



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**ROZELY DOS SANTOS SOUZA**




**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA ABORDAGEM DOS  
CONTEÚDOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A  
PARTIR DA CRIAÇÃO DA LEI 11.645/08**

**Maringá/PR**

**2021**

**ROZELY DOS SANTOS SOUZA**



**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA ABORDAGEM DOS  
CONTEÚDOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A  
PARTIR DA CRIAÇÃO DA LEI 11.645/08**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues

Maringá/PR

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729p

Souza, Rozely dos Santos

Permanências e mudanças na abordagem dos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história para o ensino fundamental a partir da criação da Lei 11.645/08 / Rozely dos Santos Souza. -- Maringá, PR, 2021.  
169 f.: il. color., figs., tabs., maps.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. Povos indígenas. 2. Ensino de história. 3. Livros didáticos. 4. Lei 11645/08. 5. Diversidade étnica. I. Rodrigues, Isabel Cristina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 371.32

**ROZELY DOS SANTOS SOUZA**

**PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA ABORDAGEM DOS  
CONTEÚDOS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A  
PARTIR DA CRIAÇÃO DA LEI 11.645/08**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFIHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Maringá/PR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. MARINGÁ, 11 de maio de 2021.

**Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues  
Orientadora - UEM/PROFHISTÓRIA

---

Profa. Dra. Luciana de Fatima Marinho Evangelista  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Arnaldo Martins Szlacta Junior  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela dádiva da vida e por me presentear com esse curso que concretiza um sonho antigo.

Agradeço à minha família: Éder e Estevão, pelo apoio, paciência e incentivo. Gratidão!

À minha orientadora Isabel Cristina Rodrigues, pela confiança em mim depositada, e especialmente por ter despertado em mim, através de seu engajamento e dedicação, o interesse por essa temática tão importante que me proporcionou a superação da dificuldade em desenvolvê-la.

Aos professores da banca de qualificação: Prof. Dr. Éder da Silva Novak e Prof.<sup>a</sup> Me. Luciana de Fátima Evangelista, que contribuíram com apontamentos indispensáveis para a continuidade deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, especialmente àqueles que trabalharam com a mesma temática. Obrigada pelo apoio.

SOUZA, Rozely dos Santos. **Permanências e mudanças na abordagem dos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental a partir da criação da Lei 11.645/08**. Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória). Universidade Estadual de Maringá. 2021.

## RESUMO

Este trabalho problematiza e defende a importância de conhecer, reconhecer e ensinar conteúdos específicos de história e culturas dos povos indígenas, especialmente do Paraná, visando promover a valorização e o reconhecimento da importância histórica desses povos como sujeitos vivos e atuantes politicamente na construção da história do país e do Estado do Paraná. Objetivamos verificar as mudanças e permanências ocorridas nos livros didáticos de três coletâneas para os anos finais do ensino fundamental - Viver a História (VICENTINO, 2002); Projeto Mosaico (VICENTINO; VICENTINO, 2015); e Teláris História (VICENTINO; VICENTINO, 2018) - a partir da promulgação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas na escola de educação básica. Realizamos pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo dos livros didáticos de 8os e 9os anos das referidas coletâneas, escolhidas por terem sido adotadas no Colégio Estadual Odete Borges, Pitangueiras, Paraná, desde o PNLD de 2017. Como resultados, evidenciamos o avanço das discussões sobre a presença da temática indígena nos livros, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo. Como produto do PROFHISTÓRIA, organizamos e apresentamos um caderno contendo documentos (escritos, iconográficos, audiovisuais) e sugestões de encaminhamentos metodológicos que propiciem acesso, conhecimento e reconhecimento da presença e atuação social e política dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, demonstrando o protagonismo desses povos, suas historicidades e importância na construção da história do Brasil.

**Palavras-chave:** Povos indígenas, Ensino de História, Livros didáticos, Lei 11645/08; Diversidade étnica.

SOUZA, Rozely dos Santos. **Permanences and changes in the approach of the contents about indigenous people in History textbooks for Elementary Education from the creation of Law 11.645/08**. Professional Master in History teaching (ProfHistória). State University of Maringá. 2021.

## ABSTRACT

This work discusses and defends the importance of knowing, recognizing and teaching specific contents of the history and culture of indigenous people in Brazil and Paraná, aiming to promote the appreciation and recognition of their historical importance as alive and politically active in the construction of the country's history and also of the state of Paraná. We aimed to verify the changes and permanencies that occurred in the textbooks of three collections for the final years of elementary school – Viver a História (VICENTINO (2002); Projeto Mosaico (VICENTINO & VICENTINO, 2015); and Teláris História" (VICENTINO & VICENTINO, 2018) – from the enactment of Law 11.645/2008, which made the teaching of indigenous history and cultures mandatory in the basic education school. We carried out researches from bibliographic, documental and content analysis of textbooks from the 8th and 9th grades of these collections, chosen because they were adopted at Odete Borges State School, Pitangueiras, Paraná, since the PNLD from 2017. As results, we highlighted the advance of discussions on the presence of indigenous themes in books, both quantitatively and qualitatively. As a product of PROFHISTÓRIA, we organized and presented a text book, with documents (written, iconographic, audiovisual) and suggestions for methodological directions that provide access, knowledge and recognition of the presence and social and political performance of indigenous people in the formation of Brazilian society, demonstrating the protagonism of these people, their historicities and importance in the construction of Brazil's history.

**Keywords:** Indigenous people; History teaching; Textbooks; Law 11.645/08; Ethnic diversity.

## LISTA DE FIGURA

<b>Figura 01:</b> Grupos Indígenas norte-americanos, Washington, Estados Unidos, 2014.....	66
<b>Figura 02:</b> Protesto de indígenas equatorianos, Equador, 2014.....	68
<b>Figura 03:</b> Mobilização pela garantia de direitos. Brasília, 2018.....	69
<b>Figura 04:</b> Principais rebeliões Íbero-americanas (séculos XVI-XIX .....	71
<b>Figura 05:</b> Ilustração atual feita a partir de um suposto retrato do líder rebelde peruano Túpac Amaru.....	72
<b>Figura 06:</b> Pintura representando Tupac Amaru II, de Teodoro Nuñez Ureta, 1985.....	73
<b>Figura 07:</b> Monumento em homenagem a Túpac Amaru, Peru, 2014.....	73
<b>Figura 08:</b> Mulher andina vendendo artesanato, Cuzco, Peru, 2013.....	75
<b>Figura 09:</b> Indígenas Mapuche em protesto pela posse de suas terras, Chile, 2014.....	76
<b>Figura 10:</b> Mulheres com trajes típicos andinos, Peru, 2016.....	77
<b>Figura 11:</b> Famoso filme de faroeste norte-americano de 1962 que retrata um tipo de convivência entre o colonizador branco e os nativos.....	78
<b>Figura 12:</b> Mapa que demonstra o avanço dos colonos sobre as terras indígenas I.....	79
<b>Figura 13:</b> Mapa que demonstra o avanço dos colonos sobre as terras indígenas II.....	79
<b>Figura 14:</b> Litografia, Frances, F. Palmer, 1868.....	80
<b>Figura 15:</b> Litografia de Ernest Grislet de aproximadamente 1870.....	81
<b>Figura 16:</b> Povos indígenas dos EUA, no século XIX e XX.....	81
<b>Figura 17:</b> Chefe da Etnia Sioux, foto de cerca de 1885.....	82
<b>Figura 18:</b> Interpretação de um discurso sobre os povos indígenas dos Estados Unidos. Fotografia de líder apache, norte-americano.....	83
<b>Figura 19:</b> Cena do filme A um passo da morte, EUA, 1955.....	85
<b>Figura 20:</b> Mapa com expansão sobre os territórios indígenas (séc. XVI-XX).....	86
<b>Figura 21:</b> Representação da Batalha de Jenipapo, obra do século XXI.....	87
<b>Figura 22:</b> Botocudos, buris, pataxós e macharis, litografia colorida de aproximadamente 1834.....	89
<b>Figura 23:</b> A Primeira Missa no Brasil, óleo sobre tela, de Victor Meireles, em 1861.....	90
<b>Figura 24:</b> Indígena da etnia Paresi.....	95
<b>Figura 25:</b> Cândido Rondon e indígenas da etnia Pianaroti, foto de 1928.....	97
<b>Figura 26:</b> Sede da catequese na Missão do Ribeirão das Marrecas, SP, 1914.....	98
<b>Figura 27:</b> Internato de Taracúá e Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.....	100
<b>Figura 28:</b> Trecho da construção da Rodovia Transamazônica, no Pará. 1972.....	102



<b>Figura 29:</b> Deputado Federal Mário Juruna durante uma entrevista me Brasília, em 1983.....	103
<b>Figura 30:</b> Pintura sobre tela do artista Crânio produzida no contexto da Copa de 2014 sediada no Brasil.....	104
<b>Figura 31:</b> Grafite: Salve os Tapajós, de Simone Siss, SP, 2016.....	105
<b>Figura 32:</b> Panorama dos Povos Indígenas no Século XXI.....	106
<b>Figura 33:</b> Indígenas bloqueando a rodovia Panamericana, Colômbia, 2017.....	107
<b>Figura 34:</b> Divisão do Paraná pelo Tratado de Tordesilhas.....	114
<b>Figura 35:</b> Índio da Reserva Rio das Cobras.....	116
<b>Figura 36:</b> Professora da etnia Kaingang do Paraná recebendo prêmio em Brasília.....	117
<b>Figura 37:</b> Entrada do Centro Cultural Kaingang – Londrina.....	128
<b>Figura 38:</b> Mapa de localização da bacia hidrográfica do rio Tibagi.....	136
<b>Figura 39:</b> Atuais Terras Indígenas na bacia do rio Tibagi.....	136
<b>Figura 40:</b> Salto do Apucarantina.....	137
<b>Figura 41:</b> Cacique Avá-Guarani, Ilson Soares. Foto: Matheus Lobo.....	150
<b>Figura 42:</b> A volta dos Avá-Guarani.....	151

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. A temática indígena no Ensino Fundamental e a importância da Lei 11.645/08</b> .....	<b>19</b>
1.1 O Contexto para a criação da Lei 11.645/2008 .....	22
1.2 O desconhecimento da historicidade indígena e os equívocos propagados....	32
1.3 Os desafios para a aplicabilidade da temática .....	37
1.4 As Equipes Multidisciplinares no Estado do Paraná .....	41
1.5 Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Odete Borges Botelho: uma experiência a partir da Lei 11.645/08.....	42
<b>2. O ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 11.645/08 E O LIVRO DIDÁTICO DE CLÁUDIO VICENTINO</b> .....	<b>52</b>
2.1 O Livro Didático .....	53
2.2 O Ensino da História Indígena nos Livros Didáticos: limites e avanços .....	58
2.3 Uma análise dos livros didáticos de Claudio Vicentino o a luz da Lei 11.645/08.....	61
2.3.1 Orientações Gerais das Coletâneas .....	62
2.4 A presença da temática indígena nos livros dos 80s anos na coletânea: viver história 2002 projeto mosaico 2015 e Teláris História 2018 .....	65
2.4.1 O iluminismo e a independência das 13 colônias .....	65
2.4.2 As rebeliões na América ibérica .....	66
2.4.3 Independência da América Espanhola.....	74
2.4.4 Os Estados Unidos no século XIX.....	78
2.4.5 O Primeiro Reinado.....	86
2.4.6 O Período Regencial .....	88
2.4.7 O Segundo Reinado .....	90
2.5 A presença da temática indígena nos livros dos 9 <sup>os</sup> anos das coletâneas: Viver a História (2002), Projeto Mosaico (2015) e Projeto Teláris História (2018) .....	94
2.5.1 Introdução ao estudo do século XX e início do XXI .....	94
2.5.2 Brasil: a construção da República.....	96
2.5.3 Brasil: da democracia à ditadura .....	101

2.5.4 Brasil: redemocratização e globalização .....	103
2.5.5 Nosso tempo .....	103
2.6 Análises de gráficos e tabelas sobre a abordagem da temática indígena nos livros das coletâneas: Viver a História (2002) Projeto Mosaico 2015) Teláris (2018) .....	110
<b>3. PRODUTO - A ARTICULAÇÃO E A PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO PARANÁ: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS .</b>	<b>113</b>
3.1 Atividade 1- Os povos indígenas no Paraná: uma breve introdução .....	114
3.2 Atividade 2 - Os indígenas no Paraná .....	121
3.3 Atividade 3 - Os povos Kaingang.....	128
3.4 Atividade 4 - As terras indígenas do Apucarantina.....	135
3.5 Atividade 5 - Os povos Guarani do Paraná .....	146
3.6 Atividade 6 - Povos Xetá .....	152
<b>CONSIDERAÇÕES FINAS .....</b>	<b>156</b>
<b>FONTES PRIMÁRIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

Defendemos um ensino de história que tenha, dentre outras, a função de ensinar as pessoas a pensar historicamente<sup>1</sup>, de forma que ao estudar um determinado contexto histórico este seja abordado na sua totalidade, o que envolve pensar em um recorte temporal, espacial e nas relações humanas nele envolvidas, contemplando a diversidade das pessoas e grupos que desse contexto façam parte.

Ao falarmos em diversidade de pessoas, entendemos que a história, especialmente a história do Brasil, não pode ser trabalhada apenas a partir dos europeus, mas deve ser entendida a partir das relações dos colonizadores, africanos, indígenas e demais povos que fizeram parte da formação de nossa história. Para garantir a inclusão desses temas nos currículos, foi elaborada a lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade de se trabalhar em toda rede de ensino com a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e, mais tarde, em 2008, a Lei 11.645/08 que acrescentou o ensino da História e da cultura Indígena (BRASIL, 2008).

No entanto, trabalhar com a temática indígena a partir do que defendemos para o ensino de história, exige do professor uma compreensão sobre essa diversidade que vai além da ideia limitada de um ensino pautado nos aspectos culturais ou de aulas que apresentem uma história do Brasil embasada na ideia da contribuição desses povos para formação da história deste país. Tais apontamentos limitam suas atuações e negam seu protagonismo, reforçando estereótipos.

Foi diante desse e de outros desafios que depois de quase vinte anos formada em história, decidi retornar à academia na busca de uma formação profissional que proporcionasse condições de promover aulas significativas e formadoras de pessoas conscientes de nossa história.

Formei-me em história pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN), no ano de 2000 e leciono a disciplina desde o final do ano de 2005, quando assumi o concurso público me tornando professora do quadro próprio do magistério (QPM) no Colégio Estadual Odete Borges Botelho, o único da rede estadual no município de Pitangueiras que fica no Norte do Estado do

---

<sup>1</sup> Conceito abordado por Jörn Rüsen que aproxima a pesquisa histórica com a experiência de cada indivíduo nos diferentes contextos vivenciados pelos aprendizes. Desta forma, a história escrita e a história ensinada estão intrinsecamente relacionadas e são fundamentais para construção do conhecimento (RAMOS, 2018, p. 35)

Paraná, um pequeno município em que resido há mais de quarenta anos. É uma pequena cidade com população estimada em 3.262 pessoas (IBGE, 2020) que fica próxima à cidade de Arapongas.

Atuando no colégio, fiz parte da Equipe Multidisciplinar que apesar de ser notadamente mais voltada para o ensino da história e cultura Africana e Afro-Brasileira, me fez refletir sobre algumas questões acerca da temática indígena, que, se não foi o suficiente para me apontar caminhos, foi o que me fez entender que outros precisavam ser trilhados.

Antes de lecionar a disciplina de história na segunda etapa do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, trabalhei na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental na qual também exerci por algum tempo a função de coordenadora. Nesses mais de vinte anos envolvida na educação, presenciei a temática indígena sendo trabalhada de variadas formas, na grande maioria das vezes, de maneira errônea, geralmente romantizada, genérica, apresentando os povos indígenas como detentores de culturas estáticas, silvícolas. Apesar de muitas vezes, como historiadora, eu entender e reprovar algumas destas práticas pedagógicas, faltavam-me argumentos e encaminhamentos que garantissem tais correções.

Para os que se formaram no final do século passado ou no começo deste, como foi meu caso, dificilmente contaram com uma formação específica sobre os povos indígenas, ou seja, uma disciplina que trabalhasse o tema. Isso porque se trata de uma área de estudo recente, levando em conta que até a década de 1970, pouco se sabia sobre a história desses povos e muitos afirmavam que eles sequer teriam um futuro. Para Cunha (1992), este pouco conhecimento, inclusive sobre sua origem, quantidade ou até mesmo o que realmente aconteceu, pode ser justificado pela equivocada teoria do evolucionismo social e cultural (CASTRO, 2005), que proporcionou aos europeus a ideia de que alguns povos, no caso os povos nativos das Américas, da África e da Oceania, foram chamados durante séculos de povos sem Estado porque não tinham organizações políticas tal qual a dos europeus; foram classificados como sem desenvolvimento, e por isso foram chamados de sociedades primitivas e inferiores, e por ser assim os povos colonizadores oriundos da Europa não valorizaram e não reconheceram suas histórias e seus saberes e conhecimentos próprios.

Foi na busca da superação dessas dificuldades que cheguei ao ProfHistória, certa de que não encontraria fórmulas mágicas - elas não existem -, mas ansiava por compreender como demonstrar aos meus alunos o papel dos povos indígenas: Guarani, Xetá, Kaingang, Xokleng, ou tantos outros fundamentais para a formação da nossa história. O encontro do caminho das pedras tornou-se possível quando me deparei com as aulas de “História Indígena” da professora Isabel Cristina Rodrigues. A certeza de que trabalharia com essa temática se deu nas primeiras aulas quando ela aceitou ser minha orientadora.

Se pouco se sabia sobre os indígenas até a década de 1970, é importante esclarecer que, a partir da segunda metade da década de 1980, esse quadro começa a se alterar, pois houve um aumento significativo nas pesquisas sobre as etnias ou sociedades indígenas no Brasil. Estudos importantes, como Carneiro da Cunha, (1992), Pacheco (1985), Mota (1994) e Grupioni (1995), contribuíram e estão contribuindo para o conhecimento e a valorização dessa história, pois estão produzindo conhecimentos que problematizam as relações e estratégias utilizadas por esses povos para terem conseguido sobreviver à situação de contato. Situação esta, na qual os “colonizadores” se utilizavam do emprego de práticas assimilacionistas e integracionistas nos discursos, que na prática eram viabilizadas pelo uso intenso da violência que acarretou o extermínio de muitas das etnias existentes no território brasileiro.

Em suma, é certo que nunca os povos indígenas estiveram tão presentes no campo dos historiadores quanto nos dias de hoje, embora os avanços registrados aqui e acolá ainda possam ser considerados um tanto quanto tímidos. [...] Isso porque a preocupação com a história indígena no tempo presente chama a atenção, inevitavelmente, para as interfaces mantidas entre a história e a antropologia. Esta situação faz parte de um contexto maior, marcado pela descolonização das ciências sociais no Ocidente, superação de barreiras disciplinares e construção de novas maneiras de produzir o conhecimento na academia e em outros espaços. (OLIVEIRA, 2016, p. 206-207).

Segundo Lucio Tadeu Mota (2014), o interesse pelo estudo da história e das culturas tradicionais no Brasil teve como impulso a discussão que ocorria sobre o lugar dos indígenas na sociedade brasileira. Isso se deu no contexto da elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988, ainda em vigor. Na segunda metade do século XX, quando a constituição foi elaborada, havia diversas reuniões e

discussões sobre os direitos das populações indígenas, o que proporcionou várias reuniões, encontros e seminários que aconteceram em várias partes do país.

Mesmo diante desse cenário otimista quanto às pesquisas acadêmicas, ainda consideramos um imenso atraso no que se refere à valorização da história dos povos indígenas, e, por ser assim, eu e muitos colegas, professores da educação básica, vivenciamos, cotidianamente, os problemas enfrentados na sala de aula quando vamos abordar os conteúdos de história dos povos indígenas, sobretudo na utilização dos livros didáticos de história na Educação Básica que, segundo Rodrigues (2001, p. 10), até a década de 1990 apresentavam um conteúdo eurocentrado, preconceituoso e muitas vezes com informações incorretas. Apesar de ter sido escrita há quase vinte anos, sua afirmação ainda se justifica. Como afirma Bittencourt (2013, p. 131):

A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os povos indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares.

Essa dificuldade ainda encontrada por nós, professores de um colégio de uma pequena cidade do Norte do Paraná, é na certa compartilhada por muitos outros colegas de todas as regiões do país, e só será superada com iniciativas particulares e coletivas que visam a uma formação de professores, sejam eles acadêmicos ou já formados.

Constatamos essa iniciativa no projeto de extensão intitulado “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágios”, desenvolvido no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí-PR, nos anos de 2016 e 2017 (NOVAK; MASSUIA; BATISTA, 2018). Na apresentação para o 1º Ciclo de Palestras Cá Entre Nós - CE/UFPE, apresentado em 28 de agosto, desse ano, no contexto da pandemia, Éder da Silva Novak, o coordenador desse projeto explica que continuou em 2018 e 2019 na UFGD, na cidade de Dourados no Mato Grosso do Sul onde é professor. Nesse vídeo ele aponta como objetivo do projeto, contribuir com a efetivação da Lei 11.645/08 desconstruindo estereótipos que levam a preconceitos que estão presentes, inclusive, nas escolas (NOVAK, 2020), o que confirma a dificuldade de formação dos professores em trabalhar essa temática, como mencionado no parágrafo anterior.

O fato é que a história desses povos é intrínseca à nossa, e por ser assim, conhecê-la e conhecê-los torna-se imprescindível na compreensão da nossa própria história. Mas a questão é: conhecer como? Por que a escola aborda tão pouco essa história que é tão vasta? O que sabemos sobre as religiões indígenas, sobre seus rituais, vida após a morte, rituais fúnebres? O que sabemos sobre as relações parentais e tantos outros aspectos sociais desses povos? Há nos livros didáticos documentos que demonstrem o protagonismo indígena na formação do território brasileiro? Estas e outras indagações serão apresentadas no decorrer desta pesquisa.

É notório que quando falamos dos povos indígenas estamos nos referindo, como já dito, a variados grupos com saberes e culturas diferentes, e, nesse sentido, há muito o que conhecer acerca desses povos. Por isso, objetivamos neste estudo, identificar nos livros didáticos, de Claudio Vicentino - sendo as duas últimas coletâneas produzidas em parceria com José Bruno Vicentino - referentes aos 8º e 9º anos, a importância atribuída pelos autores ao estudo da história e cultura indígena, apontando as permanências e as mudanças que ocorreram nesses livros a partir da criação da Lei 11.645/08.

Como dissemos, as pesquisas e os estudos históricos, nos últimos trinta anos, vêm dando visibilidade para a presença e atuação dos povos indígenas, silenciados ao longo dos quinhentos e vinte anos de contato com os povos não indígenas. Isso tem sido demonstrado por meio de pesquisas acadêmicas, nas diversas áreas do conhecimento, que, utilizando-se de documentos históricos diversos (manuscritos, impressos, imagéticos, orais, materiais etc.) produzidos ao longo desse período, vêm evidenciando a existência de uma pluralidade étnica, cultural, linguística, social, política, econômica e cosmológica, cujas histórias e culturas são fundamentais para a compreensão da construção da história do Brasil.

Se é notório o aumento significativo das pesquisas acadêmicas sobre as sociedades indígenas, também é o fato de que os resultados dessas pesquisas demoram a chegar à escola de educação básica, o que ainda faz permanecer, no ensino de história, conteúdos eurocentrados, etnocêntricos e colonialistas, tecendo, muitas vezes, apenas uma reflexão moral sobre os povos deste continente

Se temos tanto a analisar sobre os povos indígenas e, como já citado, um aumento considerável de pesquisadores sobre o assunto, torna-se necessário, nesse sentido, identificar os fatores que impedem que esse vasto conhecimento



alcance as escolas da Educação Básica, evidenciando assim os entraves que impedem o ensino de conteúdos voltados para uma formação mais ampla e condizente com a atuação dos povos indígenas na história do Brasil.

É nesse cenário que se faz necessário um estudo que analise os conteúdos sobre a história e as culturas indígenas nos livros didáticos, apontando os limites e avanços após a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), bem como propondo uma abordagem histórica que rompa com a forma ainda tradicional, ou seja,

um ensino voltado para uma postura crítica que especifique as etnias, apresente os índios como sujeitos históricos em todos os contextos, trabalhe com a ideia de cultura dinâmica e não apenas a cultura pela cultura, que apresente suas estratégias de resistências. (NOVAK<sup>2</sup>, 2020)

Dessa forma, romper com a postura tradicional seria propor abordagens que não produzam estereótipos contribuindo para a formação da consciência histórica de alunos, no sentido de formá-los mais conhecedores e conscientes quanto à diversidade étnico-racial e do papel social, político, econômico e cultural que os povos indígenas desempenharam e desempenham na construção da história brasileira.

