máximo cumprimento. A possibilidade do material didático oferecer um conteúdo intercultural e de participação e colaboração dos povos do Brasil é possível sim, mas descolonizar-se é o caminho

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.164.p. (Coleção FGV Lições Série História).

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. **O Racismo nos Livros Didáticos**. DA SILVA, Aracy Lopes. **A Questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1o. e 2o. graus**. Editora Brasiliense, 1993.

BAGOLIN, Darni Pillar, et al. **O indígena na República Velha: as instituições de "proteção" no Rio Grande do Sul**. 2009.

BETHEL, Leslie. Nota sobre as populações americanas às vésperas das invasões europeias. In: BETHEL, Leslie. (org.). **História da América Latina. América Latina Colonial**. Volume I. São Paulo: EdUSP; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. p.129-131;

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Zahar, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da Republica federal do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94**. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 nov.2019.

BRASIL, **Decreto lei nº 1.417, de 13 de julho de 1939**. 1939. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1417-13-julho-1939-411311-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov.2019.

BRASIL, **Lei nº 11.645, 10 de março de 2008**. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 15 nov.2019.

BUENO, Wilma de Lara. **Aprendendo a história do Paraná: 4º ano, 5ºano/** Wilma de Lara Bueno; ilustrações Beatriz Roring, José Luís Juhas. -2 . ed.- Curitiba: Positivo, 2008.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. História** vol.30 no.1 Franca Jan./June 2011.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. **A temática indígena no livro didático**. 2012

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre el colonialismo**. Ediciones Akal, 2006.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Cadernos cedes, ano XX, nº52, novembro/2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp. 1992.

DA SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*, 2010, 30.60: 13-33

DA SILVA, A. L.; GRUPIONI, L.D.B (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus/ org**. Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

DA SILVA, Aracy Lopes (org.). **A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

DE OLIVEIRA FILHO, João Pacheco; DA ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. **A presença indígena na formação do Brasil**. UNESCO, 2006.

DUPRAT, D. O direito sob o marco da Plurietnicidade/multiculturalidade. In: RAMOS, A. R. (Org) **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2012. p.228-236

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FERNANDES. José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERNANDES. José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História**. Revista de História [13]; João Pessoa, jul/dez.2005.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático**. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP.08 a 12 de setembro de 2008.

GARFIELD, Seth; COLLEGE, Bowdoin. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.20, nº39, p. 15-42. 2000.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos: UFScar, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade étnico-cultural**. *DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO*, 2003, 67.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. **A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Entretextos. Londrina, v.13, nº02. p. 33-54,jul./dez.2013.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial**. *Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar*, 2012, 2.2: 337.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios no Livros Didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago.1996.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

JOANILHO, André Luiz. **Hoje é dia de história**: 4ºano/ André Luiz Joanilho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Jose Antonio Vasconcelos; ilustrações Andre Lemes ...[et al.]. Curitiba: Ed. Positivo; 2007.

JOANILHO, André Luiz. **Hoje é dia de história: 5ºano/** André Luiz Joanilho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Jose Antonio Vasconcelos; ilustrações Carina Stalchmidt ...[et al.]. Curitiba: Ed. Positivo; 2007.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil.** 2006. 111 p. 2006. PhD Thesis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. **Entre silêncios e representações história e cultura no ambiente escolar.** Polyphonia, v. 24/1, jan/jun.2013.

NETO, Ábdon Eres Silva. **O índio, o branco e o negro em Martius, Varnhagen e Capistrano.** Cadernos Cajuína, 2016, 1.1: 11-17.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária. **Anpuh- XXII Simpósio Nacional de História- João Pessoa, 2003.**

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Regime Tutelar e Globalização: um exercício de sociogênese dos atuais movimentos indígenas do Brasil. Tradições e Modernidade. Rio de Janeiro: FVG, 2010.**

DE OLIVEIRA FILHO, João Pacheco; DA ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. **A presença indígena na formação do Brasil.** UNESCO, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: setembro 2005. pp.227-278.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

ROLLEMBERG, Graziella. **História Paraná: história regional, 4º ou 5º ano: volume único/ Graziella Rollemberg.** —São Paulo: Ática, 2011.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; SILVEIRA, Nayane Ribeiro de; CARVALHO, Marco Antônio de; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **O que os livros didáticos dizem sobre a temática indígena: O antes e o depois da Lei 11.645/2008.**

SILVA, Edson. Povos indígenas: História, Culturas e o ensino a partir da Lei 11.645. publicado in www.revistahistorien.com **revista Historien UPE/ Petrolina, v.7.p 39-49, 2012.**

_____ Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidade, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Dossiê Histórias Indígenas.** Caicó, v. 15 35, p. 21-37, jul/dez. 2014.

_____. Povos indígenas e o ensino de história. **Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL**. Londrina, v.8,p.45-62, out. 2002.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008**. Caderno de Pesquisa. São Luís, v.17, n 2, maio/ago. 2010.

DA SILVA, Maria da Penha. **A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO E A LEI 11.645/2008: MAIS UM DESAFIO À REALIDADE ESCOLAR**. *Revista Contexto*, 2013, 4.1-2: 111-126.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Protagonismo indígena na história**. In: _____ – Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

TASSINARI, Antonella MI. **Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, 1995, 1: 445-479.