O que fica evidente é que não se trata apenas de “reconhecer a contribuição”, mas de conhecer e explicitar a participação direta e efetiva das diferentes etnias indígenas na construção de nossa história, compreendendo-as no contexto do encontro, assim como nas estratégias utilizadas por estas em relação aos que aqui chegaram, bem como as variações existentes dessas estratégias de acordo com o momento, os grupos citados e tantos outros critérios que devem ser levados em conta pelo olhar atento do historiador.

Nesse contexto, analisar os livros didáticos que são utilizados pelos professores para preparar e ministrar as aulas pode contribuir no entendimento dessa dificuldade, uma vez que, segundo Apple (1995, p. 82):

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida.

---

<sup>2</sup> Informação retirada da palestra “História e Cultura Indígena: aproximando universidade/escola e teoria e prática” proferida pelo Professor Dr. Éder Novak - 1º Ciclo de Palestras Cá Entre Nós – CE/UFPE- 28 de agosto de 2020.

Sabemos que o livro didático oscila entre o vilão e o mocinho no processo educacional. Vilão porque, como afirma Munakata (2016), muitos o acusam de limitar a autonomia do professor e que muitas vezes traz uma dominação ideológica. Como explica Bittencourt (2010, p. 72),

[...] O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Por outro lado, evidenciamos que, para muitos, ele é um material importantíssimo que, como afirma Bittencourt (2003), facilita o dia a dia complicado do professor. Independentemente do posicionamento, uma coisa é certa: o livro didático continua sendo, segundo essa autora, um referencial básico de estudo.

Fica assim evidente a importância atribuída ao livro didático nas escolas. Ainda que os profissionais reconheçam os pontos negativos de tal afirmativa, a realidade da sala de aula como falta de laboratório de informática, despreparo dos professores diante das Tecnologias de Informação e Comunicação, dificuldade na reprodução de materiais, enfim, há todo um conjunto de fatores que acaba provocando certa dependência em relação ao referido material.

Segundo Bittencourt (2003), o livro didático é ainda o material referencial para professores, pais e alunos. Apesar de ter escrito tal afirmação há dezessete anos, bem sabemos que ela ainda se faz presente em muitas escolas de nosso país. Dessa forma, seu conteúdo e direcionamento terá um papel determinante no ensino da história dos indígenas e de suas culturas.

Com base nessa constatação, interessa-nos neste trabalho pesquisar as mudanças ocorridas com a aprovação da Lei 11.645/08, em especial, a abordagem contemplada nos livros didáticos. A partir de tais análises será possível refletir sobre as permanências e as mudanças ocorridas no enfoque teórico e metodológico, inclusive observar a relevância atribuída às histórias e culturas indígenas como suas manifestações sociais, políticas, culturais, sua relação com a natureza, com o outro, seus rituais, enfim, suas cosmologias, observando se a referida lei foi capaz de trazer em evidência reflexões sobre os povos indígenas e proporcionar algum tipo de superação da visão genérica e preconceituosa à qual aqui já nos referimos.

Esperamos com este estudo não apenas evidenciar as mudanças e permanências que ocorreram com o ensino da História e Cultura indígenas nos livros didáticos, mas também por meio delas proporcionar uma problematização e, com isso, contribuir para a valorização da história indígena, tão diversa, rica e importante para a formação do povo brasileiro.

Identificaremos nos livros didáticos de História, de Cláudio Vicentino, produzidos para os anos finais do Ensino Fundamental, as formas como apresentam a atuação dos povos indígenas, especialmente sobre seu protagonismo e historicidade, demonstrando as permanências e mudanças nos textos destinados ao público escolar do ensino fundamental, com foco nos dois últimos anos, uma vez que, devido ao ensino linear, trabalha-se a Idade Contemporânea, ou seja, muitos livros ignoram ou ignoravam a história indígena.

Buscaremos analisar e apontar os motivos pelos quais as discussões sobre a História e as Culturas Indígenas, já presentes nos meios acadêmicos, não chegam às escolas, propondo indicações de materiais e métodos na perspectiva da abordagem do protagonismo indígena.

Visando analisar a temática proposta, este estudo será pautado nas pesquisas bibliográficas e em documentos encontrados em fontes secundárias, especialmente nas pesquisas de Éder da Silva Novak (2017) e Lúcio Tadeu Mota (1994; 2000). Além das pesquisas bibliográficas, serão também analisados alguns livros didáticos de Cláudio Vicentino, especialmente os referentes aos 8º e 9º anos, uma vez que, como já mencionado, entendemos que nessas etapas do ensino, muitos livros ignoram a história e as culturas indígenas. Vejamos o que Eliane Jatobá escreve a partir de pesquisas em guias de livros didáticos:

[...] a temática indígena é a que se encontra em posição mais frágil dentro do conjunto das obras analisadas. Dentro da historiografia e das escolas são comuns os “lapsos temporais” onde a temática indígena aparece centrada no 6º e 7º anos, apenas no início do período colonial, reaparecendo esporadicamente nos séculos XVII e XVIII, e desaparecendo por completo nos séculos XIX e XX. (JATOBÁ, 2018, p. 55)

Reconhecer que os conteúdos sobre a temática indígena aparecem mais nos 6º e 7º anos, nos faz pensar se a Lei aqui analisada conseguiu romper com esse deficit, trazendo aos livros dos 8º e 9º anos a temática indígena. Por isso, para mostrar as permanências e mudanças no que se refere à temática, serão analisados

os livros didáticos “Viver a história” (2002) e “Projeto Mosaico” (2015), ambos publicados pela editora Scipione, e por fim o “Teláris História” (2018) publicado pela Ática, todos livros de escolha do PNLD. Dessa forma, será possível analisá-los no espaço de quase duas décadas, sendo um livro anterior e dois posteriores à criação da Lei 11545/08.

A escolha dessas coletâneas não se deu de forma aleatória. Primeiro que sempre foi, particularmente, um material de pesquisa, especialmente pelo fato do autor se utilizar de vários textos e documentos para interpretação, algo que consideramos de extrema relevância e por ser o livro que escolhemos pelo PNLD<sup>3</sup> para os anos de 2017 a 2019 no Colégio Estadual Odete Borges Botelho. Trata-se de um material conhecido sobre o qual gostaríamos de fazer análises mais eficientes.

Para fazer tais considerações, dividimos a Dissertação em três capítulos sendo que o capítulo I, com o título “O Ensino da História Indígena e a importância da Lei 11.645/08”, traz uma abordagem histórica sobre o contexto para a criação da referida lei conduzindo a uma reflexão sobre a temática indígena nos livros didáticos. Analisamos, por meio de pesquisa bibliográfica, a importância desse material no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de história, refletindo acerca da pertinência dos conteúdos relacionados a essa temática.

No capítulo II, “Uma análise dos livros didáticos de Cláudio Vicentino à luz da Lei 11.645/08”, fizemos análises específicas dos livros do autor escolhido para pesquisa bem como seus livros, aqui já citados, elencando os conteúdos referentes aos povos indígenas nos livros de história do 8º e 9º ano. Tendo como parâmetro a criação da Lei 11.645/08, fizemos uma análise de seu livro, refletindo sobre o cumprimento da referida lei e, então, apresentamos um parâmetro sobre a abordagem da temática indígena, antes e depois da referida lei.

O Capítulo III trata do produto que visa promover a articulação e a presença dos povos indígenas na construção da história do Paraná. Dessa forma, nesse capítulo, organizamos um caderno de textos e documentos, que além de informações sobre os povos indígenas, indica a participação desses povos na formação da sociedade brasileira, apresentando, especialmente, produções realizadas pelos Kaingang, Guarani e Xetá, etnias indígenas habitantes no Paraná,

---

<sup>3</sup> Edital 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017> Acesso em: 20 ago. 2021.

sejam discursos, textos, reportagens, entrevistas, todas contemplando orientações didáticas. Esses documentos mostram a participação política, estratégias, mobilizações, resistências, enfim, buscamos elencar materiais que demonstrem o protagonismo indígena que rompe com a visão idílica e genérica intencionalmente construída no imaginário das pessoas.

## **1. A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A IMPORTÂNCIA DA LEI 11.645/08.**

O Brasil é um país de grande extensão territorial que, por ser assim, já nos dá indícios para a enorme diversidade étnico-cultural que aqui existe: indígenas, europeus, africanos, asiáticos, latinos, norte-americanos, e seus descendentes. Mas é na história que encontramos a explicação para essa diversidade que se dá desde os povos indígenas e suas relações entre si – já que reconhecemos a diversidade de povos e línguas indígenas, especialmente à época da chegada dos povos europeus, não apenas os portugueses que aqui permaneceram no período colonial, mas também os franceses, espanhóis e holandeses. Em seguida, temos em grande quantidade a chegada dos africanos, e então nos séculos XIX e XX, os imigrantes dos mais variados países da Europa e da Ásia.

Observamos, a partir do exposto, que o povo brasileiro, independentemente de onde seus avós ou bisavós vieram, é hoje fruto desses variados grupos que formam a sociedade brasileira. Como afirmam Grupioni e Silva (1995, p. 430),

[...] se por um lado as sociedades humanas - com raras exceções - não estão completamente isoladas, por outro parece que o contato entre diferentes sociedades, ou a existência de grandes civilizações, vem sempre acompanhado de um processo de diversificação cultural.

É verdade que formamos uma cultura rica e diversa, repleta de elementos magníficos, seja na língua, na maneira de pensar, vestir, construir ou tantos outros fatores nos quais a pluralidade de culturas se faz presente. No entanto, também podemos perceber a existência de conflitos que surgem, contraditoriamente, devido a essa diversidade.

Esse estranhamento, ou esse olhar para cultura do outro com desprezo, é definido conceitualmente como etnocentrismo. Infelizmente, esse conceito não se limita à chegada dos europeus à América. Como afirma Thomaz (1995), essa reação

diante da alteridade, daquilo que é diferente, é algo que faz parte da própria sociedade. Segundo Rocha (1988), o etnocentrismo é uma visão do mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossas definições do que é a existência.

Dessa maneira, desconsideramos a forma do outro pensar e se relacionar com a natureza, a cultura e a forma como externam sua maneira de ver os fenômenos, ou seja, rejeitamos suas histórias, experiências, conhecimentos e lógicas próprias de produção de saber, de ordenação, classificação e posicionamento diante do mundo, inclusive no que tange aos princípios religiosos ignorando sua relação com o meio.

Esse posicionamento muitas vezes nos impede de reconhecer e apreciar essa presença cultural, pois ignoramos esses aspectos que com o passar do tempo são apreendidos e ressignificados pelas diferentes sociedades ou grupos humanos, passando muitas vezes despercebidos (RODRIGUES, 2012). De acordo com Gomes (2016, p. 127),

As referências de inúmeros vocábulos em língua indígena, tupi ou não, falados pela população brasileira são representativos do modo como estes povos apreenderam e conheceram os diversos lugares onde habitavam. A existência de topônimos [...] de origem indígena é testemunho da antiguidade da presença indígena em variados pontos do território nacional. Entre os antigos vocábulos registrados no Nordeste do Brasil, para a denominação de animais, temos: punaré, acarí, acauan, anum, apará, araponga, arara, aráuana, arerê, bacurau, baiacu, beijupirá, boipeba, caboré, cabuçú, caetitú, cancan, cangati, caninana, canindé, capivara, cará, carão, carcará, caruara, cuandú, cururu; entre plantas, aguapé, andá-açú, andiroba, aninga, araçá, arapiraca, aroeira, atta, bacuri, batiputá, braúna, buriti, cajá, caju, camará, capim, carapinima, carnaúba, caúaçú, cipó.

Os povos indígenas, a variedade de nomes de lugares, animais, plantas e outras denominações são inúmeros. Poderíamos continuar citando o jacaré, a piranha, o maracujá ou tantas outras palavras que demonstram a presença de povos indígenas em diferentes regiões e localidades do território nacional brasileiro. Eles legaram para o dicionário da língua portuguesa várias palavras.

Os povos indígenas têm muito conhecimento sobre a botânica e os recursos utilizados na domesticação das plantas. Precisamos conhecer e reconhecer o legado dos diferentes povos indígenas presente nos alimentos que levamos à mesa, pois muitos dos quais hoje fazem parte de nossa dieta eram desconhecidos pelos

européus, sendo cultivados somente na América Pré-Colombiana, ou seja, produtos que são frutos da domesticação de plantas feitos pelos povos indígenas da América, e que foram levados para Europa e consumidos até hoje por eles e por nós povos da América, como por exemplo o milho, a mandioca a batata doce e estimulantes como o cacau e o guaraná, produtos esses tão conhecidos e consumidos nos dias atuais.

Na verdade, a dívida que a humanidade contraiu com o saber etnobotânico do primitivo habitante das Américas está longe de ser resgatada. As principais plantas de que se alimenta, ou que utiliza industrialmente, a humanidade, foram descobertas e domesticadas pelos ameríndios (RIBEIRO, 1995, p. 199)

Apenas apontar alguns dos produtos que foram domesticados pelos mais diferentes povos indígenas não nos parece suficiente para demonstrar a grandiosidade do conhecimento desses povos e o quanto ele está presente em toda a sociedade brasileira que, apesar de ser mais evidente em uma região do que em outra, pode ser notado em todo país.

Para tentar fazer jus a esse conhecimento, podemos evidenciar que os indígenas, segundo Alves (2001), tinham um sofisticado sistema de produção, apresentando o domínio de técnicas que envolviam e envolvem desde o manejo do solo até a diversificação de culturas. Muitos povos criaram um calendário para o desenvolvimento das atividades de subsistência. As atividades agrícolas dos mundurucu, por exemplo, apresentam um sistema avançado que se caracteriza por uma sequência lógica que leva em conta a topografia do terreno, a qualidade do solo dentre outros aspectos, demonstrando um amplo conhecimento sobre as técnicas de cultivo.

As formas de utilização do solo podem variar entre as diferentes etnias presentes no Brasil, mas se assemelham quanto à ideia de preservação. Como afirma Berta Ribeiro (1995), os indígenas que vivem no Brasil, além de identificarem e classificarem os recursos faunísticos do seu ambiente, desenvolveram estratégias e técnicas adequadas a seu manejo, visando sua preservação.

Outra questão de relevância é o fato de que muitos dos recursos disponíveis às etnias não se deve apenas à ação da natureza, mas à ação humana sobre a ação indígena. Esse é o caso das chamadas terras pretas dos indígenas que:

[...] não são naturais, senão construídas por gerações de ameríndios. E que as concentrações de palmeiras e outras espécies úteis resultaram, igualmente, do remanejamento e manipulação do ecossistema para a formação de

nichos ecológicos favorecedores da vida humana. Trata-se da modificação intencional do habitat para estimular o crescimento de comunidades vegetais e da integração destas com comunidades animais e com o homem (BALÉÉ, 1984 apud RIBEIRO, 1995, p. 199)

Ainda teríamos muito a acrescentar sobre a acentuada presença das diferentes etnias de Norte a Sul deste país. Dessa forma podemos ainda escrever sobre o conhecimento medicinal que as diferentes etnias indígenas têm sobre as plantas, pois muitos dos remédios que consumimos ou conhecemos é hoje produzido graças a eles; assim, a capacidade curativa de plantas medicinais cultivadas pelos povos indígenas está na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios e vendidos em farmácias (RIBEIRO, 1995).

Essa seria apenas uma pequena demonstração do muito que devemos aos povos indígenas, porque não apenas ignoramos ou desprezamos esse fato, mas porque o desconhecemos. E o desconhecimento da história desses povos leva à ignorância, aos preconceitos, racismos e estereótipos tão presentes na nossa sociedade. Por isso é fundamental ser conhecido e trabalhado pelas escolas, ensinando a história dos povos indígenas numa perspectiva que ultrapasse a abordagem dos aspectos referentes às culturas indígenas, de forma que proporcione o entendimento do quanto esses povos são parte integrante da formação da sociedade brasileira.

Além do desconhecimento de muitos sobre os conhecimentos desenvolvidos e que herdamos dos indígenas, os aspectos que não foram apropriados desses povos são vistos por muitos de nós com estranheza, gerando manifestações preconceituosas e, infelizmente, muito presentes nas escolas, nas igrejas, nas redes sociais e em muitos setores da sociedade. Motivo de luta desses povos e de indigenistas que, entre outras conquistas, conseguiram a aprovação da Lei 11.645/08.

### 1.1– O contexto para a criação da Lei 11.645

É importante destacar que a atual Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, assegurou no ensino a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, observada no Art. 215 da referida constituição, como fruto da luta dos índios que, segundo Baniwa (2006, p. 76), se intensificou a partir da



década de 1970 quando acontece uma união de lideranças indígenas engajadas num mesmo objetivo: a conquista de direitos.

Essa união teve como culminância a organização de movimentos indígenas, fundamentais para a conquista acima mencionada. Baniwa (2006) que é doutor em Antropologia Social e autor indígena explica que a maioria das lideranças indígenas vê esses movimentos como estratégias e ações que as comunidades e as próprias organizações indígenas desenvolvem no intuito de defender seus direitos e interesses coletivos.

Silvio Cavuscens (2014)<sup>4</sup>, coordenador da Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (Secoya)<sup>5</sup>, participou da palestra (videoaula) “Movimentos indígenas, as estratégias e as lutas na conquista de direitos” que refere-se à décima videoaula da série “O Estado e os povos indígenas” que é uma série de videoaulas que segundo Baniwa (2014) é resultado de cursos oferecido pelo Cento Indígena de Estudo e Pesquisa (CINEP) em parceria com a Universidade de Brasília Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) Museu Nacional e Instituto internacional de Educação IEP. Segundo ele, é uma palestra voltada aos jovens indígenas, no intuito de formá-los líderes capazes de contribuir na defesa dos direitos de suas comunidades indígenas qualificando-os nos processos de participação e intervenção no espaço de políticas públicas e na relação com o Estado Brasileiro.

Silvio Cavuscens (2014) afirma que apesar de as primeiras organizações sociais indígenas jurídicas surgirem a partir de 1974, foi nos últimos 30 anos, a partir da Constituição de 1988, com a efetivação da Eco 92, e outros movimentos no campo do direito, que trouxeram mudanças impressionantes na questão da participação indígena, em que esses povos passaram a assumir maior visibilidade, e que especialmente pela luta na demarcação de terras, promoveram alianças que trouxeram bons resultados nas suas ações afirmativas, favorecendo as estratégias e ações na busca de conquistas de direitos.

Uma importante observação feita por Cavuscens (2014) é que esse crescimento tão expressivo de reconquista dos direitos civis e políticos pós-abertura política, na década de 1980, contribuiu para a promoção do surgimento de

---

<sup>4</sup> Estamos usando a data da edição do vídeo supondo ser a data da palestra, pois não a encontramos.

<sup>5</sup> Palestra postada em 31 de jan. de 2014, Disponível em: [\(8\) Silvio Cavuscens - YouTube](#). Acesso em 05, ago, 2020.

organizações local, regional, classista, de gênero, etnopolítica, entre outras, e um crescimento expressivo no número de movimentos sociais indígenas. Há que se destacar, segundo ele, que muitos destes direitos conquistados, hoje, estão sendo desrespeitados.

Silvio Cavuscens (2014) destaca a enorme importância desses movimentos e garante que foi a capacidade deles que promoveram alternativas que rompessem, inclusive, com a ideia de que os índios estavam destinados a deixar de existir, reforçando dessa forma a importância desses movimentos para a garantia de conquista, assim como a permanência dos direitos conquistados.

Dessa forma, a partir dessas atuações nos e dos movimentos sociais indígenas, o resultado está na Constituição Federal de 1988: o direito às terras originárias, à cidadania, à gestão dos territórios indígenas, à educação diferenciada, intercultural e bilíngue e o direito à saúde. Observamos que essas importantes conquistas são oriundas da luta que embora tenha se intensificado a partir da década de 1970, ela é anterior. Os indígenas vêm resistindo e lutando desde 1500 para garantir as suas existências como povos etnicamente diferenciados. A grande contribuição da história indígena é evidenciar esses processos de luta e resistência. Neles estão as ações protagonizadas em diferentes momentos desses 521 anos que precisam ser revitalizados e inseridos nas galerias de fatos e eventos históricos relevantes. Observamos o que diz a lei:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988)

Ao mencionarmos a mobilização de povos indígenas, no contexto da elaboração da atual Constituição do Brasil, devemos lembrar o destaque de alguns representantes desses povos, como foi o caso do líder indígena, escritor e

ambientalista Ailton Krenak, e seu discurso na Assembleia Constituinte em 1987, que comoveu a muitos e pode ser considerado um importante acontecimento para as conquistas legais garantidas nessa constituição. Observemos parte de seu discurso:

Eu espero não agredir com a minha manifestação, o protocolo desta casa, mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos [...] alheios, a mais esta agressão, movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e para manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não colocam em risco e nunca colocaram a existência, sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores poderiam nunca apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil, que colocou em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa de qualquer grupo humano, nesse país. E hoje nós somos o alvo de uma agressão que pretende atingir, na essência, a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade, que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro pra manter uma campanha incessante de difamação, que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum, como um povo que é o inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos 8 milhões de quilômetros quadrados do Brasil. Os senhores são testemunhas disso. Eu agradeço a presidência dessa casa. Agradeço aos senhores. E espero não ter agredido, com minhas palavras os sentimentos dos senhores que se encontram nesta casa. Obrigado. (KRENAK, 1987)

Destacar a ação de outras lideranças indígenas para demonstrar o protagonismo indígena na luta por seus direitos será objeto da produção didática que apresentaremos no último capítulo. Enfatizaremos nessa produção os episódios ocorridos em território do Paraná e destacaremos lideranças indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que, juntos com sua gente de suas etnias, mobilizaram esforços para lutar pelos seus territórios.

Ainda apontando as conquistas indígenas garantidas na Lei, é importante destacar que seis anos após a promulgação da CF, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Interessa-nos, aqui, ressaltar que essa lei, em suas disposições gerais da educação básica, no que se refere à história do Brasil, valoriza os aspectos regionais e locais da sociedade e chama atenção para as diferentes

culturas, citando os povos indígenas e africanos bem como suas “contribuições” na formação da sociedade brasileira.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDBEN, 1996).

Como podemos notar no texto da LDBEN 9394/1996, bem como na Lei 10.639-2003 e na Lei 11.645/2008, prevalece a ideia de que povos indígenas e africanos “contribuíram” de forma não significativa para a formação da sociedade brasileira. A ideia de contribuição relega a segundo plano a atuação política e de sujeitos históricos desses diferentes povos, tanto indígenas, quanto africanos na formação da Brasil. Esse relegar a segundo plano se efetiva numa abordagem tanto nos cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, quanto na produção de material didático, trazendo uma abordagem reduzida que apresenta seus aspectos culturais recortados de seus contextos e especificidades étnicas e históricas, negando a participação indígena na construção da história do Brasil. Observamos com Bittencourt (2013, p. 131) que:

O desconhecimento sobre as culturas indígenas e a difusão de uma memória construída em torno do desaparecimento dessas populações “sem história” não se limitou à produção didática. Esta produção acompanha a visão dos historiadores, em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e as demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os povos indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares.

Frente a esta realidade, a LDBEN significou segundo Edson Silva e Neimar Machado de Souza (2015) um grande avanço na educação, pois assegurou ao ensino de história do Brasil a diversidade étnica e cultural da população afrodescendente e indígena, pouco considerada pela sua história até aquele momento. Podemos mencionar, mediante a experiência, que essas garantias trazidas pela LDB ficaram mais evidentes a partir da criação das Lei 10.639/03 e da 11.645/08 e, no caso específico do Paraná, ainda mais forte a partir da criação das

Equipes Multidisciplinares, que proporcionou formação e maior reflexão, especialmente no fato de considerar essa diversidade cultural, buscando excluir aquela ideia da cultura tanto a afro-brasileira quanto a indígena como exótica. Abordaremos aquela mais à frente.

Ainda sobre esse contexto de respeito e valorização das mais variadas culturas, os PCN em seu livro destinado aos temas transversais, também reforça essa ideia de superação da discriminação através da apresentação da diversidade etnocultural, ressaltando que a escola deve proporcionar o diálogo para assim vivenciar a própria cultura buscando o respeito às variadas manifestações culturais (BRASIL, 1997) O que precisamos refletir, no entanto é que tanto a LDBEN, quanto os PCNs, se limitam a uma abordagem cultural e não histórica. Temos nessa constatação motivos para reconhecer a importância histórica da Lei 11.645/08 que valoriza não só a cultura mas a história da população afro-brasileira e indígena, como observamos no parágrafo 1º do artigo 26, em que diz que os conteúdos sobre estes povos deverão incluir diversos aspectos de sua história e cultura reconhecendo a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos apontando o resgate de suas atuações na história do Brasil, reconhecendo dessa forma, como afirma Pacheco (2016, p. 25), que:

Não há uma só história indígena no Brasil, mas uma multiplicidade de histórias, tecidas com experiências desenvolvidas em temporalidades diversas, em ecossistemas e modos de colonização diferentes, resultando em formas organizativas, tradições culturais e horizontes políticos também muito distintos.

Não se valoriza o desconhecido. Dessa forma, o fato dessa história ser negada por séculos, condicionou a sua desvalorização. Se essa falta de conhecimento existe, bem sabemos, é porque ela não foi ensinada, e assim a Lei 11.645/08 cumpre essa função: garantir, entre outras coisas, o ensino da história e cultura dos indígenas, cabendo aos historiadores a garantia do seu ensino. Uma difícil tarefa, pois, como afirma John Manuel Monteiro (1995, p. 227):

Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade.[...] Por outro, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registraram — ou registraram pouco — seu passado através da escrita.

Apesar da afirmação ser anterior a importantes conquistas legais aqui debatidas, reconhecemos que ela ainda é uma verdade enfrentada por muitos professores. No entanto, sem deixar de reconhecer as fragilidades que muitas vezes é encontrada na efetivação das leis, devemos destacar que muitos avanços ocorreram desde então, sendo que há, hoje, materiais riquíssimos para subsídios didáticos que proporcionam importantes reflexões sobre o tema.

Compreendemos que esse contexto de conquistas legais, à época da promulgação da Constituição e nos anos seguintes, não por acaso, coincide com a ampliação das produções acadêmicas aqui já citadas. Dessa forma, esse engajamento de todos os envolvidos proporcionou a publicação da Lei 11.645 em 2008, visando ações afirmativas que ampliassem o debate sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena, tornando obrigatórios esses debates, bem como o ensino da história e cultura desses povos em todas as disciplinas, mas em especial nas de Educação Artística, Literatura e História, de todo Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2008).

Entendemos que a criação da lei, bem como o interesse acadêmico pela temática indígena, representa o reconhecimento da importante presença dos povos indígenas no processo de formação da sociedade brasileira através do conhecimento de suas histórias e culturas específicas. Apenas conhecendo a história e as especificidades culturais dos diferentes povos indígenas, será possível criar um sentimento de valorização de sua história e de suas culturas e, conseqüentemente, a eliminação gradativa dos estereótipos, preconceitos e racismos que muitos construíram e que ainda são praticados com os povos indígenas. Como afirma Brighenti (2016, p. 75):

Essas ações desejam, em última instância, a superação e a eliminação das desigualdades socioculturais e segregações raciais. Buscamos, por meio de leis e políticas públicas, a participação equânime dos vários setores sociais e culturais nas diversas instâncias de formação e tomada de decisão.

É importante ressaltar que a Lei 11.645 altera a LDB 9394/1996, para incluir “no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e a Cultura Afro-Brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Vejamos o texto da Lei:

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.

Também lembramos que a primeira temática já havia sido contemplada na Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Por isso, observamos que as conquistas na valorização da história dos povos indígenas, que foram negligenciadas propositalmente durante séculos, vêm ganhando espaço no meio acadêmico e, conseqüentemente, respaldo legal. Como afirmam Juliana Alves de Andrade e Tarcísio Augusto Alves da Silva na apresentação do livro “O Ensino da Temática indígena: Subsídios didáticos para o estudo das sociedades indígenas”:

O conjunto de iniciativas didático-pedagógicas impulsionadas pela implementação da Lei 11.645/08, tem proporcionado um movimento de mudança nos contextos educacionais, sobretudo, na perspectiva de estimular uma nova maneira de ver e pensar sobre o modo de vida dos povos indígenas: suas histórias, territorialidades, tempos, lutas e conquistas. (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 5)

Apesar de compreendermos esses fatores como uma importante conquista para os povos indígenas, reconhecemos como grave o fato de necessitar de uma lei que obrigue as escolas ou o ensino a reconhecer as lutas, conquistas e ações dessas etnias para a formação da sociedade brasileira. É por isso que Cavalcante (2011) afirma que essa lei apresenta uma dualidade de otimismo e melancolia. No entanto, devemos reconhecer que a existência dela nos apresenta um cenário de valorização - ainda que aquém do necessário - que é fruto da luta de muitos, mas especialmente dos povos que a lei contempla. Como afirma Baniwa (2006), “após longo processo de luta, mobilização e pressão dos índios e de seus aliados. A conquista histórica dos direitos na Constituição promulgada em 1988 mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil.”.

Como destacou Silva (2014), a Lei 11.645/2008 está relacionada a esse contexto de mudanças que contou com variadas mobilizações da sociedade civil. Dessa forma elas se efetivaram, como já mencionamos, devido às lutas indígenas e indigenistas, engajadas na ideia de incluir a temática indígena no currículo escolar trazendo uma reflexão à academia, visando levar às escolas um ensino intercultural. Para Moreira e Candau (2008), não é possível desarticular a cultura da educação, mas ela entende que, no processo da história do Brasil, houve, por séculos, uma forçada negação da alteridade do outro. Ela ainda acrescenta:

Neste sentido o debate multicultural na América latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17)

Como vimos, essa mobilização civil foi de extrema importância nas conquistas de direitos indígenas. No entanto, para Baniwa (2006), a partir do momento em que os indígenas criaram organizações formais na defesa de seus interesses na esfera nacional e mundial, estabelecendo alianças para resolverem suas demandas, deram um passo decisivo para redefinir o lugar dos povos indígenas na história da nação brasileira.

A consolidação do movimento indígena, a oferta de políticas públicas específicas e a recente e crescente revalorização das culturas indígenas estão possibilitando a recuperação do orgulho étnico e a reafirmação da identidade indígena. [...] Neste sentido, os povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país. (BANIWA, 2016, p. 29)

Segundo Silvio Cavuscens (2014)<sup>6</sup>, caracteriza-se como um movimento social, que aumenta a capacidade local dos grupos indígenas isolados, pois passam a elaborar estratégias conjuntamente, tendo assim um maior resultado com novas perspectivas, resultado das reuniões e reflexões e elaboração de estratégias.

Qualquer pessoa que se interesse pela efetiva igualdade de direitos e que busque a eliminação de preconceitos, é favorável à criação e realização de uma lei

---

<sup>6</sup> Ano que foi publicado no Youtube, pois não encontramos a data.



como a Lei 11.645/08. No entanto, não significa ter a crença cega de que a lei tem sido ou será a solução para esse problema que perdura há séculos. Bem sabemos que muitas leis foram criadas e tornaram-se inócuas. Nesse sentido, é preciso observar quais aspectos foram realmente importantes no desenvolvimento da temática indígena na Educação Básica, compreender o que ainda precisa ser mudado e buscar estratégias de superação deste desafio.

Vale ressaltar que o último documento de cunho nacional traça as diretrizes as quais todos os níveis de Educação Básica devem seguir, ou seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também traz em seu texto a importância do cumprimento da Lei 11.645/08.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2017)

Mais uma vez evidenciamos o quanto as normativas têm reconhecido o protagonismo dos indígenas na história do Brasil, não como meros espectadores ou limitando-se em apontá-los como aqueles que sofreram com as ações dos europeus. Se é essa uma verdade, o que precisamos pontuar é que ela não é toda a verdade. Apontar tão somente a dualidade do “índio bom” que cuida do meio ambiente, na extremidade do português capitalista que subjuguou os nativos, destruindo a natureza, acaba por minimizar sua participação na história deste país. O que se deve compreender é que, além de tais particularidades, relacionadas à forma como os indígenas se interagem com o meio ambiente, as ações dos indígenas seja no enfrentamento dos europeus, seja nas relações estabelecidas com estes, foram decisivas para construção da história deste país.

Podemos apontar, então, que há uma história indígena no Brasil antes de 1500, época da chegada dos portugueses, mas depois disso há a história destes, e daqueles a partir das relações estabelecidas.

O que tentamos nos referir aqui é que ensinar a história do Brasil a partir dos europeus e apenas trazer um conteúdo do tipo “História indígena”, ou elucidar sua

cultura, de maneira genérica, especialmente no mês de abril, torna-se não apenas reducionista, mas equivocado.

Apesar dos avanços alcançados a partir da criação da Lei 11.645/08, tais equívocos ainda acontecem. Segundo Moreira e Felipe (2019, p. 80), “docentes indígenas ou mesmo não indígenas interessados na questão ainda são poucos e enfrentam dificuldades como a organização eurocentrada do currículo e conteúdos, além da falta de material didático-pedagógico adequado”. Os autores ainda parafrasearam Baniwa (2016) apontando que há poucos pesquisadores indígenas o que reflete na pouca produção de material didático sobre a temática que se destina aos não indígenas.

Mesmo diante de tais considerações, acreditamos que, assim como a Lei 11.645/08 trouxe maior discussão e valorização à temática indígena, assim também a contemplação da educação para a diversidade Étnico-Raciais na BNCC, na certa, nos trará mais possibilidades do ensino da História e da(s) Cultura(s) indígena(s), sendo esta apresentada de maneira coerente, atendendo as especificidades das leis no que se refere a um ensino que compreenda a historicidade indígena.

## 1.2 O desconhecimento da historicidade indígena e os equívocos propagados

É fato que ainda temos um ensino que despreza a diversidade indígena, o que evidencia a carência de formação dos professores da Educação Básica e, em específico, no Ensino Fundamental no que se refere à temática indígena. Muitos professores ignoram as diferenças existentes entre as etnias que habitavam e habitam este território, como nos ensina o doutor Gersen Luciano dos Santos, indígena Baniwa (2006) muitos não compreendem que os indígenas do passado assim como os de hoje, têm culturas, visão de mundo e outras especificidades que os diferenciam. A falta de conhecimento, ou de um trabalho significativo sobre a temática indígena em sala de aula, como afirmam vários autores (MOTA, 1994; RODRIGUES, 2012; BRIGHENTI, 2016), está ligada à ideia positivista presente no século XIX de que não considerava a historicidade indígena acreditando que eles estavam destinados a desaparecer. Esse pensamento era reforçado pelo Estado o qual não interessava garantir o direito de posse das terras aos indígenas, mas pelo contrário, interessava avançar no projeto de promover a assimilação e a integração deles à sociedade nacional.

Observamos a força desse pensamento ao ler as produções de Von Martius que, a partir de 1817, estudou o mundo brasileiro e suas produções naturais, dedicando-se também a produzir trabalhos acerca da etnografia e linguística indígena. Ele que, mesmo não sendo historiador, foi o primeiro a apresentar uma análise etnográfica, fazendo uma investigação que além da língua, analisava os aspectos sociais e culturais, abrindo caminho para um estudo científico sobre os indígenas deste país<sup>7</sup>. Outra questão que podemos atribuir a esse autor é a de que foi também o primeiro a propor para ser ensinado na história do Brasil, esse projeto assimilacionista e integracionista que forjava uma suposta harmonia entre os europeus, africanos e indígenas, povos formadores da nação brasileira, ao qual ele chamava equivocadamente de “três raças”.

As nefastas consequências trazidas por esse pensamento são refletidas até os dias de hoje, e, apesar de ser uma ideia superada pela ciência e boa parte da literatura séria, ainda predomina no senso comum a ideia da superioridade da “raça” europeia. Vejamos seu pensamento ao escrever sobre a formação da população brasileira:

Pode-se dizer que a cada uma das raças humanas compete, [...] segundo as circunstancias debaixo das quais ela vive e se desenvolve, um movimento histórico característico e particular. Portanto, vendo um povo novo nascer e desenvolver-se da reunião e contacto de tão diferentes raças humanas, podemos avançar que a sua história se deverá desenvolver segundo uma lei particular das forças diagonais. Cada uma das particularidades físicas e morais, que distinguem as diversas raças, oferece a este respeito um motor especial; [...] segue que o Português, que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu naquele desenvolvimento; o Português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente que o Português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. [...] Sei muito bem que Brancos haverá, que a uma tal e qual concorrência dessas raças inferiores taxem de menoscabo à sua prosápia. (VON MARTIUS, 1845, p. 442)

Podemos constatar, assim, a perversidade da ideia de superioridade racial, uma vez que apesar dos autores continuarem sua análise demonstrando que faz parte da natureza humana essa “mistura”, no caso específico do Brasil, essa mescla apresenta uma rígida hierarquia, que compreende os indígenas e negros como classes subalternas.

---

<sup>7</sup> Sobre isso, ver: Revista de Historia de América, No. 42 (Dec., 1956), p. 433-45. Publicado por: Instituto Pan-Americano de Geografia e História Disponível em: [Como se deve escrever a História do Brasil on JSTOR](#). Acesso em 31 de jan. de 2021.

Esse pensamento atravessou o século XIX e XX. Segundo Neuma Rodrigues (2007), as ideias de Von Martius eram uma síntese das ideias dos presentes no Instituto de Histórico e Geográfico do Brasil, o que pode justificar essa consolidação; dessa forma, os profissionais da educação, assim como a legislação e toda orientação Nacional e Estadual que antecede a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acabaram reforçando essa concepção estereotipada e reducionista sobre os indígenas, muito presente nos livros didáticos que apresentavam uma visão preconceituosa e genérica, reforçando ideias como a do “índio preguiçoso” ou a de que “índio” só pode ser assim considerado quando se trata daqueles que ainda preservam as características da época da chegada dos portugueses.

Essas e outras visões acerca dos indígenas acontecem, pois não consideram seu papel na formação do Brasil, como afirma Pacheco e Freire:

[...] o indígena, seja no passado mais remoto ou no momento atual, seja na Amazônia, na mata atlântica, nas savanas ou nos chapadões, foi sempre uma parte essencial desse processo de formação territorial e política. As práticas e as representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural. (PACHECO; FREIRE, 2006, p. 18)

É preciso reconhecer as diferentes historicidades indígenas, compreendendo-os como sujeitos históricos e como participantes de todo o processo de formação da história do território e da sociedade brasileira. Assim, cabem-nos algumas reflexões: qual foi a participação dos diferentes povos indígenas? De que forma eles estiveram envolvidos no processo?

Observamos com Pacheco e Freire (2006) que esses povos são parte constitutiva do processo de formação territorial e política, desde antes da chegada dos estrangeiros até a atualidade. Por isso, para eles a sociedade brasileira não pode ser compreendida a partir dos colonizadores, mas levando em conta os diferentes povos que viviam aqui antes, durante e posteriormente ao contexto histórico da chamada colonização até os dias de hoje.

Os trabalhos que compõem a obra dos antropólogos João Pacheco e Freire (2006) nos proporcionam reflexões e aprendizados acerca da importância da presença dos povos indígenas na formação deste território ao longo dos séculos subsequentes à chegada dos europeus, contribuindo para uma nova abordagem que

traz os povos indígenas como sujeitos de suas histórias e atuantes politicamente nos diferentes episódios ou fatos históricos, nos diferentes tempos e espaços do território nacional brasileiro.

Pacheco e Freire (2006) explicam que muitos cronistas apresentavam uma ideia limitada e reducionista sobre a diversidade e complexidade das organizações dos povos indígenas favorecendo a ideia de inferioridade destes. Também a ideia de superioridade da religião católica em relação à religião dos indígenas justificava seu domínio e a ocorrência das chamadas guerras justas, usadas como forma de aprisionar os indígenas que resistiam à escravidão. O imaginário medieval justifica, por exemplo, o confronto de missionários e líderes religiosos indígenas que eram acusados de praticarem atos demoníacos.

Mas onde está a atuação dos povos indígenas em relação a todas essas ações dos portugueses? Pacheco e Freire (2006) explicam que o projeto de colonização portuguesa dividia os indígenas em dois grupos: os que eram aliados e os que eram os inimigos e as ações destinadas a eles também eram distintas, sendo diferentes também os procedimentos adotados. Dessa forma, os índios que se tornavam aliados – chamados índios mansos – eram agrupados em aldeamentos próximos dos povoados coloniais, e ali catequizados e civilizados. Os considerados bravios e bárbaros eram presos, escravizados ou assassinados. A guerra justa serviu ao propósito de exterminar sem culpa.

Como exemplo da ação dos povos indígenas na relação com os portugueses, esse autor fala sobre a prática do escambo do pau-brasil com os europeus, o pau-brasil em troca de objetos de pouco valor para os portugueses, mas como eram desconhecidos entre indígenas, por exemplo, uma faca de metal ou mesmo um espelho, tinha o seu prestígio aumentado entre o seu povo. Isso significava que para os indígenas esses objetos tinham um valor agregado de aumento de prestígio político.

Diante do exposto, evidenciamos o envolvimento da ação política dos indígenas seja nas trocas comerciais, seja no convívio com os jesuítas, nas lutas e alianças, muitas vezes através de casamentos, ou mesmo nas fugas, em todos esses fatos temos a ação indígena, seja se defendendo, atacando, através de guerras, ou realizando negociações e alianças.

De acordo com Almeida (2010 apud OLIVEIRA, 2012, p. 188):

Os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e na colonização em todas as regiões da América. Na condição de aliados ou inimigos, eles desempenharam importantes e variados papéis na construção das sociedades coloniais e pós-coloniais. Foram diferentes grupos nativos do continente Americano de etnias, línguas e culturas diversas que receberam os europeus das formas mais variadas e foram todos, por eles, chamados índios. Eram, em sua grande maioria, povos guerreiros e suas guerras e histórias se entrelaçaram, desde o século XVI, com as guerras e histórias dos colonizadores, contribuindo para delinear seus rumos.

Para Cunha (1992), a visão de que os povos indígenas foram apenas vítimas da exploração europeia acabou promovendo um abandono de sua historicidade, uma vez que a Europa seria o epicentro, e assim os índios acabaram não aparecendo como sujeitos históricos. No entanto, essa autora ressalta a importância dos povos indígenas como atores políticos. Esse papel de sujeitos históricos e não apenas vítimas dos europeus, precisa ser conhecido para que seja um pensamento de todos. Essa ideia só será assim entendida quando for ensinada nos cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores para a rede de educação básica. Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura há muito pouco tempo vêm incluindo conteúdos e disciplinas específicas de história indígena.

O caminho para essa mudança conceitual e teórica está começando a ser trilhado. Levará tempo para que os cursos de licenciatura incorporem nos seus quadros docentes especialistas da história e da etnologia indígena e passem a praticar uma mudança de paradigma que rompa com a história

Com essas análises acima, quisemos demonstrar a importância da história indígena por saber o quanto essa história é desconhecida pela maioria das pessoas. É uma história que foi excluída, silenciada, enfim, foi convenientemente apagada, para dar espaço a uma história elitizada e excludente de segmentos étnicos, raciais e sociais que estiveram e estão na luta, resistindo a esse processo de apagamento.

Frente a esse cenário, estudiosos se debruçaram em pesquisas sobre este tema, especialmente a partir da década de 1990, trazendo para a ordem do dia as perspectivas da história indígena e da etno-história, a exemplo de Ermites de Oliveira (2012), quando pondera que foi com o processo de (re)democratização que a história indígena ou a etno-história passa a entrar em cena no Brasil, pois até essa época não havia cursos de graduação ou especialização que ensinassem história indígena a partir das fontes históricas e documentais disponíveis e inexploradas até a primeira metade da década de 1980 no Brasil.

É com o advento da história indígena e com a etno-história que uma abordagem sobre o protagonismo dos povos indígenas no Brasil passa a ser escrita e ensinada nos cursos de graduação em História. E só mais tarde, a partir da segunda metade da década de 1990, é que os livros didáticos passaram, muito timidamente, a trabalhar com a premissa da diversidade étnica. Mas incorporar a história indígena, cujo foco é o protagonismo indígena, ainda é o desafio. Eu como professora da educação básica aceitei esse desafio. Escolhi conhecer e aprender os pressupostos da perspectiva da história indígena e da etno-história por sentir necessidade diante da falta e ausência de uma abordagem que trouxesse justiça para os povos indígenas.

Ainda segundo Eremites de Oliveira (2012), no ano de 1992, inicia-se no Brasil um movimento para a comemoração do “Brasil 500 anos” o qual, bem sabemos, mobilizou as escolas desde a primeira fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Governantes e parte da sociedade civil, incentivados pela mídia cinematográfica, almejavam comemorar essa data. Frente a isso, historiadores, arqueólogos, antropólogos e outros cientistas sociais, procuraram promover reflexões sobre os cinco séculos da história da América e do Brasil. Nesse contexto que foi publicado o livro, História dos Índios no Brasil; a obra, que foi organizada por Manuela Carneiro da Cunha, é considerada, segundo Eremites de Oliveira (2012, p.189) um marco historiográfico no que se refere à história dos povos indígenas do Brasil.

A partir de então, várias obras de grande importância foram sendo produzidas, dando visibilidade à história dos povos indígenas. Dessa forma, no final do século XX, diante dos avanços nas pesquisas acadêmicas sobre a história e a cultura indígena, bem como as lutas realizadas pelos povos indígenas, tornou-se evidente a necessidade de políticas que superassem essa defasagem buscando recuperar a história e a cultura indígena e proporcionando nas escolas um ensino voltado a essa temática, que levasse os professores e alunos a desmistificar muitos conceitos preconceituosos ou reducionistas, primando pelo entendimento da história e das historicidades dos povos indígenas.

### 1.3 A Formação de professores e os desafios para a aplicabilidade da temática indígena

Para melhor compreender os entraves que muitas vezes acompanham as leis, basta destacar, como ainda nos explica Brighenti (2016, p. 233) que foi somente no ano de 2016 que foi publicado pelo MEC o parecer do Conselho Nacional de Educação, trazendo as diretrizes operacionais para dar andamento à implementação da história e das culturas dos povos indígenas. Segundo esse parecer, o estudo da história e da cultura indígena deverá contemplar, por meio dos conteúdos, saberes e competências que levem os alunos a:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais [...]
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura [...]
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988. [...]
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural [...].
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (BRASIL, 2016).

Tais apontamentos demonstraram a valorização da temática indígena, no entanto, há uma lentidão na aplicabilidade dessa lei, fazendo com que as práticas educativas, ou muitas delas, ainda não tenham, de maneira efetiva, incorporado as instruções normativas atribuídas pela Lei 11.645/08. Brighenti (2016, p. 233) evidencia esse pensamento ao mencionar que a Lei em questão precisa de maior regulamentação, pois o cenário ainda é preocupante, em que preconceito e hostilidade são ainda uma realidade nas instituições de ensino, ultrapassando inclusive a Educação Básica, pois muitas universidades não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e ou professores com formação específica para o tema. Esse reflexo será evidente no Ensino Básico que posteriormente irá receber esses profissionais com conhecimento limitado acerca do tema. Apesar de ter sido escrito em 2016, aqueles que convivem com a realidade educacional bem sabem que isso ainda faz parte do cotidiano da maioria das escolas.



Ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, bem como nas demais instituições sociais. Diante disso, torna-se premente a efetivação de uma cultura dos Direitos Humanos, reafirmando a importância do papel da Educação em Direitos Humanos. No entanto, para se alcançar tal objetivo é necessário enfrentar alguns desafios (BRASIL, 2013, p. 531)

Brighenti (2016) acredita que para a efetivação dessas leis ainda há um grande caminho a percorrer, pois o parcial cumprimento destas, para o autor, vem acontecendo graças à atuação insistente de um grupo de profissionais da educação engajados nessa causa, e não pelo cumprimento normativo. Há ainda, segundo o autor, uma contradição desde a promulgação da Constituição de 1988, pois, apesar de reconhecer a organização social indígena, toda sua história e cultura, e o direito originário das terras que ocupam, bem sabemos que esses direitos não são resguardados e a prática vem a cada dia se distanciando mais ainda da teoria.

Outro entrave que entendemos ter fundamental importância está na falta de professores que conhecem e compreendem a temática. Como já mencionamos, além da falta de conhecimento, há muitos que interiorizaram preconceitos descabidos, mas justificados pela ideologia propagada, fortemente evidenciada nos dias atuais, que muito interessa aos donos de terras, historicamente protegidos pelo Estado.

Se os professores não se apropriarem de conhecimento de história dos povos indígenas no Brasil e não interiorizarem a importância histórica de se trabalhar essa temática, qualquer lei se tornará inócua, pois, bem sabemos que, apesar dos livros, das diretrizes e orientações curriculares, a subjetividade de cada professor está sempre presente em suas aulas e ensinamentos. Por mais que se negue e talvez até se busque manter-se neutro frente às discussões realizadas em sala de aula, sempre haverá momentos em que, conscientes ou não, esses professores darão visibilidade àquilo que realmente acreditam.

Sobre a formação dos professores, Wittmann (2016) escreve um capítulo intitulado “Formação de professores na temática indígena” em que reflete sobre a temática indígena e as possibilidades de sua abordagem através da Educação a Distância (EaD). Ela apresenta experiências do curso de formação continuada intitulado “História dos Índios no Brasil”.

Trata-se de um projeto extensão oferecido de forma gratuita e online pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), em parceria com o Centro de Educação a Distância (CEAD), ambos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).<sup>3</sup> Esta experiência de EaD tem estreitado a relação entre a universidade e a Educação Básica ao formar professores da rede pública por meio de materiais pedagógicos e do debate sobre o que tem sido discutido no campo acadêmico da Nova História Indígena. Busca-se, portanto, estimular o estudo e o ensino da temática indígena por meio da valorização do conhecimento histórico, do reconhecimento da diversidade e do respeito às referências culturais indígenas da sociedade brasileira. (WITTMANN, 2016, p. 287-288).