TELLES, Norma. **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. A questão indígena na sala de aula**, 1987, 75-76.

TERENA, Marcos. **Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou. Diversidade na educação–reflexões e experiências**. Brasília, 2003.

VESENTINI, J. William. **Ápis: história/ J. William Vesentini, Dora Martins, Marlene Pécora**.—São Paulo : Ática, 2011.

PUBLICADAS, FONTES. SUES S, Paulo (org.) **A Conquista Espiritual da América Espanhola**; 200 documentos-século XVI. 1992.

OUTRAS FONTES

BRASIL DECRETO LEI 1417. Dispõe o regime do livro didático. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/11/resistir- sempre-desistir-jamais-ato-marca-os-30-anos-de-defesa-dos-direitos-constitucionais-dos-povos-indigenas/> Acessado em: 20/11/2018

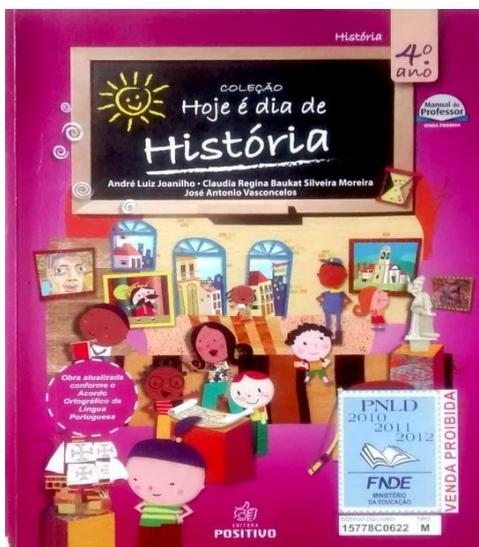
Diversidade na educação: reflexões e experiências/Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Jorge Manuel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros.- Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica,2003.

Gravura Canibais Theodor de Bry 1593
<http://qnint.s bq.org.br/novo/index.php?hash=tema.96> – Acessado: em 23/11/2018

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld-> Acessado em: 25/10/2018

2 ANEXOS

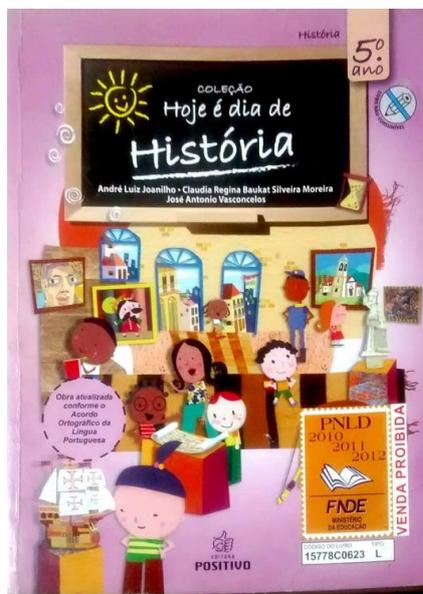
IMAGEM 1



Coleção Hoje é dia de História

André Luiz Joaquinho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antônio Vasconcelos
Edição de 2007, 4º ano.

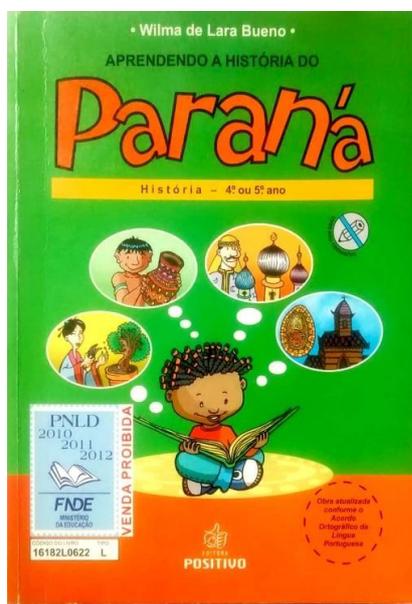
IMAGEM 2



Coleção Hoje é dia de História

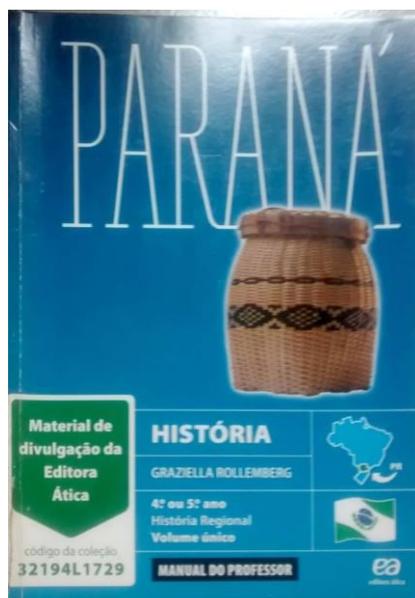
André Luiz Joaquinho, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antônio Vasconcelos.
Edição de 2007, 5º ano.

IMAGEM 3



Coleção Aprendendo a História do Paraná
Wilma de Lara Bueno. Edição de 2008, 4º e 5º ano.

IMAGEM 4



Manual do professor - Paraná, História Regional 4º ou 5º ano
Volume Único de Graziella Rollemberg, 2ª edição 2012.