Uma das edições do referido curso, segundo a autora, recebeu mais de mil e-mails de pessoas que desejavam se inscrever. Sendo assim, torna-se preciso considerar que há entre os professores os que buscam se aprofundar na temática. E como ainda afirma a autora, esse projeto de formação a distância acabou por estreitar a relação entre a Universidade e a Educação Básica. Além disso, podemos presumir que, ainda que haja interesse em trabalhar com a temática indígena, é fato que há ainda um desconhecimento histórico e um despreparo por parte dos docentes para a aplicabilidade da lei.

Outro entrave que podemos apontar é a falta de circulação das pesquisas acadêmicas sobre a temática indígena. Observamos no decorrer deste trabalho que foram muitas as publicações sobre a temática indígena, especialmente a partir da criação da Lei 11.645/2008. Ainda que de maneira modesta, em relação aos materiais produzidos sobre a história e a cultura africana, podemos afirmar que foram obras variadas e de muita relevância para o tema. Contudo, conforme afirmam Silva e Souza (2016, p. 281-282):

São publicações que não circulam, são muito desconhecidas, mesmo quando disponíveis gratuitamente em versão digital. Por isso, é necessária uma divulgação que promova o maior acesso às publicações sobre a temática indígena. Uma possibilidade para a maior socialização desses livros, assim como outras produções que venham a contribuir para ensino da temática indígena, seria o incentivo a comentários e resenhas em revistas e em publicações especializadas nas reflexões sobre o ensino.

Fica evidente a necessidade de medidas alternativas que proporcionem o conhecimento e a reflexão por parte dos professores e todos os envolvidos no processo educacional a fim de garantir a efetividade daquilo que já está previsto em lei. A importância dessa atitude da escola como um todo fica ainda maior quando entendemos que talvez seja ali o único espaço em que esses estudantes terão para

debater, conhecer e compreender a importância histórica e cultural desses povos para a formação do Brasil.

#### 1.4 As Equipes Multidisciplinares no Estado do Paraná

O Estado do Paraná, para garantir a aplicabilidade das Leis Nacionais que se referem à história e cultura afro-brasileira e indígena, criou em 2010, por meio da Resolução N° 3399 / 2010 – GS/SEED<sup>8</sup>, as Equipes Multidisciplinares (EM's), para atuarem na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, em toda a Educação Básica, proporcionando uma análise sobre a educação étnico-racial, conduzindo uma reflexão entre os educadores de forma que estes incorporem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnica do Brasil e minimizem o preconceito. Como nos apresenta a Resolução,

As Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUED/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo [...] se constituem por meio da articulação das disciplinas da Base Nacional Comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura da África, dos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o aluno negro e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país e para a humanidade (PARANÁ, 2010).

Ainda segundo a Resolução N° 3399/2010, as equipes nas escolas foram organizadas a partir da união dos representantes de cada segmento, seguindo as regras estabelecidas na resolução acima citada, que envolvem desde a equipe pedagógica, funcionários das escolas, os professores das mais variadas disciplinas – com predominância para área de humanas –, representantes dos alunos e instâncias colegiadas para juntos estudar e traçar metas para o cumprimento das

---

<sup>8</sup> Resolução que trata da composição das Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/resolucao\\_3399210\\_gsseed.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf). Acesso em 20 ag. 2021

Leis 10.639/03 e 11.645/08, proporcionando um novo olhar sobre a alteridade, reconhecendo e valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as que se referem aos afrodescendentes e indígenas.

Foram então criadas essas equipes sendo reorganizadas a cada dois anos como estabelecido. Para traçar as metas, as EM's das instituições de ensino realizam nas escolas encontros que são destinados à leitura e análise de materiais enviados pela SEED, que tem como ponto culminante a Semana da Consciência Negra. Como membro dessa equipe por vários anos, acrescento que apenas nos últimos anos tem havido uma discussão tanto sobre a história e a cultura afro-brasileira quanto a indígena, pois nos primeiros anos as discussões eram mais voltadas àquelas.

Em 2014, a instrução e a resolução, acima citadas, foram mais evidenciadas nas escolas a partir do Ofício Circ. Nº 004/2014/DEDI/SEED, com orientações sobre o Primeiro Encontro de Formação Pedagógica das Equipes Multidisciplinares que aconteceu em 2014, tendo como norteadores das discussões o tema “Diálogo dos textos legais e históricos nos contextos da realidade da escola” (PARANÁ, 2014)

A partir daquele ano, os materiais preparados pela SEED passaram a ficar acessíveis no portal da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sendo ali disponibilizado até o ano de 2018. Conquanto podemos conhecer alguns materiais utilizados nos encontros das EM's<sup>9</sup>.

### 1.5 A Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Odete Borges Botelho: uma experiência a partir da Lei 11.645/08

Como parte integrante desse processo, uma vez que atuo como professora do Colégio Estadual Odete Borges Botelho da cidade de Pitangueiras desde 2005, presenciei tanto a composição da equipe, quanto as primeiras orientações para o Encontro de Formação. Isso me possibilita apontar os avanços nesse colégio a partir da criação e formação dessas equipes.

Vale destacar, inicialmente, que essas equipes nem sempre contam com o entusiasmo de seus integrantes. Muitas vezes a composição se dá devido ao

---

<sup>9</sup> Materiais disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em 24 abr. 2020.

chamamento feito pela equipe diretiva, mas há os que se envolvem dispostos a compreender as propostas dispostas nas Leis, nesse caso a 10.639/03 e a 11.645/08.

Nesse cenário, nos anos que antecederam o Ofício Circ. Nº 004/2014/DEDI/SEED, as Equipes, das quais eu já era integrante, tiveram suas atuações, limitando-se aos cumprimentos legais dos encontros, leitura do material, algumas reuniões e orientações, apenas de modo a instruir os educadores sobre a importância de trabalhar a temática das referidas leis, registrando tais atitudes em atas.

Como vimos, a partir de 2014 iniciaram as reuniões de formação, e apresentaremos algumas reflexões ocorridas a partir de então<sup>10</sup>, direcionando as pesquisas e os comentários - quando possível - à temática indígena, apesar de antever que muitos dos textos discutem as relações étnico-raciais, envolvendo dessa forma tanto a história e a cultura afro-brasileiras quanto a indígena. Limitaremos a abordar os encontros e as estratégias referentes aos anos de 2014 e 2015 por se referir ao período em que compus a equipe.

Em 2014, a equipe foi formada por vários professores e funcionários: Fizeram parte: as professoras Ana Cristina de A. Lomeo, Ana Lucia Seuane, Andreia Cristina Gonçalves, Cleide Farago de Lima, Creide Bufato, Irene Trevisoli de Lima, Jacira Silva de Souza, Marilsa C. de Almeida, Leila Sibebe Corrado, Rozely dos S. Souza e Vanessa de S. Fernandes; as funcionárias Luciani de F. Mendonça, Marta da S. S. Calixto, Natalina Ap<sup>a</sup> Hermam, Edna Xavier da S. Zioldo, Herta Edite Weiser e Suzi Cristina dos Reis; a aluna Jaqueline A. A. Craveiro e o aluno Marcos V. Sanches, ambos estudantes do Ensino Médio.

O texto utilizado para o primeiro encontro foi “Educação, Relações Étnico-Raciais e a lei 10639/03” de Nilma Lino Gomes (2011). Foram propostas leituras e análises, trazendo também reflexões à luz da Lei 11.645/08, analisando o percurso de normatização da referida Lei e as implicações na prática pedagógica. Ressaltamos que a autora destaca que a segunda Lei não substitui a Lei Nº 10.639/03, afirmando ser esta a que dá visibilidade à contribuição da população afro-brasileira e indígena na formação da história do Brasil.

---

<sup>10</sup> As informações aqui apresentadas foram retiradas e encontram-se disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1377>.

As discussões evidenciaram a importância de rever os materiais didáticos bem como a prática pedagógica, proporcionando a compreensão da necessidade de efetivação das referidas leis visando, sobretudo, estratégias de superação dos preconceitos tão presentes em toda a sociedade, mas tão observado em sala de aula.

Ainda no primeiro encontro, foi sugerida a leitura do livro: “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, organizado por Gersem dos Santos e Luciano Baniwa, publicado em 2006, material este bastante citado também nesta pesquisa. Como atividade destinada ao grupo, foi proposta a elaboração de um memorial descritivo em que os educadores deveriam apontar as experiências pedagógicas realizadas pela Equipe Multidisciplinar nos anos anteriores.

Esses encontros eram realizados geralmente depois das aulas do período vespertino, sendo que alguns professores ainda tinham o turno da noite, por isso, o coordenador costumava encaminhar os materiais para serem previamente estudados e assim facilitar as discussões. Essa realidade da educação brasileira não deve passar despercebida, como afirmou Bernardete Gatti em uma entrevista<sup>11</sup> à Nova Escola, pois "Apesar das ações em favor da formação continuada, os programas ainda carecem de planejamento". Segundo essa entrevista, há o entendimento dos governos de que, para investir no ensino requer um olhar atento para o desenvolvimento profissional dos docentes, no entanto, faltam iniciativas eficazes.

Com toda a dificuldade apresentada, o terceiro e quarto encontros aconteceram e tiveram sucessivamente os temas “Relações Étnico-Raciais na escola” e “Dimensão étnico-racial e a prática pedagógica”. Ambos os encontros pairaram sobre os objetivos e metas na elaboração do Plano de Ação, já mencionado no segundo encontro. O objeto principal da discussão era a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, primando pela formação de cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico-racial, sejam eles descendentes de europeus, asiáticos, indígenas, africanos, visando a valorização de sua identidade, sendo proposta como fundamentação teórica para nortear as ações no Plano de Ação, a orientação N° 002/2014 – SUED/DEDI, sendo que todas as

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7181/formacao-continuada-ainda-e-ficcao-no-pais>. Acesso em 01 fev. 2021.

ações deveriam estar em consonância com as Leis 10639/03 a 11.645/08 bem como a Resolução CNE/CP Nº 01/04, o Parecer Nº 03/04 – CNE, a Deliberação Nº 04/06 – CEE e a Instrução Nº 17/06 – SEED/SUED.

Além disso, também foi orientado que o Plano de Ação estivesse fundamentado no Projeto Político Pedagógico, na Proposta Pedagógica Curricular e, naturalmente, nos Planos de Trabalho Docentes de cada professor, considerando as particularidades da realidade escolar. Por isso, para a elaboração do Plano de Ação, a equipe multidisciplinar elencou os temas a serem desenvolvidos: preconceito, discriminação, racismo e estereótipos. Também foi orientado que se levasse em conta as experiências dos anos anteriores, levantadas no memorial produzido no primeiro encontro. Sobre a atuação da EM's, temos as seguintes considerações na Ata:

Neste ano de dois mil e quatorze foi possível aprimorar os trabalhos, porém as dificuldades são ainda muito grandes. Foi possível organizar o trabalho pedagógico de forma que todas as disciplinas contemplassem, de alguma forma, conteúdos referentes às culturas indígena e afro-brasileira. Fizemos encontros mensais para discussão do material fornecido no site da SEED, envolvendo professores, funcionários, equipe pedagógica e diretiva, bem como dois alunos do Ensino Médio, porém a dificuldade de reunir todos em todos os encontros foi grande. Aconteceram, ao longo do ano, maiores discussões, principalmente por conta do rico material disponibilizado pela SEED. Este ano foi possível, para finalizar, não só o “Dia da Consciência Negra”, mas a “Semana da Consciência Negra”, com todos os eventos dos anos anteriores, porém mais aprimorados e em maior número, contando inclusive com um modesto seminário no qual professores e alunos expuseram seu pensamento e suas opiniões. (ATA, 2014)<sup>12</sup>

Ainda nas orientações, fica evidente que todas as sistematizações das ações seriam encaminhadas para o NRE e posteriormente para a SEED, ficando mais tarde disponíveis para consulta pública. Portanto, como forma de socializar as ações realizadas pelas equipes dos estabelecimentos de ensino e dos NRE no corrente ano, o plano de ação foi analisado pelo NRE e pela SEED e então disponibilizado

---

<sup>12</sup> Parte do relatório das ações das Equipes Multidisciplinares no ano de 2014. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1TT5YYnXLRStoLMbu3KDWvvaO\\_BF6w5zn/edit?usp=sharing&oid=116634618165470947950&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1TT5YYnXLRStoLMbu3KDWvvaO_BF6w5zn/edit?usp=sharing&oid=116634618165470947950&rtpof=true&sd=true). Acesso em 20 ag. 2021.

para consulta pública ao final do ano letivo<sup>13</sup>. Vale ressaltar que tal disponibilização foi a pedido do Ministério Público/MP-PR.

Como fundamentação teórica, foi apresentado o vídeo “O perigo de uma história única”<sup>14</sup>, que traz uma rica reflexão sobre as construções históricas, sendo um excelente material para desconstrução de ideias estereotipadas que foram erroneamente construídas ao longo do tempo. Outro vídeo apresentado no encontro foi produzido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC) a partir da experiência no Colégio Estadual Indígena TEKÓ NEMOINGO, em São Miguel do Iguazu/PR<sup>15</sup>. O assunto principal é a abordagem sobre a representação dos indígenas na visão dos alunos. As leituras desses encontros discutiam os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira, com base nas Leis 10639/03 e 11.645/08.

No quinto encontro da EM foram propostas a leitura e a análise do texto “A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural” de Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes (2006), tendo como objetivo a inserção de conteúdos e reflexão sobre a história e a cultura indígenas, seguindo assim as orientações da Lei 11.645/08.

Se o quinto encontro de 2014 priorizou a temática indígena, o sexto propôs a leitura do material que compõe o kit “A Cor da Cultura”, que discute a igualdade racial, refletindo sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros. Buscando dessa forma uma reflexão que proporcione uma mudança de posturas de todos os envolvidos no processo educativo, primando por uma educação igualitária.

O sétimo encontro teve como conteúdo: “Saberes científicos e saberes tradicionais: limites e possibilidades”, tendo o texto “Tecnologia Africana na Formação Brasileira” de Henrique Cunha Júnior (2010), em que os participantes puderem refletir sobre muitos saberes científicos que foram desapropriados dos africanos e incorporados à cultura europeia. Esse texto permite a ampliação das discussões sobre o quanto apreendemos do saber construídos pelos africanos que vieram para o Brasil.

Dentre as análises levantadas nos encontros, considero muito pertinente a que se refere a algumas ideias contidas nos livros didáticos, como:

---

<sup>13</sup> O plano está disponível para consulta em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1589>. Acesso em: 18 abril 2020.

<sup>14</sup> Assistir ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 01 fev. 2021.

<sup>15</sup> Assistir ao vídeo em: <http://redeglobo.globo.com/rpctv/televisandoofuturo/noticia/2014/06/dicas-pedagogicas-veja-dicas-para-2-materia-defoz-do-iguacu.html>. Acesso em: 01 fev. 2020.



Quilombos como sendo lugares em que os negros fugitivos se refugiavam. Hoje sabemos que os quilombos tinham um complexo sistema de organização política, sua população não era em sua maioria de negras/os fugitivas/os e sim de negras/os que conquistavam a sua liberdade e formavam núcleos populacionais recebendo os que fugiam, comprando a alforria dos mesmos. Também conviviam indígenas que perdendo seu território encontravam abrigo e proteção nestes locais.

O Candomblé: baseia-se na tradição oral passada de geração para geração. Até pouco tempo atrás eram poucas as referências literárias sobre a religião. A nomenclatura é de origem brasileira mais precisamente baiana, mas a tradição é africana. Seus rituais possuem uma preocupação ecológica, muitas vezes, realizados nos sítios da natureza tais como rios, cachoeiras, pedreiras, campos.

Umbanda: sua origem é brasileira no Rio de Janeiro criada a partir da junção do catolicismo, kardecismo e da cultura indígena. Existem outras religiões de matriz africana que conservam os fundamentos a partir do panteão africano (deuses que representam as forças da natureza conhecidos popularmente como “Orixás ou Orisàs”). (Material de orientação, 8º, encontro, 2014, p. 3).

O texto ainda aborda um assunto já tratado nesta pesquisa: a de que “as primeiras noções de química no Brasil surgiram com os indígenas”. Vejamos o que o texto apresenta:

A produção de diversos medicamentos extraídos da natureza, a prática de desidratação e defumação de carnes para conservá-las está embutida de saberes químicos. A utilização de pinturas corporais que além de distinguir conforme a forma dos desenhos a posição de cada um dentro de sua comunidade servia também para afugentar mosquitos, pernilongos e proteger a pele dos raios ultravioletas. Temos assim os princípios dos atuais protetores solares. Inúmeras são as contribuições dos primeiros habitantes do país em nosso cotidiano e que de tão rotineiro acabam passando despercebidos no dia a dia. Retomar a origem desses saberes é uma importante ferramenta para a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena (Material de orientação, 8º encontro, 2014, p. 4)

Esse encontro traz como novidade um tópico: “Para refletir e registrar”. Considero pertinente apontar que, após uma breve contextualização sobre a importância dos saberes indígenas incorporados pelas famílias brasileiras com a ressalva de que estas contribuições e ou conhecimentos não são remetidas aos nativos brasileiros, o autor traz o seguinte questionamento: “estas contribuições são levadas em consideração nos livros didáticos adotados na instituição de ensino em que você atua?” (Material de orientação, 8º encontro, p. 4). Reconheço que tal questionamento elucida o quanto os povos indígenas estiveram presentes na formação da sociedade brasileira e traz aos participantes questionamentos que, na

certa, favorecerá sua compreensão sobre esse reconhecimento e consequentemente uma abordagem metodológica que leve em conta tal reflexão.

O oitavo e o nono encontro retomaram as bases legais para a discussão sobre “Dimensão étnico-racial e a prática pedagógica”, trazendo orientações sobre a elaboração do Memorial descritivo e reflexões mais voltadas à questão da história e cultura afro-brasileiras. Isso se justifica por dois motivos: o primeiro é que em nosso contexto escolar há um grande número de afrodescendentes, enquanto descendentes de indígenas tínhamos apenas três alunos de uma mesma família; o outro motivo é que esses encontros seriam para organizar a Semana da Consciência Negra, com encaminhamento pedagógico que envolvesse os resultados dos trabalhos das diferentes áreas do conhecimento, bem como o seminário sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

O último encontro do ano de 2014 foi na verdade as sistematizações das ações sobre a Semana da Consciência Negra, especialmente no que se refere ao seminário e elaboração do memorial descritivo.

Observamos por meio das análises dos materiais desse primeiro ano de formação da equipe, que a fundamentação teórica e as estratégias utilizadas pela equipe da SEED foram riquíssimas e, como parte integrante desse processo, afirmo ter sido de um aprendizado ímpar para os integrantes. Sabemos, no entanto, que essa formação precisa ser contínua, pois são muitos os aspectos a serem levantados, discutidos e analisados, para que a efetivação das ações contemple uma educação mais igualitária, menos preconceituosa e valorize as variadas histórias e culturas que compuseram a sociedade brasileira.

Para o ano de 2015, a equipe sofreu algumas alterações, mas continuou sendo formada por professores das diferentes disciplinas: Pedro Manoel Aparecido Avila, Jacira Silva de Souza, Rozely dos Santos Souza, Daniela Farago de Lima, Ana Beatriz Lameu, Marilza Chaves de Almeida e Ana Cristina de Almeida Lomeo (esta, na época, na direção do colégio). Também fizeram parte as funcionárias Edna Xavier da Silva Ziroldo, Marta da Silva Santos e Herta Edite Weiser. Como representantes dos estudantes tivemos o aluno Arthur Rodrigues Kothe e a aluna Heloise Resqueti Almeida<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para maiores informações acessar o “Memorial Descritivo de 2015” Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/17BGQZyhXrs2Mb8XbiOrTJeo\\_IK0OrbT/edit?usp=sharing&ouid=116634618165470947950&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/17BGQZyhXrs2Mb8XbiOrTJeo_IK0OrbT/edit?usp=sharing&ouid=116634618165470947950&rtpof=true&sd=true). Acesso em: 20 ag. 2021.

No primeiro encontro de 2015, foram apresentados dois textos como fundamentação teórica: o Capítulo I do livro “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” de Baniwa (2006) objetivando uma discussão sobre a utilização política do termo índio ou indígena, assim como a reflexão sobre a identidade indígena. O segundo texto, de Renísia Cristina Garcia, “Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira” discute o modelo educacional brasileiro e as dificuldades de acesso, sucesso e permanência escolar da população negra.

Desde o primeiro encontro, evidenciamos um trabalho voltado para a análise de dados, tanto que o texto de orientação se refere à “Fundação Instituto de Pesquisa Econômica-FIPE/ MEC/INEP 2010, que se correlaciona ao preconceito/discriminação no desempenho escolar da Prova Brasil”<sup>17</sup>.

Foram propostas algumas reflexões fundamentadas nos textos, a partir das seguintes questões:

- Como a escola contribui para o fortalecimento ou negação da identidade das populações indígenas e negras?
- Reflita sobre os fatores ou “barragens de peneiramento” que interferem na trajetória escolar de negras/os e indígenas.
- Conforme as citações abaixo reflitam sobre: Quais as barragens de peneiramentos que a sociedade brasileira impõe aos povos indígenas, à população negra, às comunidades remanescentes de quilombos e comunidades tradicionais negras, que dificultam o acesso, permanência e sucesso no ambiente escolar?

Tais apontamentos nos levam a pensar sobre as ações afirmativas no esforço para não cair no erro e acabar perpetuando preconceitos.

No segundo encontro, a ênfase foi a análise de dados do IBGE – 2010. O primeiro gráfico, por exemplo, era sobre a “Proporção de pessoas de cor ou raça preta, segundo as Unidades de Federação, em ordem decrescente na perspectiva Grande Região, referente a 2010” (PARANÁ, 2015).

Vários outros foram analisados levando em conta a cor, mas os diferentes gráficos contemplavam aspectos diferentes como: pobreza, idade, analfabetismo. Havia ainda uma tabela com “Proporção de municípios com pelo menos uma pessoa autodeclarada indígena, segundo as Grandes Regiões – Brasil – 1991/2010”.

---

<sup>17</sup> Disponível em: [1encontro\\_eq\\_multidisciplinar2015.pdf \(diaadia.pr.gov.br\)](#). Acesso em 01 de fev. 2021.

Após as análises, a equipe deveria fazer um estudo de caso, e os dados seriam coletados na comunidade escolar para construir um perfil da comunidade a partir dos aspectos culturais, raciais e sociais, para que posteriormente pudessem servir como base para ações de enfrentamento ao racismo e preconceito, especialmente na Semana da Consciência Negra.

O terceiro encontro, partindo do pressuposto que o estudo de caso havia sido feito, então este seria uma continuidade das discussões do último encontro e análises dos dados levantados, para isso o material de apoio (Equipe Multidisciplinares) preparou algumas reflexões:

- Percebemos a presença e/ou ausência dessa população? Preocupamo-nos com as causas?
- A autodeclaração/autodenominação no requerimento de matrícula é considerada importante?
- A identidade dos sujeitos indígenas, negras e negros são respeitadas e valorizadas?
- Quais são os índices de aprovação, reprovação e abandono dos mesmos?
- Quais seriam os fatores ou barragens de peneiramento que interferem na trajetória escolar de negros e indígenas?
- Percebemos conflitos étnico-raciais no ambiente escolar? Como são encaminhadas as discussões?
- Qual ou quais medidas a escola adota ou poderia adotar para garantir a permanência e o sucesso dos referidos sujeitos?

Percebemos, assim, que o objetivo da Equipe Multidisciplinar em 2015 foi refletir o acesso, permanência e sucesso da população negra, comunidades remanescentes de quilombos, comunidades tradicionais negras e dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino da rede pública deste Estado, ou seja, do Paraná, por isso usou como estratégia a análise de dados do IBGE como os já citados e também a coleta de informações da comunidade escolar.

O quarto encontro, além de fazer algumas análises teóricas com base em Baniwa (2006) e Mota (2013), teve como objetivo articular ações no intuito de produzir efeito positivo na superação dos desafios apresentados nas relações étnico-raciais.

Era objetivo do quinto encontro planejar ações para a Semana da Consciência Negra. Desse modo, o material trouxe algumas sugestões, com nomes de escolas, ideias de cartazes, mural, filmes e também um texto informativo sobre os Quilombos no Brasil.

O sexto e último encontro foi destinado à construção de um memorial descritivo sobre as ações realizadas no referente ano, mas gostaríamos de destacar, no entanto, que a Semana da Consciência Negra é bem esperada pela maioria dos alunos. Talvez porque é um momento em que acontece mais interação, ou porque sabem que há acontecimentos diferentes, mas o fato é que há uma expectativa.

O ano de 2016 foi um ano de inovações, nova direção dos colégios e em alguns casos, a troca de alguns membros das EMs. Eu particularmente me retirei da Equipe, e então não saberia relatar as particularidades, apenas o que está disponível a todos no portal aqui já disponibilizado.

Destacamos também que desde o primeiro encontro das EM's sempre houve uma atenção especial às leis que destacam o tema, ou seja, "A História e a cultura Afro-Brasileira e Indígena", demonstrando os subsídios legais que norteiam essas atividades. Segundo Bertagna, Sano, Mota e Rodrigues (2015), as EM's se organizavam procurando a interdisciplinaridade para tratar as temáticas buscando seguir as leis educacionais e assim valorizar os alunos negros e indígenas.

É importante ressaltar que essa equipe ainda existe, e até o ano de 2019 a Semana da Consciência Negra aconteceu juntamente com o seminário. A falta de conhecimento acerca da temática indígena, mas a certeza, de todos, mais especificamente dos envolvidos na equipe, é que nos faz buscar novos caminhos em busca de mais aprendizado.

## 2. O Ensino de História, a Lei 11.645/08 e o livro didático de Cláudio Vicentino

Se intentamos abordar a presença indígena nos livros didáticos, precisamos primeiramente entender a abordagem histórica necessária para analisar os que contemplam esse conteúdo, de maneira coerente, apresentando os povos indígenas como agentes históricos.

Para isso, recorreremos à etno-história, uma vez que esta, numa interdisciplinaridade da história e a antropologia e, mais tarde outras disciplinas, busca estudar a história dos povos indígenas atribuindo, como vemos em Cunha (2009, p. 127), “significação e o lugar que diferentes povos atribuíam à temporalidade” (apud CAVALCANTE, 2011, p. 355-356). Além disso, como nos ensina Rodrigues (2001, p. 21), “Ela depende da antropologia e da história e, ainda, do espaço e do ambiente. Seus métodos são os métodos da história. Seu campo de atuação é a história específica de um povo, a história cultural”.

Em outras palavras, a etno-história trata-se de um conjunto de métodos, que tem como base documentos, fontes orais e escritas, ambos sendo produzidos tanto por indígenas quanto pelos demais, mas que entendem estes dentro de sua temporalidade. Dessa forma, o índio não deixa de ser “índio” por estar com um celular, ou engravatado, ele é índio no campo ou na cidade.

Para Trigger existe uma diferenciação entre história, etno-história e antropologia: a primeira estuda as atividades dos europeus na sua expansão pelo mundo; a segunda estuda as populações nativas; e a terceira estuda as populações nativas no mundo observando-as em uma perspectiva estática e de inferioridade, não se preocupando com suas mudanças culturais (TRIGGER, 1987, p. 30-31 apud RODRIGUES, 2001, p. 21).

Diante dessas considerações, entendemos que um livro didático que respeite a Lei 11.645/08, documento base desta pesquisa, contemplará a história indígena nessa perspectiva, ou seja, não a partir dos europeus, como infelizmente ainda presenciemos, tampouco como populações idílicas que não sabem se defender. A base na etno-história, a qual entendemos ser fundamental, é: apresentar os povos indígenas como sujeitos históricos.

## 2.1 O livro didático

Reconhecendo a importância do livro didático, neste subcapítulo temos o objetivo de analisar e refletir sobre esses manuais no ensino de história, especialmente no que se refere à temática indígena. Para tanto, apresentaremos uma revisão bibliográfica que aponte esse fator, de modo que possamos assim analisar quantitativa e qualitativamente os conteúdos destinados à história e cultura indígenas.

É interessante ressaltar que o interesse nestes documentos como fonte de estudo, torna-se frequente com o fim da Segunda Guerra Mundial, pois, neste contexto, os livros didáticos de história ganharam uma expressiva importância uma vez que, por intermédio de instituições internacionais como a Unesco, esperava-se promover uma mudança na educação escolar de diversos países, especialmente os envolvidos nesse conflito. A intenção era promover, através do ensino de história, uma reflexão sobre acordos e estratégias de promoção da paz, contrariando dessa forma a até então apresentada visão da guerra como o motor da história. (BITTENCOURT, 2011)

É notório que essa não é a única explicação para que as academias tenham despertado seu interesse nessas pesquisas. Podemos afirmar, segundo Gleice Keli Souza (2015, p. 22), que:

As pesquisas sobre o livro didático no Brasil desde as décadas de 1950 e 1970 foram se intensificando ao passo que as mobilizações sociais e a intensa participação dos estudantes nestes processos atraíram os olhares para as instituições educacionais. É nesse âmbito que os manuais didáticos, um dos principais instrumentos difusores ideológicos dessas instituições, começaram a perder o status de fonte simplória.

O fato é que um livro didático tem muito a nos dizer. Ele reflete as políticas públicas de seu contexto histórico - especialmente os aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) - ideologias, concepção histórica, enfim, trata-se de uma importante fonte de pesquisa aos interessados no processo educacional, ou na busca de seus reflexos na legitimação do poder.

O trajeto histórico do Livro didático no Brasil deixa patente que a educação por variadas vezes é um importante instrumento na imposição e ou legitimação de interesses políticos. O livro didático enquanto um objeto cultural possibilita compreender muito da história nacional, uma vez, que a análise do histórico desses manuais é repleta de rupturas e continuidades (SOUZA, 2015, p. 34)

Por isso, compreendemos que os livros didáticos de história “utilizados como fontes passaram a ser analisados como instrumentos de efetivação dos programas curriculares e, em geral, eram submetidos a críticas severas na condição de veículo dos interesses do poder do Estado” (BITTENCOURT, 2011, p. 500).

Consideramos pertinente, ainda que de forma sucinta, fazer alguns apontamentos sobre Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma vez que é ele o responsável pela distribuição desses materiais.

[...] criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), possibilitou a centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a indicação de especificações técnicas para a produção desses livros, visando uma qualidade mínima dos materiais que serão distribuídos nas escolas públicas e a escolha, feita pelos próprios professores, dos livros mais apropriados para trabalharem desde suas realidades locais. (RUSSO; PALADINO, 2014, p. 40-41)

Podemos ressaltar, ainda com base nesses autores (RUSSO; PALADINO, 2014), que os livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático, passam por um processo de avaliação pedagógica que tem critérios eliminatórios. Alguns, comuns a todas as disciplinas e outros que são específicos a cada disciplina curricular. Segundo esses autores, para essa análise e avaliação dos livros, é formada uma comissão constituída por especialistas e professores contratados pelo MEC especialmente para esse serviço, além de representantes do próprio Ministério (RUSSO; PALADINO, 2014, p. 40-41).

Apesar do jogo de interesse e toda publicidade que envolve desde a edição até a escolha final desses materiais, devemos reconhecer os aspectos positivos do programa que, segundo Eliane Jatobá,

[...] o processo realizado pelas instituições públicas é cuidadoso e a cada período foi aprimorado pelos PNLD 2014 e 2017, com uma análise e seleção criteriosa do livro didático público do componente curricular História. Tal processo garantiu qualidade ao material distribuído há milhões de alunos do Ensino do Fundamental de todo o Brasil (JATOBÁ, 2018, p. 179)

Mencionamos o jogo de interesse pois consideramos importante, ainda que não nos debrucemos nesse aspecto, reconhecer o livro didático como uma mercadoria propagadora de ideologia, sendo ele, segundo Bittencourt (2003), um objeto de múltiplas facetas, e que sua elaboração não é apenas o simples resultado das pesquisas do seu autor, mas que muito além disso, atende toda uma lógica



mercadológica que envolve seus editores, as leis em vigor no país, dentre tantos outros aspectos de igual importância para o mundo capitalista. Como afirma Cardoso (2019, p. 2):

[...] pensar o livro didático em termos de produção é considerar também que ele faz parte de uma “teia” que determina a sua própria forma, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a relação entre reflexão histórica/historiográfica e o saber escolar, aspectos estes que justificam os motes de investigação aqui proposta.

Sobre as escolhas desses livros, observemos o que diz Isabel Rodrigues (2001, p. 42):

No processo de escolha dos livros para as diversas áreas, praticamente, nada mudou. Continuou valendo a política de divulgação da qual se beneficiam as grandes editoras, capazes de investir grandes somas de dinheiro na produção e divulgação de seus livros.

Quase vinte anos após sua escrita, ainda nos arriscamos a afirmar que isso ainda continua. Podemos ainda acrescentar que o que houve foi a perda da autonomia, a exemplo disso podemos apontar o caso do Paraná, em que toda a Rede Estadual, na escolha do PNLD de 2019 para 2020, passou a adotar o mesmo livro didático. Dessa forma, podemos entender que nem sempre era ou é do professor a autonomia para a escolha desses materiais, cabendo a todo um sistema de interesses que muitas vezes não levam em conta os referenciais teóricos, metodologia ou conteúdos contemplados nesses manuais, mas, sim, uma rede de produção.

Apesar desses entraves, é evidente a importância da garantia desse material, ou seja, o livro didático, e dessa forma reconhecemos o papel do PNLD, na efetivação desse processo. Além disso, observamos mudanças significativas que, ainda que não sejam percebidas em todos os livros didáticos, pois muitos ainda apresentam sérios problemas teóricos, ainda assim podemos identificar que os avanços teóricos mudaram, e, no que se refere à temática indígena, também optamos por uma visão otimista, como afirma Gobbi (2006, p. 103):

Também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de cultura.

Concordamos com Eliane Jatobá (2018) quando afirma que o livro didático precisa ser apropriado pelo professor, sendo assim é função dele conhecer o material para assim poder problematizá-lo, tanto em seus pontos positivos quanto nos negativos.

Toda essa observação mostra, como afirma Cardoso (2019), que o livro didático, mais especificamente o de História, transformou-se em objeto de reflexão de muitos trabalhos acadêmicos. Nesse sentido, as análises e conclusões sobre as especificidades de sua produção, as formas como os livros didáticos são usados nas aulas de história e, especialmente, sua função no Ensino de História já foram alvos de diferentes análises.

Ainda que consideremos tais aspectos, escrever sobre o livro didático, apesar de complexo e abrangente, não parece ser uma tarefa difícil para quem tem alguns anos de experiência na educação e que se dedica apenas à análise de conteúdo. Todo profissional do Ensino Fundamental e Médio, na certa, tem muito contato com estes manuais, seja para pesquisas para suas aulas ou como materiais disponíveis aos alunos; de qualquer forma, ele é um elemento indispensável para o processo educacional e, por ser assim, a maioria dos educadores conhece muito bem esses materiais.

É por isso que decidimos escrever sobre o livro didático, por considerá-lo um material de extrema importância para professores e alunos, em que, muitas vezes, é ele o orientador das aulas e planejamentos, tanto os planejamentos anuais como diários. Ao afirmar isso, compreendemos que muitas vezes são eles que norteiam as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados bem como os encaminhamentos metodológicos adotados.

Reconhecer a importância dada a esses manuais nos leva a outra reflexão: sendo esses materiais os referenciais utilizados pelos professores, a que nossos alunos estão tendo acesso? Qual a qualidade desses materiais? E a qualidade das aulas que têm como base tais manuais? Segundo Circe Bittencourt (2010, p. 71):

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia-a-dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material referencial de professores, pais e alunos que apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo.

São muitas as razões que explicam esse protagonismo do livro didático. Podemos apontar, inicialmente, que o despreparo do professor pode ser um dos motivos para fazê-lo tão dependente desse material, que pode trazer segurança, uma vez que traz os conteúdos – espera-se isso – em uma sequência didática que pode proporcionar um certo conforto ao professor.

No entanto, bem sabemos que essa não é toda a explicação para o apego ao material. Também entendemos que o dia a dia da sala de aula, muitas delas superlotadas, com alunos que muitas vezes precisariam de um atendimento mais individualizado, a indisciplina e as muitas tarefas, dentre elas burocráticas, acabam sobrecarregando o professor que por consequência não consegue destinar tempo para pesquisa e planejamentos, encontrando nesses manuais uma alternativa em meio a tantos desafios diários.

Outro fator que aproxima muitos professores dos manuais didáticos está na falta de formação para as tecnologias. É ainda frequente entre os professores o discurso de que não estão preparados para as novas tecnologias, e é fato, muitos de nós não estão. Prova disso está no desespero encontrado por nós professores frente ao isolamento social e à obrigatoriedade das aulas remotas. Muitos professores beiraram o colapso.

Também podemos apontar a falta de estrutura de muitas escolas, não possibilitando a reprodução de materiais ou não tendo recursos tecnológicos e ou espaço disponíveis que poderiam ser um facilitador para se desraigar dos livros didáticos.

Ao afirmarmos que alguns professores, frente aos desafios diários da Educação Escolar, acabam utilizando mais o livro didático, estamos contrariando as pesquisas acadêmicas que entendem que muitas vezes estes problemas estão relacionados a aulas maçantes e tradicionais, perfis que se encaixam perfeitamente, com as descrições de aulas baseadas unicamente em manuais. Como nos ensina Moreira e Candau (2008), parece ser unânime a ideia de que é necessário reinventar a educação escolar oferecendo espaços e tempos com um ensino significativo, que desafie os alunos dentro dos contextos social, político e cultural em que estão inseridos.

No entanto, consideramos aqui que uma ação está intrinsecamente ligada à outra: o cotidiano de sala de aula exige muito do professor, mesmo aqueles incutidos de boa formação e dedicação, mas, aliado aos desgastes do tempo, falta

de motivação e valorização, acabam se desligando de estratégias inovadoras que exigem muito deste profissional, e assim encontramos uma bola de neve, em que tais obstáculos acabam por provocar uma reação que tende a piorar o quadro já relatado.

Não nos dedicaremos a analisar tais aspectos didáticos pedagógicos, mas consideramos necessário fazer tal comentário no intuito de evitar mal entendidos ao justificarmos a utilização dos manuais. O que realmente queremos com toda essa explanação é demonstrar o quanto os livros didáticos estão presentes nas práticas diárias dos professores em todas as disciplinas, inclusive em História; como afirma Rodrigues (2001), o livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores de história.

## 2.2 O Ensino da história indígena nos livros didáticos: limites e avanços

Agora que evidenciamos o quanto os livros didáticos são referenciais para a abordagem didático-metodológica, cabe-nos fazer algumas considerações sobre os mesmos. Retomamos Maria Abadia Cardoso para iniciar estas explicações:

Existe uma série de constatações, entre estas, que a escrita do livro didático recorta, simplifica, seleciona, sintetiza e categoriza temporalidades e processos históricos oriundos das reflexões históricas e historiográficas. (CARDOSO, 2019, p. 2)

Circe Bittencourt também aponta os limites encontrados nestes manuais que, para ela:

as críticas incidem sobre a forma como o conhecimento é transposto para o livro escolar: de uma forma originária de pesquisa passa a ser um conhecimento “pronto e acabado” e este jargão tornou-se recorrente e explicativo da história contida nos textos didáticos. (BITTENCOURT, 2011, p. 499)

Parafraseando Grupioni (1995), também podemos perceber algumas críticas contundentes aos livros didáticos. Ele explica por exemplo que nos discursos dos livros didáticos há o reconhecimento sobre a importância de o aluno conhecer e valorizar as diferentes culturas, apontando também a necessidade de acabar com o racismo ou qualquer forma de preconceito. Estes livros trazem, segundo ele, textos com essas ideias. Mas, suas abordagens vão na contramão desta afirmação. Ele

cita como exemplo o fato de que, nos livros, os indígenas são na maioria das vezes apresentados no passado, no contexto da colonização do Brasil.

Nas pesquisas de Bergamaschi e Gomes (2006) também encontramos essas deficiências em relação aos livros didáticos e em suas pesquisas e entrevistas elas apontam que:

Quando os professores foram questionados sobre o tipo de trabalho que realizavam em relação à temática indígena, muitos criticaram o livro didático e afirmaram que buscam conhecer como os povos indígenas vivem na atualidade. Porém, reclamaram a falta de informações e materiais, pois sem um estudo aprofundado o trabalho acaba sendo baseado nas suas experiências, ainda muito escassas em relação ao tema (BERGAMASCHI; GOMES, 2006, p. 58)

Não temos nesta pesquisa nenhuma intenção de desprezar esses materiais. Ao contrário. Reconhecer esses apontamentos apenas reforça a ideia de sua importância, seja como fonte de pesquisa acadêmica, pesquisa para elaboração de aulas, como caderno de atividades para alunos, enfim, devemos, enquanto educadores, compreender os limites trazidos por esse material e dessa forma compreender e empreender estratégias de adequações, levando em conta que ele pode e deve ser utilizado pelos professores.

Circe Bitencourt disse, em uma entrevista para a revista escola que “um bom livro é aquele usado por um bom professor”. Dessa forma, não se trata de desprezá-lo, tecer críticas ou descaracterizar esse material, mas de compreender suas restrições encarando-o como mais uma e não a única estratégia ou recurso metodológico, tornando-o uma fonte riquíssima no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessas reflexões, entendemos que uma análise criteriosa e o uso adequado do material pode e deve ser um rico recurso para as aulas de história e, dessa forma, pensamos sobre a disposição dos conteúdos sobre a história indígena. Quais visões estão sendo apresentadas nesses livros? O que mudou desde 2008 com a criação da Lei 11.645? De que forma esses conteúdos são apresentados? A partir dos Europeus, como sempre priorizou a história positivista? Enfim, como está sendo apresentado o ensino da História e da Cultura Indígena nesses livros? Como afirma Gleice Keli Souza:

Sabemos da importância do livro didático de História na construção de referenciais básicos sobre a cultura e também da sua particular contribuição

na formação de imagens sobre o 'outro'. Os povos nativos têm sido representados nos livros didáticos de História do Brasil envoltos em uma esfera de estereótipos e generalizações. (SOUZA, 2015, p. 43)

Como já abordamos, segundo Rodrigues (2001), grande parte dos estudos sobre a questão indígena nos livros didáticos até o início da década de 90, informa que estes trazem não apenas informações equivocadas sobre os indígenas, mas também apresentam informações carregadas de uma visão preconceituosa e etnocêntrica.

Muitos de nós somos fruto desse ensino, e podemos reconhecer esta afirmação nas lembranças das aulas de história na Educação Básica. Como afirma Souza, "Os livros didáticos ensinavam a História do Brasil como um pequeno apêndice da História da Civilização, nesse âmbito os povos negros e indígenas ocupavam um espaço marginal na genealogia da nação brasileira." (SOUZA, 2015, p. 28). A autora escreve no passado, mas bem sabemos que ainda existem aulas e livros em que se enfatiza a história dos "heróis brancos", como os responsáveis pelos rumos tomados pela história.

Segundo Bittercourt (2010), os livros de histórias que contemplam a história indígena mais conhecidos, produzidos na segunda metade do século XIX, foram escritos por religiosos como cônego Fernandes e João Maria de Lacerda e tinham como base as obras de viajantes franceses. Diante da visão já descrita no capítulo anterior, esses manuais apresentavam os índios como selvagens e, quando usavam ilustrações, privilegiavam as cenas que reforçavam essa ideia, como as de práticas de antropofagia, por exemplo. Fica evidente, ao analisar essas produções, a intenção de ressaltar a importância da ação missionária frente a esses "selvagens". Dessa forma, os padres muitas vezes eram apresentados como os salvadores, os heróis.

Na contramão da afirmação, ainda segundo Bittencourt (2010), João Ribeiro no ano de 1900, no livro "História do Brasil" das escolas primárias apresenta uma abordagem bem distinta, apresentando em seu livro a importância de conhecer as características culturais indígenas evitando conceitos genéricos como os autores anteriormente citados.

Voltamos mais de um século e demonstramos que, em uma mesma época, dois livros didáticos de história produzidos por autores distintos traziam abordagem teórica totalmente divergente acerca dos indígenas. Apesar de tantos anos depois e

na crença de um amadurecimento no que tange ao conhecimento sobre esses povos, ainda evidenciamos tais discordâncias sobre os nativos brasileiros, isso porque, como afirma Bittencourt (2013, p. 105), “Há uma defasagem entre a produção acadêmica e a escolar”.

Também compreendemos, segundo a autora, que:

As críticas sobre as análises do LDH centravam-se na ausência de embasamento teórico assim como na carência de pesquisas empíricas, condições que acabavam por generalizar a produção didática. As pesquisas, ao ignorarem a ação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de consumo e formas de apropriação dos conteúdos escolares no espaço escolar, invalidavam as categóricas afirmações que responsabilizavam o LDH, com exclusividade, pela disseminação e consolidação ideológica no ensino de História. (BITTENCOURT, 2011, p. 499)

O que fica evidente, diante das pesquisas, e da ideia do entrelaçamento dos professores aos livros didáticos, é que da forma como ainda muitos livros didáticos se mantêm acerca da abordagem sobre os povos indígenas, podemos inferir que se os alunos aos quais esses livros – com problemas teóricos – são destinados, não passarem em algum momento por uma reflexão e ou uma vivência mais concreta envolvendo esses povos, ou de alguma forma não adquirirem informações coerentes a seu respeito, continuarão acreditando que são esses os personagens de um passado distante, mas que na atualidade estão fadados à extinção (GOBBI, 2006).

### 2.3 Uma análise dos livros didáticos de Cláudio Vicentino à luz da Lei 11.645/08

Temos neste subcapítulo, a intenção de analisar os livros de Claudio Vicentino, exclusivamente os referentes aos 8º e 9º anos, no que se refere à temática indígena. Como já dissemos anteriormente, elencamos três coletâneas de publicações diferentes, todas avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para facilitar a apresentação das análises, buscaremos explicar as ideias levantadas apontando os conteúdos que apresentam a temática, sejam eles presentes em um, dois ou nos três livros da coletânea, apresentando separadamente os referentes aos 8º e 9º anos, e então apontaremos as alterações e permanências que ocorreram nos mesmos. Faremos também uma breve explanação a partir do referencial teórico metodológico desses livros.

Vale ressaltar algumas informações acerca do autor e seu coautor. Iniciamos por Claudio Vicentino, autor dos três livros. Ele é Bacharel e licenciado em Ciências

Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Graduado em história pela Universidade de Brasília e professor de história em cursos pré-vestibulares e de ensino médio, autor de obras didáticas e paradidáticas para o Ensino Fundamental e Médio.

Bruno José Vicentino, coautor nos dois livros publicados posteriormente à criação da Lei, é bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), professor de história em cursos de Ensino Fundamental, Médio e pré-vestibulares e autor de obra didática para o Ensino Médio.

Consideramos tais apontamos relevantes uma vez que trouxemos no início deste trabalho que as pesquisas sobre a temática indígena estão há algumas décadas sendo muito bem contempladas nas academias, mas que ainda sentimos muita deficiência desse conhecimento na Educação Básica. Ressaltar que esses autores são professores desse nível de ensino pode contribuir muito para nossa conclusão no final deste estudo apesar de ambos serem professores da rede particular sem vivência no ensino público.

### 2.3.1 Orientações Gerais das Coletâneas<sup>18</sup>

No decorrer deste trabalho, enfatizamos o fato de o ensino de história proporcionar uma visão eurocêntrica. Fica evidente essa escolha pelo autor, nas três coletâneas, em uma simples análise dos conteúdos. O autor, apesar de afirmar ser justa a crítica de um ensino que tem por base a Europa, explica essa escolha no livro *Viver a História* afirmando que:

A história 'europeizante' faz parte da nossa cultura, de nossa memória. Ao descartá-la por completo em um material didático, corre-se o risco de esvaziar vários significados necessários para a compreensão de nossa cultura, seria melhor antes, trabalhar as referências da história europeia de forma crítica. (VICENTINO, 2002, p. 4)

Para Vicentino (2002), a proposta da coletânea é apresentar uma história abrangente, capaz de dar conta dos mais variados processos históricos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou culturais. Ele ainda afirma ser objetivo do ensino de

---

<sup>18</sup> Apesar de analisarmos dois livros de cada coletânea, devemos entender que a parte destinada aos referenciais teóricos não se alteram de um livro/seriação para outro.



história tornar os cidadãos críticos e atuantes que possam assim alterar a sociedade em que vivem.

Como é de se esperar devido ao período de edição do livro – anterior à lei 11.645/08 - não há, na parte destinada à orientação dos professores, nenhuma referência à população indígena. Única frase que podemos inferir que se refere a estes povos é quando ele afirma que o ensino de história não deve excluir de seus conteúdos aqueles identificados como determinadas tradições que constituem nossa identidade nacional. No entanto, tão logo avançamos na leitura e então constatamos que esses conteúdos a que o autor se refere são na verdade alguns “mitos” a exemplo do Descobrimento do Brasil, Tiradentes, ou a Independência. De toda forma, o que evidenciamos é uma história factual, cronológica e eurocêntrica.

Os fundamentos teóricos presentes na segunda coletânea, Projeto Mosaico, apresentam uma abordagem bem distinta da primeira. Os próprios autores reconhecem a necessidade dessas mudanças quando escrevem:

A produção do livro didático não ficou alheia ao quadro de mudanças nas pesquisas acadêmicas, seja na área de História, seja na área de ensino da História, tampouco aos debates em torno das propostas curriculares. Eles tiveram que se transformar para servir como veículo eficiente e facilitador das novas aprendizagens bem como para oferecer aos professores e alunos textos, imagens, mapas atividades e outros recursos a fim de propiciar aulas estimulantes capazes de alcançar os objetivos estabelecidos. E, igualmente, fizeram escolhas em relação a abordagem teóricas ao recorte e seleção e valores que seus autores consideraram importantes serem aprendidos. (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 326)

Essa percepção é importante na medida em que permite reconhecer a necessidade de rever alguns métodos, encaminhamentos, escolhas de conteúdos, enfim, é a partir desse reconhecimento que Vicentino e Vicentino (2015) apresentam as leis 10.639/03 e 11.645/08, afirmando entender a necessidade de dar visibilidade às práticas culturais da população indígena e Afro-Brasileira, observando suas permanências e transformações.

O autor apresenta a Lei 9.394/96, e a Constituição Federal de 1988, objetivando discutir a igualdade e a quebra de preconceitos. No entanto, apesar de citar as partes em que as referidas leis apresentam os povos indígenas e afro-brasileiros como formadores de nossa sociedade, deixa evidente essa força no âmbito cultural e minimiza o papel dos povos indígenas na formação da nossa sociedade, faz isso quando fala em “contribuição” da população negra para

formação do nosso país (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Dessa forma, esses povos entram como colaboradores e não integrantes, o que é um erro, além disso, nesse comentário os indígenas nem foram citados.

Em outro momento, demonstra entender que a incorporação da história e cultura desses povos “responde a formação de nossa sociedade plural e é fundamental para o ensino de História no nosso país.” (VICENTINO; VICENTINO, 2015).

Na última coletânea, o autor apresenta o mesmo texto para destacar sua ideia de que não há um currículo permanente. Apresenta as Leis presentes na coletânea anterior, mas acrescenta alguns parágrafos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmando que o livro está em consonância com ela e dessa forma busca desenvolver competências “considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (VICENTINO; VICENTINO, 2018).

O que consideramos mais relevante e marca uma mudança em relação às coletâneas anteriores encontra-se na citação da própria BNCC feita pelo autor onde afirma que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígenas, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, compromissarem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referências de produção, circulação e transição de conhecimentos que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber. (BNCC, 2017, apud VICENTINO; VICENTINO, 2018. p. 9)

Não objetivamos militar a favor ou contra a BNCC, apenas refletir sobre esse trecho presente no livro analisado, reconhecendo sua importância quando diz que os povos indígenas são como formadores da história do Brasil a partir do entrecruzamento. No entanto, ainda encontramos no livro a mesma ideia de “contribuição” cultural. O que nos leva a inferir que o entendimento do protagonismo indígena ainda é deficitário, faltando, apesar dos avanços, uma orientação que compreenda os indígenas como partícipes da história do Brasil e não como contribuidores culturais. Além disso, sabemos que as discussões assertivas, presentes sobre a temática indígena, especialmente nas últimas coletâneas, se

devem tanto pelo cumprimento das leis quanto pela necessidade de aprovação da obra, uma vez que devem atender o edital em questão.

2.4 A presença da temática indígena nos livros dos 8º anos das coletâneas: Viver a História (2002), Projeto Mosaico (2015) e Teláris História (2018)

Neste momento, analisaremos os livros referentes aos 8º anos<sup>19</sup> das três coletâneas já apresentadas. Buscaremos apresentar as análises obedecendo a sequência dos anos de publicação, ou seja, primeiramente o Viver a História (2002), em seguida o Projeto Mosaico (2015) e por fim o Teláris História (2018).

2.4.1 O Iluminismo e a Independência das 13 colônias

O primeiro conteúdo em que a temática indígena se faz presente aparece, mais especificamente, no segundo capítulo que trata do Iluminismo e a Independência dos Estados Unidos. Na primeira coletânea, ou seja, no livro Viver a História, o autor, ao se referir à organização da república norte-americana, faz a seguinte observação ao se referir à Constituição dos Estados Unidos da América: “A constituição, ao buscar um equilíbrio entre os interesses republicanos e federalistas, acabou por excluir da cidadania a população escrava, indígena e também as mulheres.” (VICENTINO, 2002, p. 36).

No livro da coletânea Projeto Mosaico, a temática se faz presente já no início das discussões quando os autores trazem uma imagem que representa um grupo de indígenas norte-americanos em protesto contra a instalação de uma companhia de petróleo em suas terras. Os autores propõem a seguinte reflexão: “Será que, após a independência das 13 colônias da América do Norte, os indígenas e os afrodescendentes tiveram seus direitos e suas reivindicações atendidos?” (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 23)

---

<sup>19</sup> É importante esclarecer que o livro da coletânea, Viver a História, ainda traz a nomenclatura antiga, então refere-se à 7ª série, correspondente hoje ao 8º ano.



**Figura 01: Grupo Indígena norte-americanos, Washington, Estados Unidos, 2014.**<sup>20</sup>

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 23.

Consideramos tal apresentação bastante importante, porque, apesar de ser o único momento do conteúdo destinado à temática, a imagem pode levantar questões primordiais para um ensino que leve em conta o protagonismo histórico desses povos. Primeiro, porque rompe com a ideia de índio como personagem do passado, depois, porque são essas reflexões que proporcionam o entendimento da historicidade desses povos, em que o professor pode proporcionar reflexões sobre essa questão nas variadas regiões da América.

Tais análises imagéticas foram retiradas do livro *Teláris História* (2018), os autores optaram pela questão dos negros nos Estados Unidos, temática também importante de ser abordada nos mais variados contextos. Apenas mantiveram a observação sobre a exclusão da cidadania dos povos indígenas pela Constituição dos Estados Unidos da América. Isso se mantém nas três coletâneas.

#### 2.4.2 - As Rebeliões na América Ibérica

O próximo conteúdo a incluir a temática indígena foi “As Rebeliões na América Ibérica”. A primeira coletânea, “Viver a História”, inicia com um mural

<sup>20</sup> A imagem é reutilizada na seção destinada às atividades, p. 36, onde os alunos devem fazer um resumo, mas como mera ilustração à página.

trazendo análise de imagens. Apesar destas não se referirem às populações indígenas, o autor, traz um texto introdutório que diz:

Na América colonial, povos indígenas submetidos, escravos negros, camponeses pobres, elite rica (dona de grandes propriedades e minas) e funcionários da administração colonial também atuaram em várias lutas contra a estrutura colonial metropolitana. (VICENTINO, 2002, p. 69)

Essa citação é muito importante, uma vez que mostra os povos indígenas envolvidos no processo de luta contra a subordinação da metrópole, no entanto, ao iniciar o texto contextualizando as rebeliões coloniais, ele apenas aponta a rivalidade entre colonos e padres jesuítas quanto à escravização dos povos indígenas, o que contraria a citação acima, pois aqui apresentam os povos indígenas à margem da história, apenas como os “protegidos” dos padres. Essa explicação é reforçada no conteúdo sobre a Revolta dos Beckman, quando aponta como um dos problemas para a revolta, o fato de os padres jesuítas proibirem a escravização indígena.

Já no livro Projeto Mosaico e no Teláris História, é explicado que os indígenas e os africanos escravizados foram os primeiros a expressar seu descontentamento em relação ao domínio europeu. Apesar de serem poucas linhas, os autores em ambas coletâneas trazem imagens que objetivam levantar debates acerca do tema. Consideramos uma mudança fundamental na abordagem, pois aqui os indígenas aparecem como sujeitos históricos ativos, o que é de extrema importância, como vemos com Jonh Monteiro (MONTEIRO, 1995, p. 228):

[...] cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade.<sup>21</sup>

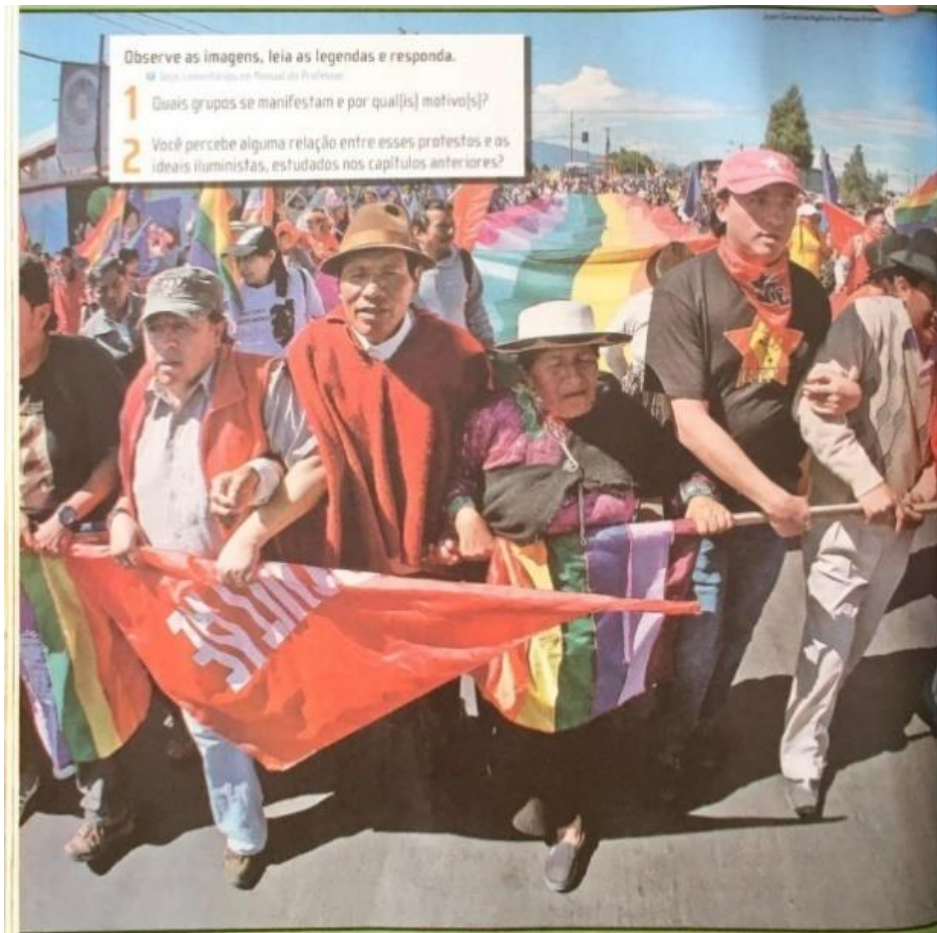
Nessas coletâneas, os autores continuam a explicação sobre a questão da proibição da escravização indígena como fator para a revolta dos Beckman, isso se repete tanto no Projeto Mosaico (2015) quanto no Teláris História (2018).

Como mencionamos, os autores utilizam-se de variadas imagens para trazer a temática indígena para as discussões de sala de aula. O projeto Mosaico (2015)

---

<sup>21</sup> MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. Disponível em: [o-desafio-da-historia-indigena-john-monteiro.pdf](https://ojs.ufrpe.br/ojs/bitstream/handle/123456789/123456789/1/o-desafio-da-historia-indigena-john-monteiro.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.

inicia o conteúdo com uma imagem (foto) de um povo indígena em protesto, como demonstramos abaixo:



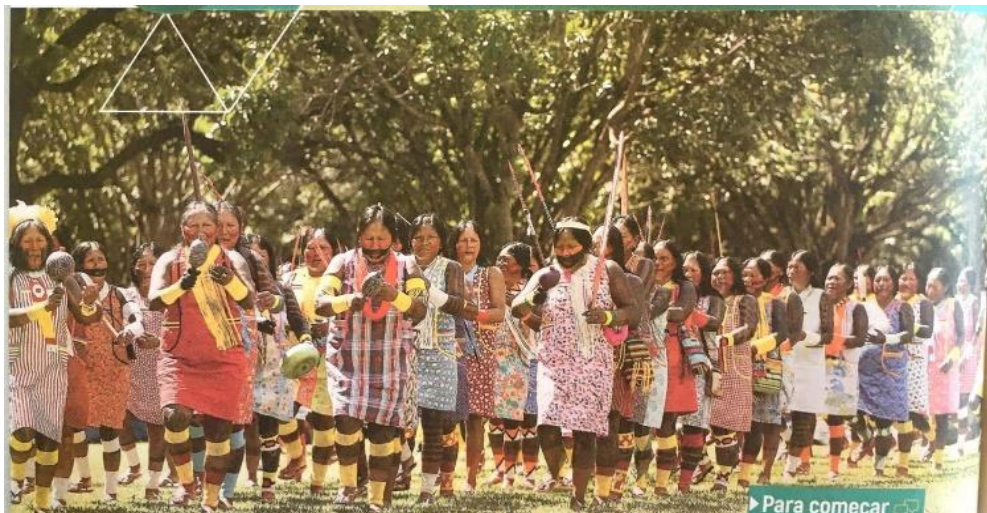
**Figura 02: Protesto de indígenas equatorianos, Equador, 2014.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 64.

Há, no manual do professor, uma orientação sobre essa imagem. Segundo os autores, “são indígenas equatorianos protestando contra a lei que restringiu seus direitos no Quito, no Equador, em 2014 (VICENTINO, VICENTINO, 2015). Já na página em que a imagem aparece, há duas questões: a primeira que pergunta quais grupos se manifestam e por quais motivos. E a segunda que questiona a relação entre os protestos e os ideais iluministas trabalhados no capítulo anterior, o que acreditamos ser uma pergunta instigadora e geradora de importantes reflexões uma vez que, retomando o Iluminismo enquanto um movimento intelectual que com suas características foi decisivo para importantes mudanças históricas, podemos demonstrar aos alunos que as tais mudanças aconteceram a partir dos questionamentos e mobilizações das pessoas do passado. Podemos através de

pesquisas de acontecimentos atuais relacionados à temática, levar os alunos a se reconhecerem como sujeitos históricos, como afirma Ramos (2018), possibilitando ao aluno a compreensão de como se constrói o conhecimento histórico que possa superar versões ou opiniões problemáticas que circulam na sociedade.

O livro *Teláris História* traz as mesmas discussões acrescentando orientações ao professor para aprofundar o debate sobre o tema. Como é possível verificar na imagem abaixo ele altera a figura 2 por uma mais recente, o que em vista da ideia de superarmos o ensino do indígena do passado, consideramos uma preocupação pertinente e colabora com a valorização da história e protagonismo desses povos.



**Figura 03: Mobilização pela garantia de direitos, Brasília, 2018.**

Fonte: VICENTINO, VICENTINO, 2018, p. 50.

Nas orientações, os autores explicam que a foto se refere a uma reunião dos indígenas na 15ª edição do Acampamento Terra Livre, que reuniu mais de 3 mil indígenas em abril de 2018 (VICENTINO, VICENTINO, 2018). É sugerido também que os alunos pensem sobre esse ato refletindo sobre suas reivindicações e sobre os apoiadores para essa causa.

Assim como a figura 01 e 02, trata-se de mais uma ilustração que retrata esses povos na atualidade. Apesar dos autores justificarem - nas orientações gerais - a predominância dos conteúdos eurocêntricos que apresentam a história do Brasil a partir dos europeus, podemos reconhecer que eles, trazendo essas abordagens, contribuem para uma mudança de paradigma, em que os professores podem desenvolver nos alunos um maior conhecimento sobre os povos indígenas, identificando algumas semelhanças, mas também reconhecendo as variadas

especificidades existentes. São momentos importantes para promover reflexões sobre o cotidiano dos alunos discutindo a partir de sua vivência histórica, daquilo que a história pública, dos negacionismos e revisionismos.

Além disso, essa demonstração rompe com a ideia, tão anteriormente divulgada, de que os indígenas deixariam de existir (MONTEIRO, 1995, p. 228):

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização europeia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresentando-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas.

Acreditamos que envolver os alunos nessa temática tão rica e importante, demonstrando a atuação indígena na sociedade atual, é a melhor forma de fazê-los compreender que são esses os povos que os europeus encontraram; povos que lutaram por seus ideais das mais variadas formas, que fizeram a fazem história, que são responsáveis pelo rumo que a história do Brasil tomou.

Nesse sentido, o Projeto Mosaico (2015) e o Teláris História (2018) nos trazem uma reflexão, a partir da análise de um mapa:





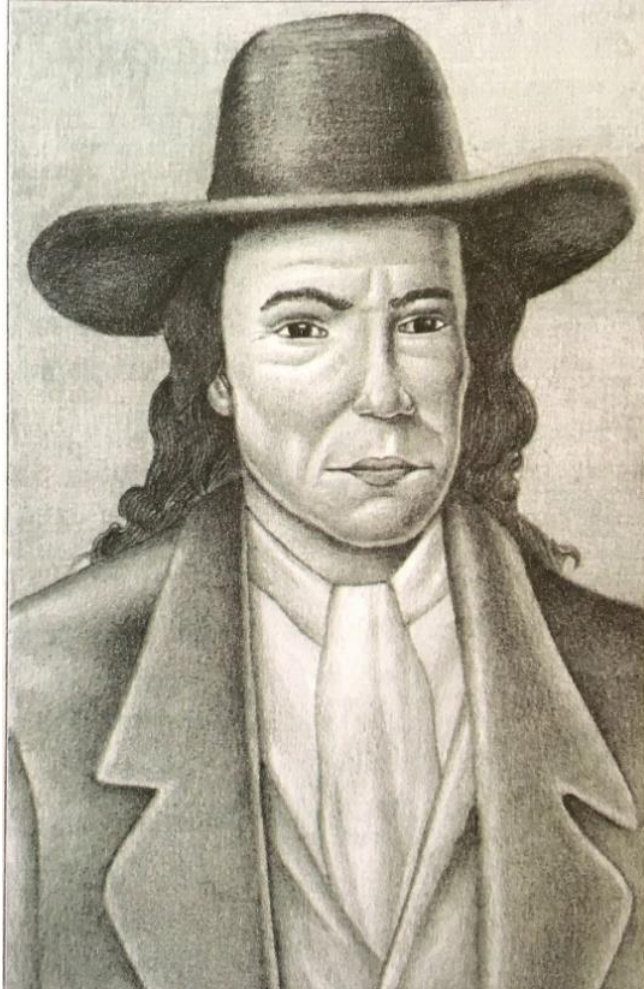
**Figura 04: Principais rebeliões ibero-americanas (séculos XVI-XIX).**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 74.

Nele, podemos observar as várias rebeliões ibero-americanas, em que percebemos que, apesar de estar mais no território que pertencia à Espanha, as rebeliões indígenas são expressivamente superiores a outras como as dos negros, brancos e mestiços.

Ainda neste capítulo, referindo-se à rebelião hispano-americana do século XVIII, o autor cita os indígenas como pertencentes ao quadro social da América Latina, apresentando-os como “povos subjugados a diversas formas de trabalhos” (VICENTINO, 2002). Por último, o autor apresenta a Revolta de Túpac Amaru. Ele a descreve explicando suas causas, conflitos e consequências, apresentando uma

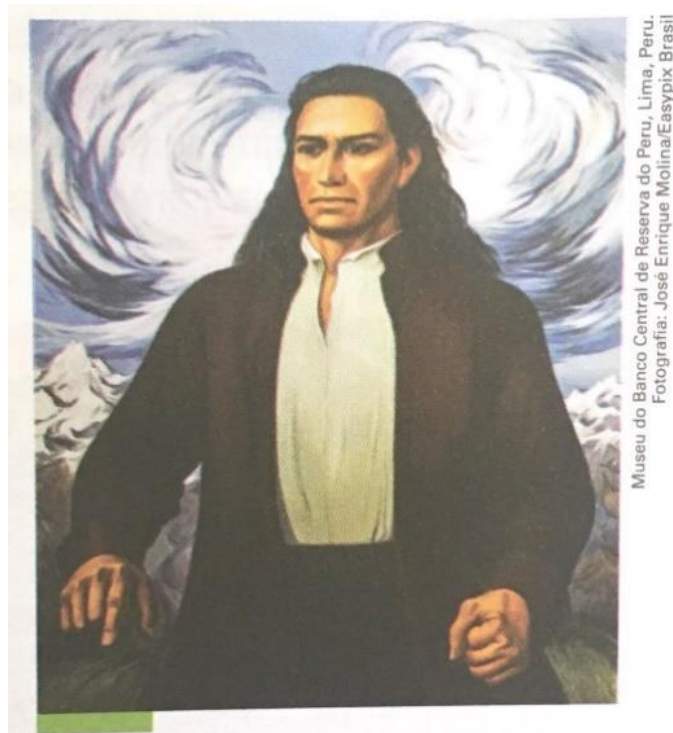
imagem sobre a qual o autor não traz data, apenas a legenda: “Ilustração atual feita a partir de um suposto retrato do líder rebelde peruano Túpac Amaru”.



**Figura 05: Ilustração atual feita a partir de um suposto retrato do líder rebelde peruano Túpac Amaru.**

Fonte: VICENTINO, 2002, p. 83.

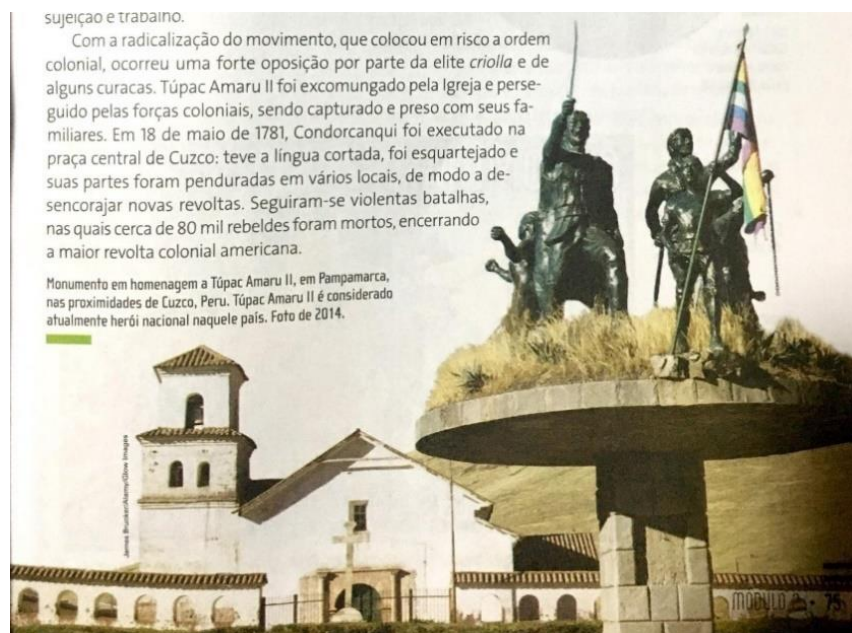
O Projeto Mosaico (2015) continua com a imagem, mas agora atualizada com data, e outras informações sobre a pintura de Túpac Amaru que segue logo abaixo. Essa coletânea ainda acrescenta outra que mostra o monumento em homenagem a ele, que apresentaremos em seguida:



Museu do Banco Central de Reserva do Peru, Lima, Peru.  
Fotografia: José Enrique Molina/Easypix Brasil

**Figura 06: Pintura representado Túpac Amaru II, de Teodoro Nuñez Ureta, 1985.**

Fonte: VICENTINO, VICENTINO, 2015, p. 75.



**Figura 07: Monumento em homenagem a Túpac Amaru, Peru, 2014.**

Fonte: VICENTINO, VICENTINO, 2015, p. 75.

Não há, no entanto, nenhuma reflexão mais profunda, que demonstre a ação efetiva desses povos, suas organizações, estratégias, questões que analisem que,

apesar de não garantir a vitória para o povo que representava, essas ações demonstram o quanto eles foram e são construtores de sua própria história.

Consideramos importante o fato de os autores demonstrarem, através da figura 07, a importância histórica desse personagem, levando à reflexão apresentada no parágrafo anterior.

As análises trazidas pelo Teláris História (2018), neste capítulo, são basicamente as mesmas, com algumas alterações, como o fato de tirar a imagem (pintura) de Túpac Amaru e manter apenas a foto do monumento, no entanto, produzida mais recentemente e a partir de outro ângulo (não reproduzimos a foto por se tratar da mesma representação presente na figura 05) e também há um texto complementar com ênfase nas estratégias indígenas, o que não observamos nas duas coletâneas anteriores.

Não há nenhuma atividade específica sobre a temática, como uma interpretação de fonte histórica ou texto. Apenas uma elaboração de um quadro comparativo sobre as rebeliões em que incluem a de Túpac Amaru. Essa atividade se faz presente nas duas últimas coletâneas. A falta de referência na imagem em 2002 e a preocupação de trazer essas referências em 2015 demonstram que os estudos sobre o Ensino de História e Livros Didáticos refletem na escola.

O mais interessante foram as orientações metodológicas presentes na coletânea Teláris História:

Do ponto de vista das revoltas e dos movimentos de contestação da ordem, é possível ressaltar a participação indígena em movimentos na América espanhola e compará-la com a participação de negros e pessoas escravizadas na Conjuração Baiana (VICENTINO: VICENTINO, 2018, p. 58)

Podemos dessa forma reconhecer uma preocupação dos autores em demonstrar a atuação constante desses povos na história da América, apresentando-os como sujeitos ativos e resistentes, imbuídos de direitos por eles conquistados a partir de lutas, perdas e ganhos.

#### 2.4.3 Independência da América espanhola

O próximo conteúdo a incluir a temática indígena é a independência na América Espanhola, no entanto, o livro da primeira coletânea não apresentou

nenhuma referência à temática, sendo esta apresentada nas outras duas coletâneas posteriores à lei 11.645/08.

O Projeto Mosaico retoma a temática indígena a partir de análises de duas imagens como apresentamos a seguir:



**Figura 08: Mulher andina vendendo artesanato, Cuzco, Peru, 2013.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 126.



**Figura 09: Indígenas Mapuche em protesto pela posse de suas terras, Chile, 2014**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 127.

Os autores propõem as seguintes análises: Que elementos nessas imagens revelam a preservação de aspectos das culturas nativas da América? E quais revelam a influência da colonização? Você acha que as lutas de independência da América espanhola atenderam aos interesses da população nativa? Nas orientações aos professores, os autores propõem aos professores que levem os alunos a refletir sobre as influências culturais dos povos indígenas presentes, especialmente na figura 09.

O livro *Teláris História* traz uma imagem mais recente que apresenta a mesma ideia, e as mesmas reflexões, como podemos observar:



**Figura 10: Mulheres com trajes típicos andinos, Peru, 2016.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 96.

Essa imagem pode ser geradora de importantes discussões. No entanto, sem essa intermediação do professor podemos reforçar generalizações como a visão exótica desses povos, por isso há que se buscar outras fontes, textos, reportagens, pesquisas, proporcionado aos alunos compreender os motivos para tal realidade.

Reconhecemos, no entanto, que de um livro para outro, há sempre um acréscimo de informação, especialmente nas orientações aos professores. Consideramos interessante, por exemplo, o fato de que, no Projeto Mosaico, o autor conduziu as discussões apenas sobre as influências culturais, e que na última coletânea, faz o seguinte comentário nas orientações aos professores:

As atividades de abertura do capítulo visam apresentar os sujeitos históricos responsáveis pelas lutas de independência. A imagem [...] ajuda nessa reflexão, pois destaca a permanência de tradições indígenas presentes em sociedades da América Latina. (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 96)

Entendemos o perigo dessa alusão à cultura, mas importa a discussão que o professor fará aliando a primeira parte da citação, demonstrando que se parte dessa atividade comercial (figura 10) é voltada para os turistas, isso é uma estratégia de sobrevivência desses povos frente à perda da posse de terras.

Algo mais interessante acontece nas atividades: não havia no Projeto Mosaico nenhuma atividade específica sobre os povos indígenas. O Teláris História, no entanto, trouxe um texto muito propício para a temática. Trata-se de parte de um

texto intitulado “Indígenas ficaram de fora nos movimentos de independência na América Latina”<sup>22</sup>, em que é possível analisar as dificuldades por posse de terra e o processo pela conquista dos direitos desses povos.

#### 2.4.4 Os Estados Unidos no século XIX

Essa temática é apresentada nas três coletâneas e segue o mesmo raciocínio, ou seja, a cada nova edição temos um considerável acréscimo de abordagens da temática indígena.

O livro *Viver a História*, ao tratar da expansão das fronteiras nos Estados Unidos, apresenta a imagem:



**Figura 11: Famoso filme de faroeste norte-americano de 1962 retrata um tipo de convivência entre o colonizador branco e os nativos.**

Fonte: VICENTINO, 2002, p. 165.

A partir da imagem, o autor sugere uma análise sobre a relação dos povos indígenas com os não indígenas, apresentando um texto que relata as estratégias de sobrevivência dos povos indígenas nas grandes planícies no centro dos Estados Unidos. Explica também a forma como o avanço dos colonos afeta essa sobrevivência e que a partir dessa situação eles mobilizam um exército e então há guerras entre os colonos e os indígenas; o autor também apresenta as consequências dessas ações que podem ser observadas no mapa trazido por esse livro:

<sup>22</sup> ROMEROCASTILLO, Evan. apud VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 108.





Figura 12: Mapa que demonstra o avanço dos colonos sobre as terras indígenas.

Fonte: VICENTINO, 2002, p. 165.

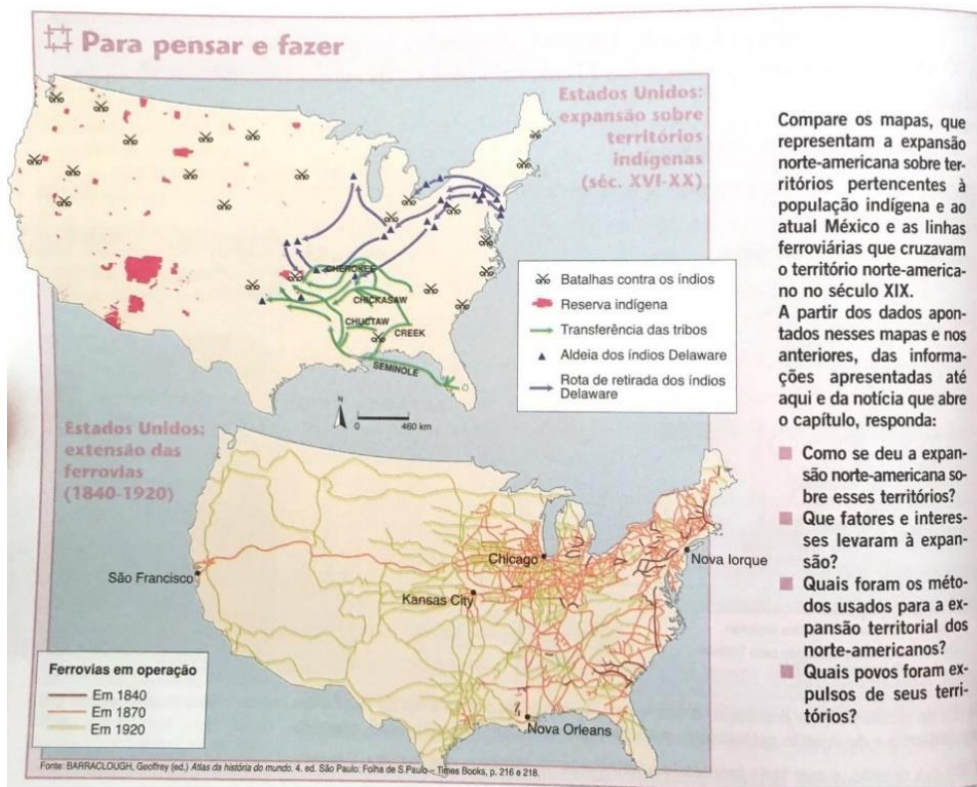


Figura 13: Mapa que demonstra o avanço dos colonos sobre as terras indígenas.

Fonte: VICENTINO, 2002, p. 165.

É evidente que o autor sugere algumas reflexões sobre esse avanço dos colonos sobre as terras indígenas, objetivando demonstrar a violação dos direitos sofridos por esses povos.

O segundo livro, ou seja, Projeto Mosaico, inicia a discussão com a imagem abaixo, trazendo quatro questões para análise da imagem:



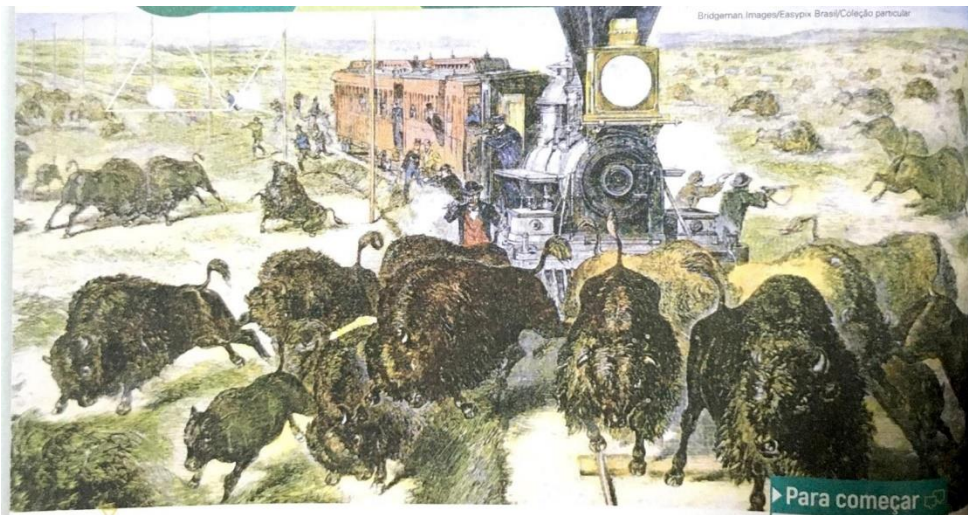
**Figura 14: Litografia, Frances, F. Palmer, 1868.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 160-161.

As questões trazidas pelos autores são: 1) que contrastes a obra mostra?; 2) que ponto de vista a artista parece assumir: a dos colonizadores, ou a dos indígenas? justifique sua resposta; 3) esta obra estimulava ou desencorajava as pessoas a colonizar o Oeste da América do Norte? Por que? 4) a imagem cria a impressão de que a ocupação dos territórios do Oeste deu-se de maneira pacífica e sem grandes obstáculos. Pelo que você conhece das histórias do Velho Oeste norte-americano, essa ocupação foi de fato pacífica?

As respostas e comentários das questões levantadas são trazidas no Manual do professor, mas, de maneira geral e objetiva, levam os alunos a pensar sobre o assunto, verificando seu conhecimento prévio sobre o assunto e demonstrando em linhas gerais que a intenção da artista, que representava a visão da classe dominante, era demonstrar uma ocupação pacífica pelos colonizadores, demonstrando valorizar essa ação.

O Teláris História traz, em linhas gerais, as mesmas discussões, mas troca a imagem de análise:



**Figura 15: Litografia de Ernest Grislet de aproximadamente 1870.**

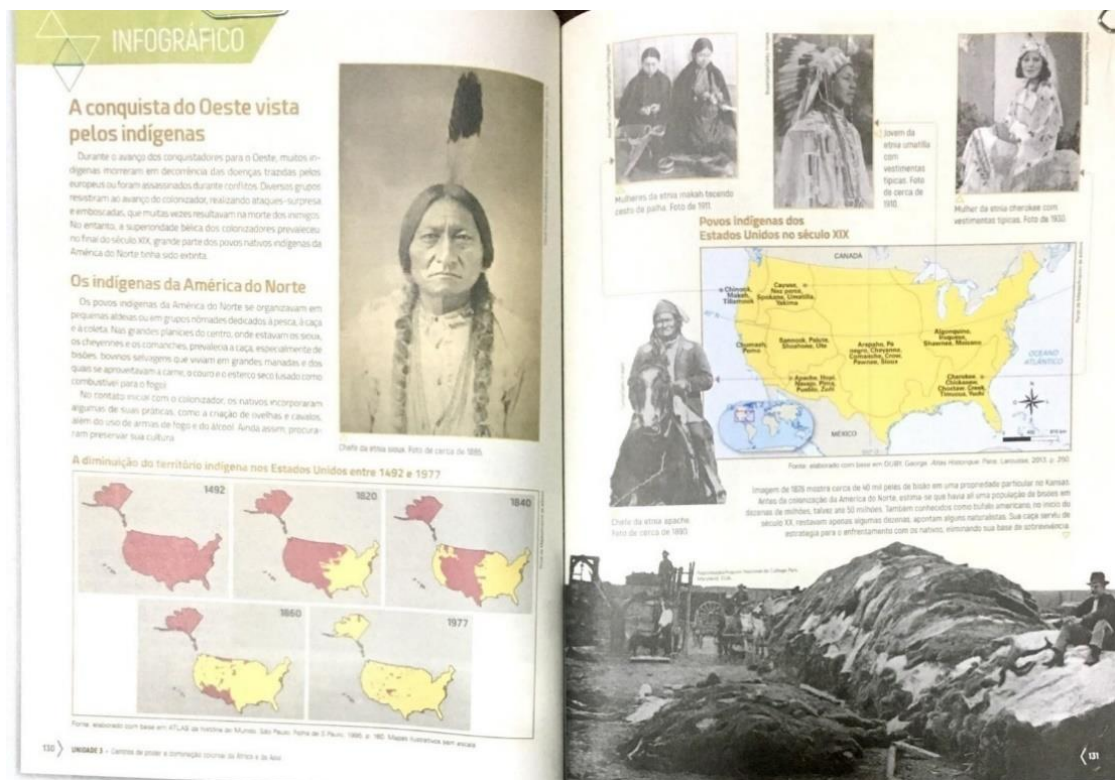
Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 128.

As coletâneas seguem as análises dessa temática, no entanto, como podemos inferir, os dois últimos livros contêm mais informações; dessa forma, ambos trazem as imagens abaixo.



**Figura 16: Povos indígenas dos EUA, no século XIX e XX.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p.162-163.



**Figura 17: Chefe da Etnia sioux, foto de cerca de 1885.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 130 - 131.

Os dois livros explicam o que foi a “Conquista do Oeste”, como aconteceu, e suas consequências. Apresentam também a organização dos povos indígenas que viviam nas grandes planícies do centro como os sioux, os cheyennes e os comanches, suas estratégias de sobrevivência e especialmente a caça aos bisões, que pode ser observada na figura 17, em que há cerca de 40 mil peles de bisão em uma propriedade particular no Kansas. Os colonos tiveram como estratégia a eliminação desses animais, pois sabiam que era, segundo os autores, a base de sobrevivência dos povos indígenas.

Também encontramos, na figura 17, fotos de diversos grupos indígenas: mulheres, jovens, chefes indígenas, de diferentes etnias. O que consideramos muito importante para assim sairmos do genérico e reconhecermos não só a diversidade, mas as especificidades desses povos.

Há ainda um texto de interpretação que está presente nos três livros analisados neste tópico. Trata-se de um trecho do discurso proferido em 1891 por Thomas J. Morgan, um alto funcionário norte americano para assuntos indígenas. O texto é intitulado: “Americano índio ou índio americano”?

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Leia trechos do discurso proferido em 1891 por Thomas J. Morgan, um alto funcionário estadunidense para assuntos indígenas.

### Americano indígena ou indígena americano?

[...] Nos últimos cem anos, o povo deste país despendeu enormes somas de dinheiro em guerras com os índios. [...] A única solução possível para nossos problemas com os índios reside na adequada educação da nova geração. Enquanto os índios permanecerem estrangeiros entre nós, falando línguas estranhas, incapazes de se comunicarem conosco, a não ser através de mediação duvidosa e, frequentemente, tendenciosa de intérpretes, enquanto eles ignorarem nossos métodos, forem supersticiosos, fanáticos, eles permanecerão em desvantagem na luta pela vida. [...] Uma educação que lhes dê domínio da língua inglesa, que treine suas mãos em tarefas úteis, que desperte neles a aspiração por condições civilizadas, que desenvolva neles uma consciência de poderem alcançar lugares honrosos e que faça nascer neles um patriotismo sincero e permanente, fará deles cidadãos americanos e acabará com as possibilidades de futuros conflitos entre eles e o governo. [...] Nós não devemos nos esquecer que o alvo principal a ser atingido é a civilização dos índios e sua integração na vida nacional e que os agentes para o cumprimento de tal tarefa não são baionetas, mas livros. Uma escola fará muito mais pelos índios do que um forte. [...] Afinal, objetivamos que os índios americanos se tornem, tão rapidamente quanto possível, americanos índios.

Thomas J. Morgan, Commissioner of Indian Affairs, 1891. DAVIE, Emily et al. *Profile of America: an autobiography of the USA*. New York: Thomas y Crowell, 1957. p. 97-99. In: *Coletânea de documentos de História da América*. São Paulo: CENP, 1983. p. 102-103.

Líder indígena apache norte-americano ▶  
vestido com roupas ocidentais. Fotografia de cerca de 1903.

▶ **Despender:** gastar, consumir.

▶ **Baioneta:** tipo de espada curta que é acoplada ao cano de fuzil ou espingarda; usada por soldados no combate corpo a corpo.

▶ **Commissioner of Indian Affairs:** em inglês, "comissário para assuntos indígenas".

- 1▶ Como o autor do discurso se refere aos povos indígenas nos Estados Unidos, em 1891?
- 2▶ Considerando que os indígenas são nativos da América e os colonizadores chegaram ao continente a partir do século XV, você concorda com o argumento de que eles são estrangeiros no próprio território americano?
- 3▶ Qual foi a solução apontada por Morgan para a "questão indígena" nos Estados Unidos no fim do século XIX?
- 4▶ Por que, para o autor, seria importante integrar o indígena à sociedade americana?
- 5▶ Em sua opinião, qual é a intenção do autor ao afirmar que os povos indígenas nos Estados Unidos devem se tornar "americanos indígenas"?
- 6▶ Você concorda com a ideia de que exista um único modelo de civilização? Um único modelo de cultura? Justifique a sua resposta.



**Figura 18: Interpretação de um discurso sobre os povos indígenas dos Estados Unidos. Fotografia de líder apache, norte-americano.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 132.<sup>23</sup>

Ousamos dizer que esse documento traz uma análise de importância imensurável. Identificamos claramente a mesma ideia tão presente na história do Brasil, ou seja, a de que os povos indígenas deveriam sofrer um processo de “civilização”. Para nós professores, preparados para identificar tais características, essas ideias saltam dos textos. Para muitos alunos, se não houver uma discussão apropriada, o livro didático pode gerar distorções muito sérias. Por isso, entendemos que as questões de interpretação trazidas especialmente nas duas últimas coletâneas são fundamentais, pois elas direcionam o olhar do professor e consequentemente dos alunos a compreender a barbárie sofrida pelos verdadeiros donos das terras. Vejamos as questões trazidas pelos autores:

- 1) Como o autor do discurso se refere aos povos indígenas nos Estados Unidos, em 1891?
- 2) Considerando que os indígenas são nativos da América e os colonizadores chegaram ao continente a partir século XV, você concorda com o argumento de que eles são estrangeiros no próprio território americano?
- 3) Qual foi a solução apontada por Morgan para a "questão indígena" nos Estados Unidos no fim do século XIX?
- 4) Por que, para o autor, seria importante integrar o indígena à sociedade americana?
- 5) Em sua opinião, qual é a intenção do autor ao afirmar que os povos indígenas nos Estados Unidos devem se tornar "americanos indígenas"?
- 6) Você concorda com a ideia de que exista um único modelo de civilização? Um único modelo de cultura? Justifique a sua resposta (VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 132)

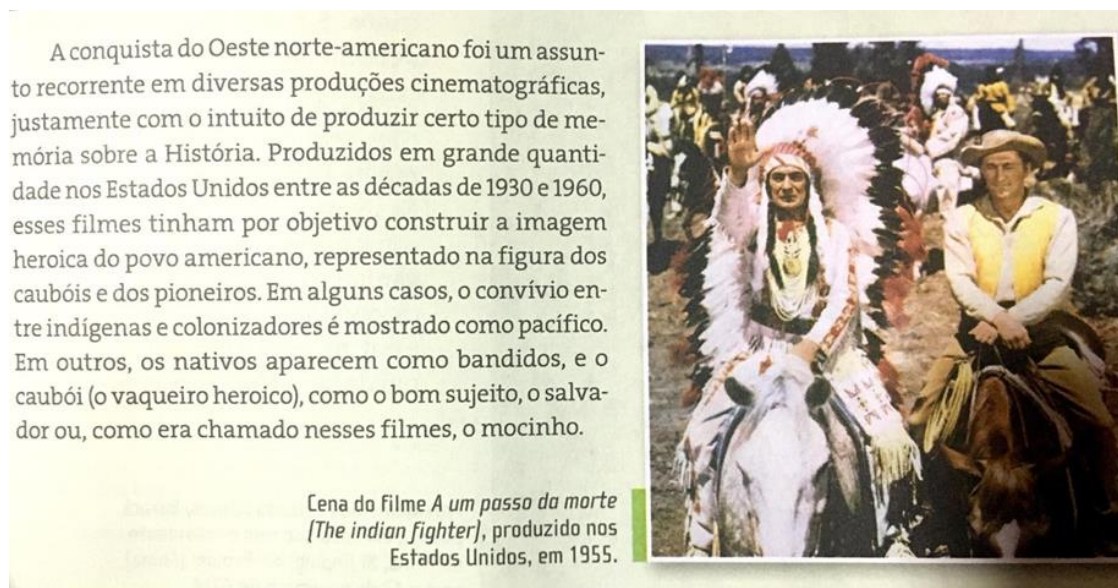
Como é possível observar, todas as questões atendem ao que esperamos de um historiador: que reconheça a importância e o cuidado que se deve ter ao trabalhar com a temática indígena. Nas orientações em que encontramos as respostas às perguntas, observamos uma postura que compreende a história da elite, o interesse na mão de obra indígena e em suas terras. Da mesma forma que reflete sobre o direito de terra, quando na questão 2, leva o aluno a refletir sobre a frase: “estrangeiros no próprio território americano”.

---

<sup>23</sup> Escolhemos a imagem do livro Teláris História por ter uma estética mais agradável, mas as questões são as mesmas no Projeto Mosaico, com mais questões do que o livro da coletânea Viver a História.

Enfim, são documentos assim, que, aliado a uma abordagem adequada, podem levar os alunos à compreensão do processo histórico que colocou os povos indígenas à margem de seus direitos e até mesmo da história deste continente.

Ainda neste capítulo, aparece uma imagem no livro da coletânea Projeto Mosaico, que tem a mesma intenção presente na figura 11, presente no livro *Viver a História*, apesar de não trazer nenhuma novidade em relação ao livro anterior, como o autor escolheu outra ilustração, optamos por contemplá-la na intenção de que, ao final das análises possamos observar as alterações trazidas pelos autores. Segue abaixo a imagem:



**Figura 19: Cena do filme *A um passo da morte*, EUA, 1955.**

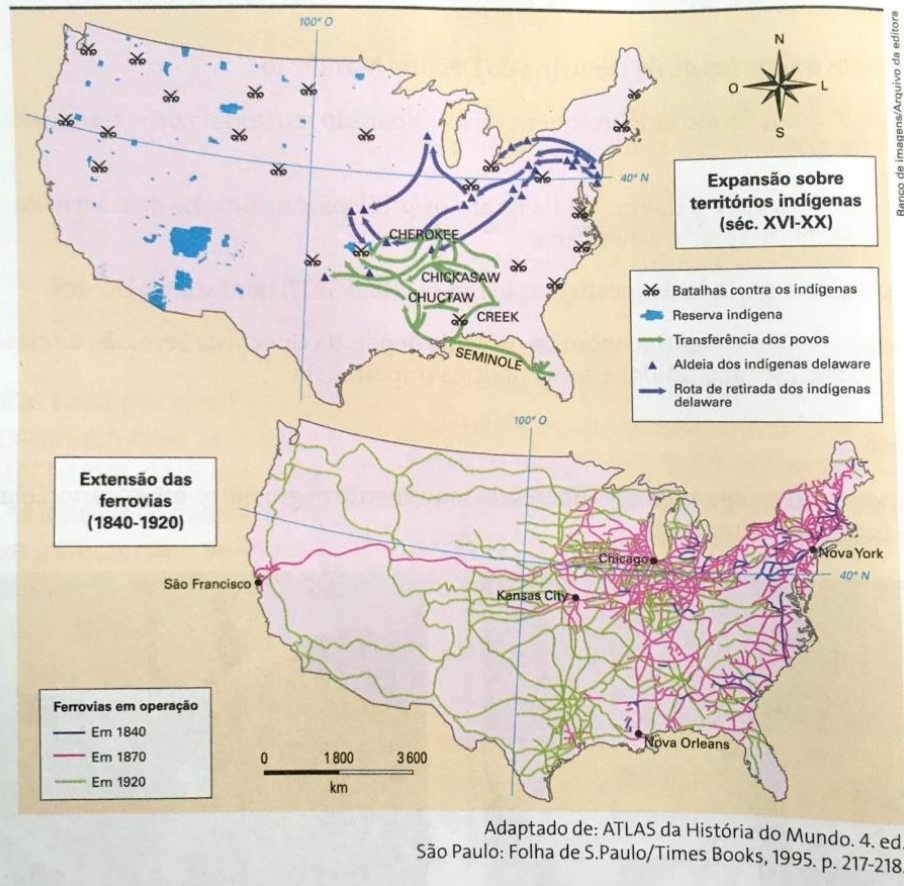
Fonte: FONTE: VICENTINO, VICENTINO, 2015, 169.

Tanto o Projeto Mosaico como o Teláris História, trazem na seção de atividades a análise do mapa presente na figura 20. Para sua análise, os autores propõem algumas questões sobre os povos indígenas, como: quem eram eles, rota de retirada, localização de ferrovias. São análises de informações mais explícitas.

### Análise mapas

7 Observe os mapas e responda às questões com base nas informações do capítulo.

#### Estados Unidos da América



**Figura 20: Mapa com expansão sobre os territórios indígenas (séc. XVI-XX).**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 176.

- Quais povos foram expulsos de seu território?
- Compare a rota de retirada dos indígenas Delaware com a localização das ferrovias. O que você pode observar? O que isso pode indicar?
- Que métodos utilizados para expandir as fronteiras ficam evidentes nos mapas?

Apesar de termos como “avanço” e “conquista” demonstrar um discurso conservador que parece esconder o massacre sofrido pelos indígenas, analisando as sugestões para as respostas às questões e reconhecendo o papel do professor acerca do livro didático discutidos neste trabalho, inferimos ser possível uma discussão assertiva sobre o tema.

#### 2.4.5 O Primeiro Reinado



O próximo conteúdo em que encontramos a temática indígena é o do Primeiro Reinado, no entanto isso não acontece no livro *Viver a História*, neste é como se os povos indígenas não existissem nesse período. Já o Projeto Mosaico, ao apresentar a construção do Estado Nacional Brasileiro, escreve:

Após a declaração de independência, com a transformação do Brasil num Estado nacional, seus habitantes tornaram-se cidadãos brasileiros. [...], porém, mesmo entre recém criados cidadãos brasileiros, a maioria foi excluída dos direitos políticos. Não tinham direito ao voto os povos indígenas [...] (VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 226)

Essa constatação aparece também no *Teláris História*, e fica evidente o predomínio do pensamento da elite latifundiária em que o indígena atrapalha o desenvolvimento. Discurso esse presente não apenas no período da monarquia, sobre o qual o texto trata, mas que perdura por séculos e ainda encontramos, infelizmente, nos dias atuais, arriscamo-nos a dizer que “hoje” talvez essa ideia seja ainda mais propagada que “ontem”.

Ainda sobre o Primeiro Reinado, observamos algo interessante mencionado pelos autores sobre a Batalha de Jenipapo, demonstrada na figura 21.



**Figura 21: Representação da Batalha de Jenipapo, por Artes Paz, obra do século XXI.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 178.

Essa imagem está contemplada nas duas coletâneas, ou seja, no Projeto Mosaico e Teláris História, no entanto, na primeira não há nenhuma referência aos indígenas, nesta última, há, no entanto, duas questões de análise, em que uma delas questiona quem são os grupos da sociedade brasileira que aparecem na obra e o que estão fazendo. São questões aparentemente inocentes, mas que trazem à tona algo fundamental: os indígenas estiveram presentes em todos os acontecimentos da história do Brasil, não como espectadores, mas como sujeitos ativos; fazemos essa afirmação fundamentados na observação do professor José R. Bessa, que em uma entrevista sobre o caminho do Peabiru, explica que os europeus, quando aprenderam com os indígenas, obtiveram sucesso, e cita Darci Ribeiro, ao dizer:

que se não existisse nem um, nem uma sociedade nem uma cultura aqui no Brasil, seria inviável a ocupação do Brasil, os portugueses não, os europeus não teriam ocupado. Por quê? Porque eles não saberiam o que comer, é, é, como se comportar na floresta, não podiam se apropriar desses conhecimentos que os índios já tinham.<sup>24</sup> (BESSA, 2011)

São essas metodologias que proporcionam uma abordagem significativa ao tema, garantindo a historicidade dos indígenas, e buscando assim corrigir os erros historiográficos, sejam eles intencionais ou não.

#### 2.4.6 O Período Regencial

No conteúdo “O Período Regencial”, o livro da coletânea Viver a História cita os povos indígenas, rapidamente, em dois momentos: na revolta dos Papaméis, em que o autor explica que os indígenas estão entre os revoltosos, assim como na Cabanagem. Ambas explicações acontecem de maneira limitada.

O livro do Projeto Mosaico traz as mesmas observações pontuais, sem nenhum acréscimo de informação. Essas observações se repetem na última coletânea, Teláris História, mas este traz, ao final desse conteúdo, uma página exclusiva à temática indígena, intitulada “As políticas indigenistas do fim do período colonial à regência”, que aborda, em linhas gerais, a relação entre os portugueses e os indígenas explicando que o primeiro sempre primava por seus próprios interesses. Apresenta o extermínio, a catequização e aponta a piora enfrentada

---

<sup>24</sup> Entrevista do canal TV Brasil, do Programa “De lá pra cá” Disponível em > <https://www.youtube.com/watch?v=7SojNJmu4NM> Acesso em: 12 dez. 2020.

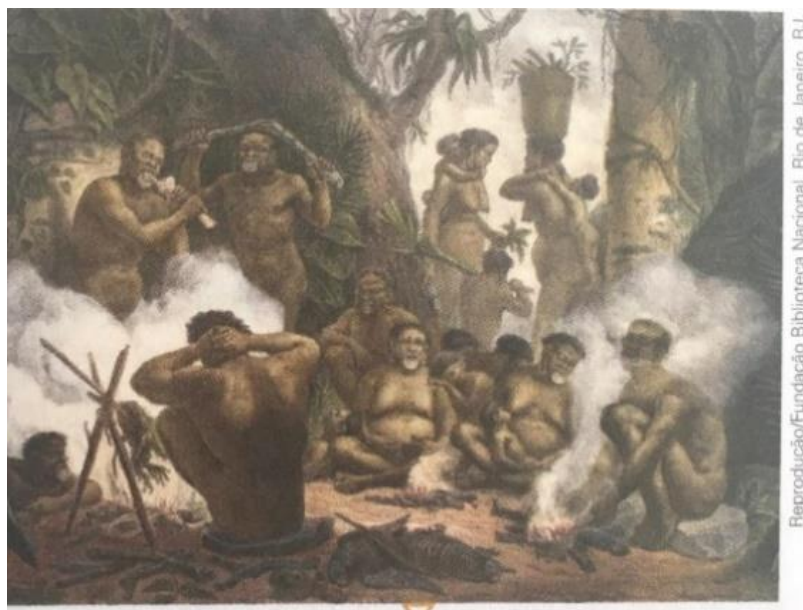
pelos povos indígenas a partir da vinda da corte portuguesa e a consequente expansão populacional que acaba atingindo essas populações.

O texto retoma a questão dos valores da “civilização” e então a ideia da tutela indígena em que viam os indígenas como “órfãos” a serem “protegidos”, e diz que essa ideia, que chega ao ápice em 1831, é reafirmada em todo período imperial (VICENTINO; VICENTINO, 2018).

O professor ainda conta com orientações didáticas em que os autores explicam melhor a ideia de tutela incorporada à legislação indigenista criada durante o império, demonstrando tanto o fato de ser o objeto de evitar práticas violentas contra essas populações quanto o fato de resultar em outras formas de violência.

Ainda nas orientações didáticas, há uma sugestão de pesquisa sobre as lutas políticas dos povos indígenas no presente momento, e escrevem “de modo a evidenciar a importância disso para proteção de direitos dessas populações, especialmente a permanência em suas terras” (VICENTINO; VICENTINO, 2018).

Ainda nessa página, destacando o texto, há a imagem de uma litografia colorida de aproximadamente 1834, produzida por Charles Étienne Motte, no entanto não há nenhuma problematização nem comentários, apenas a descrição com data.

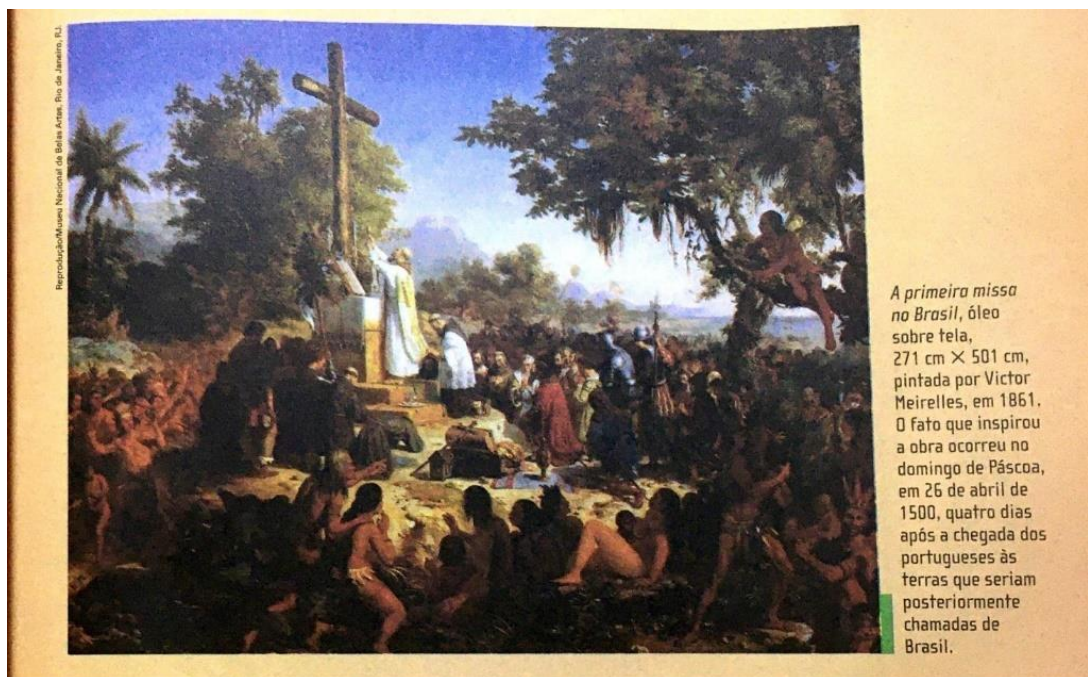


**Figura 22: Botocudos, buris, pataxós e macharis, litografia colorida de aproximadamente 1834.**

Fonte: VICENTINO, VICENTINO, 8º ano, 2018, p. 201.

### 2.4.7 O Segundo Reinado

O último conteúdo das três coletâneas a contemplar a temática indígena é o Segundo Reinado e ele faz uma curta menção aos povos indígenas no contexto da explicação sobre a Lei de Terras de 1850, em que segundo Vicentino (2002) para as populações indígenas, a consequência foi o confisco de suas posses para realização de leilões de venda, ficando preservadas as terras apenas dos grupos mais resistentes em regiões distantes e de difícil acesso. As três coletâneas apresentam a mesma abordagem sobre a temática, apenas o Projeto mosaico (2018) é que traz uma imagem, na figura 23, com questões sobre a temática indígena. Vejamos:



**Figura 23: A Primeira Missa no Brasil, óleo sobre tela, de Victor Meireles, em 1861.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 275.

- Descreva a imagem e indique os principais elementos que compõem a tela.
- Qual é o elemento central e como está destacado?
- Os indígenas estão no mesmo plano que os conquistadores?
- Qual a diferença entre a postura dos indígenas e a dos conquistadores portugueses?
- A pintura de Victor Meirelles foi produzida anos depois do evento representado nela. No que mais o artista se inspirou, além de sua imaginação?

- Aponte diferenças entre as obras de Victor Meirelles e a de François-Rene Moreaux.
- De que modo as pinturas históricas, especialmente as do século XIX, representam fatos da história do Brasil?
- Em sua opinião, a primeira missa do Brasil se deu como na obra de Vitor Meirelles?

Como podemos observar, as questões são pertinentes e instigadoras, no entanto, em atividades como essa, o diferencial para uma análise crítica não está no livro didático, mas no professor intermediador do conhecimento.

<b>Conteúdos</b>	<b>Viver a História (2002)</b>	<b>Projeto Mosaico (2015)</b>	<b>Teláris História (2018)</b>
Iluminismo e a Independência das 13 colônias da América do Norte	Faz uma pequena observação sobre a Constituição dos Estados Unidos e a exclusão dos povos indígenas da cidadania	Continua com a observação sobre a Constituição dos Estados Unidos e a exclusão dos povos indígenas da cidadania e acrescenta uma imagem para análise.	Continua com a observação sobre a Constituição dos Estados Unidos e a exclusão dos povos indígenas da cidadania
As Rebeliões na América ibérica	Breve comentário sobre a participação dos povos indígenas na luta pela independência Aparece a questão indígena nas rebeliões como A Revolta	Imagem com mobilização de indígenas equatorianos em Quito Breve comentário sobre a participação dos povos indígenas na luta pela	Imagem de uma mobilização indígena em Brasília em 2018 Breve comentário sobre a participação dos povos indígenas na luta pela independência

	dos Beckman Rebelião de Túpac Amaru	independência Aparece a questão indígena nas rebeliões como A Revolta dos Beckman Rebelião de Túpac Amaru	Aparece a questão indígena nas rebeliões como A Revolta dos Beckman Rebelião de Túpac Amaru
Independência da América espanhola	<hr/>	Análise de duas Imagens	Análise de uma imagem Texto complementar sobre o tema
Os Estados Unidos no século XIX	Análise de imagem sobre os povos indígenas Análise de mapas sobre perdas de terras dos povos indígenas Interpretação de texto	Várias imagens de homens e mulheres e crianças indígenas, especialmente de líderes indígenas Análise de imagem (terra indígena) Texto sobre a conquista do Oeste. Interpretação de texto. Reflexão sobre o papel do cinema na construção da imagem do	Várias imagens de homens e mulheres e crianças indígenas, especialmente de líderes indígenas Análise de imagem (terra indígena) Texto sobre a conquista do Oeste. Interpretação de texto.

		indígena, seja a de “bandido” ou de “pacífico”.	
Brasil: Primeiro Reinado		Apenas no decorrer do texto, explica a exclusão dos indígenas na construção do novo Estado.	Apenas no decorrer do texto aponta a exclusão dos indígenas na construção do novo Estado. Apresenta a participação dos povos indígenas na Batalha de Jenipapo.
Brasil: Período Regencial	Participação indígena na Revolta Rural dos Papaméis no Recife e Cabanagem no Grão-Pará.	Participação indígena na Revolta Rural dos Papaméis no Recife e Cabanagem no Grão-Pará.	Participação indígena na Revolta Rural dos Papaméis no Recife e Cabanagem no Grão-Pará. Texto sobre a política indigenista do período colonial à Regência.
Brasil: Segundo Reinado	Breve comentário sobre a consequência da Lei de Terras de 1850 para os povos indígenas.	Breve comentário sobre a consequência da Lei de Terras de 1850 para os povos indígenas. Análise de uma	Breve comentário sobre a consequência da Lei de Terras de 1850 para os povos indígenas.

		imagem sobre a temática	
--	--	-------------------------	--

**Quadro 1. Conteúdos sobre a temática indígena inseridos nos respectivos capítulos destinados aos livros do 8º ano.**

Fonte: própria.

Podemos observar na tabela de conteúdos que, apesar de haver um acréscimo de conteúdos relacionados à temática indígenas nas coletâneas posteriores à Lei 11.645/08, ainda há uma carência de informação sobre esses povos o que pesa no reconhecimento de seu papel formador da história do Brasil.

2.5 A presença da temática indígena nos livros dos 9ºs anos das coletâneas: Viver a História (2002), Projeto Mosaico (2015) e Projeto Teláris História (2018) <sup>25</sup>

Faremos as mesmas análises com os conteúdos das coletâneas destinadas aos 9ºs anos, lembrando que devido às divisões lineares de conteúdos, a temática indígena praticamente não aparece nos livros destinados ao 9º ano, observamos isso na pesquisa que Izabel Gobbi (2006) realizou em coletâneas de livros didáticos recomendados pelo MEC entre 1999 e 2005 e, mais especificamente, recomendados pelo PNLD de 1999, 2002 e 2005, em que a maioria dos volumes não contempla a temática.

2.5.1 Introdução ao estudo do século XX e início do XXI

O primeiro conteúdo apresentado no livro Viver a História, “Introdução ao estudo do século XX”, traz alguns acontecimentos marcantes desse século, como as grandes guerras bem como os acontecimentos de seu entorno. Tratando da globalização, analisa a desigualdade econômica trazendo uma questão para refletir acerca da má distribuição de renda e então tem início o primeiro capítulo sem nenhuma menção aos povos indígenas. O segundo livro, que tem o mesmo texto de introdução para refletir acerca do mesmo tema, traz uma imagem de um indígena com um celular e então proporciona algumas reflexões pertinentes como podemos observar:

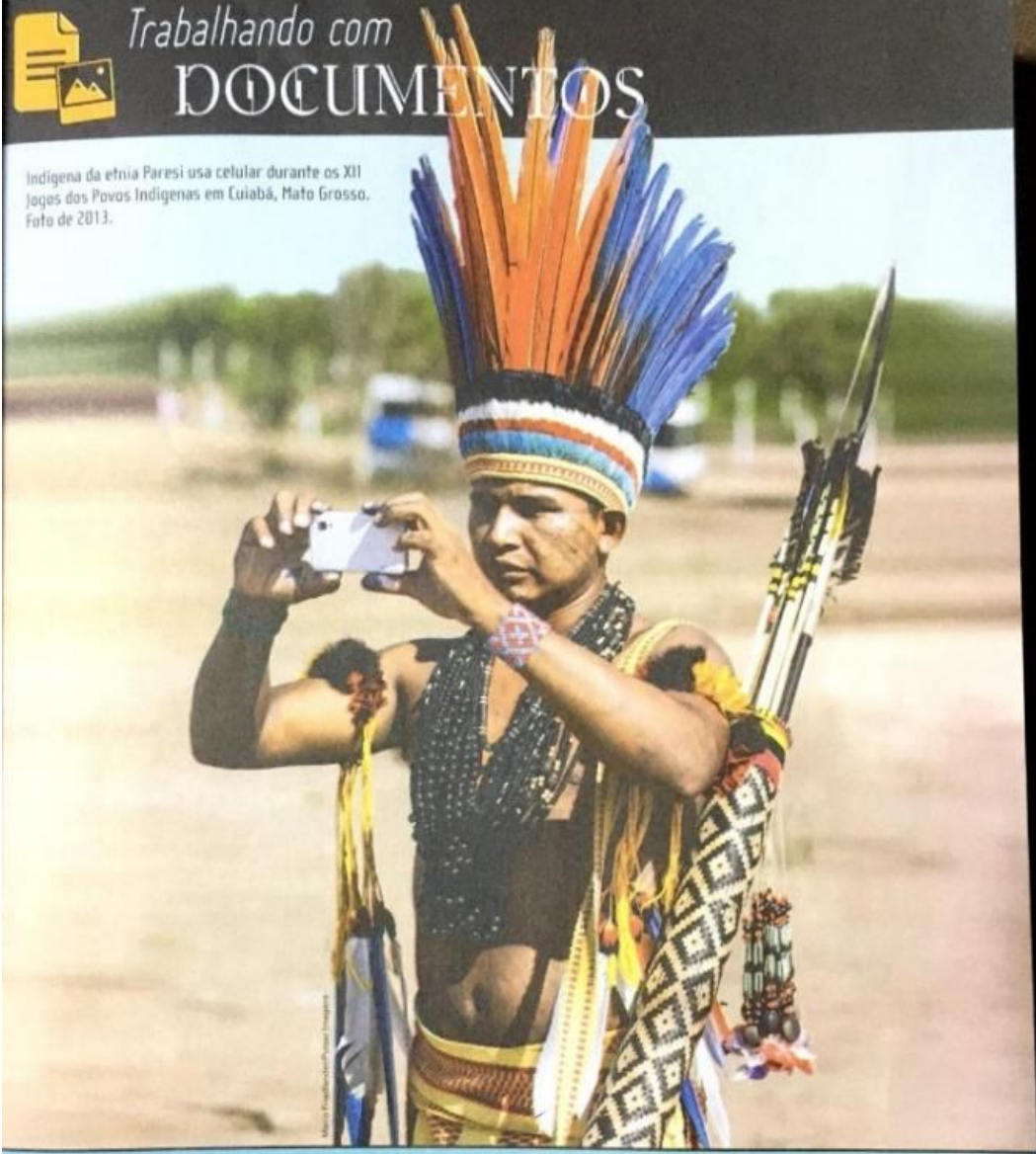
---

<sup>25</sup> Todas as vezes que me refiro à coletânea neste tópico, estou me reportando especificamente aos livros destinados aos nonos anos.



**Trabalhando com DOCUMENTOS**

Índigena da etnia Paresi usa celular durante os XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá, Mato Grosso. Foto de 2013.



1. Identifique o indivíduo mostrado na fotografia acima. (um indígena do povo Paresi).

2. O que ele está fazendo? (Ele está fazendo uma foto ou filmagem durante os XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá, Mato Grosso).

3. Observando essa fotografia, o que podemos afirmar sobre as transformações que vêm ocorrendo em nosso mundo? (Essa foto retratada revela a interação entre tradição e inovação, e a difusão de certas competências tecnológicas por praticamente todo o planeta).

4. Em sua opinião, é possível um povo manter suas tradições e, ao mesmo tempo, acompanhar o desenvolvimento tecnológico do mundo contemporâneo?

Proposta por: Prof. Paulo Roberto de Souza. Para melhor acesso e assimilação do novo tecnologia causa necessariamente o desaparecimento das tradições culturais do seu povo. Isso é uma questão importante para discutir, pois os alunos devem entender que a preservação da identidade de um povo não significa seu desaparecimento no tempo. Hoje, muitos povos usam as inovações tecnológicas a seu favor, por exemplo, gravando e divulgando suas canções tradicionais.

módulo 1 - 21

**Figura 24: Índigena da etnia Paresi.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 21.

Evidenciamos em “Trabalhando com documentos”, presente no livro Projeto Mosaico, uma rica oportunidade para refletir sobre a ideia idílica que ainda se tem sobre esses povos. É o momento de proporcionar análises dos mais variados grupos e das mudanças que ocorreram com eles sem que por ser assim esses povos

deixassem de ser o que são. Ou seja, índio será índio na mata, no parlamento, no laboratório, nas escolas ou em qualquer lugar que ele queira estar; é na verdade compreender que não há “índio”, mas sim o povo xavante, os krenak, os mundurucu, ou seja, reflexões que contribuam para o reconhecimento da enorme variedade desses povos e suas especificidades, reconhecendo-os como detentores de culturas não estáticas (NOVAK, 2020).

O terceiro livro, apesar de não manter esse material iconográfico, na parte introdutória, não deixa de trazer o povo indígena ao seu devido lugar: suas relações na história. Dessa forma, o autor, revisando os conteúdos do século XIX trabalhados no 8º ano, como uma forma de adentrar o século XX, escreve:

No Brasil, além da independência, vimos como o país se organizou durante o Primeiro e Segundo Reinados e as rebeliões que contestavam o poder central principalmente durante o governo de Dom Pedro I e o Período Regencial. Estudamos como se articulou a luta pela abolição do sistema escravista e pela inserção de pobres, ex-escravizados e seus descendentes, indígenas e mulheres em uma sociedade que não reconhecia esses grupos como cidadãos. (VICENTINO, 2018, p. 10)

Apesar de evidenciar que o segundo livro trazia uma reflexão mais interessante sobre a temática, o reconhecimento desses povos como partícipes ativos nos conflitos do século XIX, nos faz acreditar que outros encaminhamentos mais dinâmicos aparecerão.

### 2.5.2 Brasil: a construção da República

O capítulo “Brasil: a construção da República” é o único que traz a temática contemplada nas três coletâneas, sendo que a cada ano de revisão/reformulação há um acréscimo de informação, inclusive imagética. Na verdade, esse é o único conteúdo da coletânea “Viver a História” destinado ao 9º ano em que podemos encontrar a temática indígena, no caso, presente na imagem (foto) como segue abaixo:



**Figura 25: Cândido Rondon e indígenas da etnia Pianaroti, foto de 1928.**

Fonte: VICENTINO, 2002, p. 37.

Como podemos perceber, não há muitas informações sobre o documento, não encontramos a data da foto, local, e de qual povo indígena se trata. O que podemos inferir é a ideia ambígua sobre Cândido Rondon, apresentado como um personagem habilidoso no trato com os indígenas, que na frase "Morrer se for preciso, matar nunca" expressa uma aparente ideia de proteção em relação a esses povos, mas que, contraditoriamente, na sua missão civilizatória, como acertadamente apresenta o texto, levou à morte de milhares e milhares indígenas. A única informação complementar que o autor oferece ao professor encontra-se nas "Orientações para o desenvolvimento do conteúdo".

Os direitos indígenas são tratados na Constituição de 1988, que traz um capítulo a respeito do tema. Ela reconhece os "direitos originados sobre as terras que (os índios)" tradicionalmente ocupam. Eles não são proprietários dessas terras, que pertencem a União, mas tem garantido seu usufruto. A constituição também reconhece a diversidade étnica. No entanto a lei 2.057/91, que tem por objetivo um novo Estatuto da Sociedade Indígenas, estava parada no Congresso Nacional até 2002. (VICENTINO, 2002, p. 13)

Como podemos constatar, não há subsídios para uma discussão sobre a FUNAI, ou qualquer outro encaminhamento que leve o professor ou aluno a investigar e refletir sobre o assunto.

Os erros ou as faltas cometidas no primeiro livro já são superados no segundo, o "Projeto Mosaico", que além da foto traz um texto complementar a ela, abordando a ausência desses povos na Constituição de 1891, o enfrentamento

frente ao desbravamento característico da ideia de progresso positivista, a criação em 1910 do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI) e sua mudança em 1918 para Sistema de Proteção aos Índios (SPI) assim como sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Outro ponto importante desse livro em relação ao anterior, é que traz a data (1928) e o local da foto, o que leva a entender que foi feita quase duas décadas após a criação do SPI. Além disso, o capítulo acrescenta outra imagem que também pode gerar importantes reflexões:



**Figura 26: Sede da catequese na Missão do Ribeirão das Marrecas, SP, 1914.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 70.

Apesar de ser uma foto de 1914, período da primeira república, a cena pode levantar questionamentos diversos, que permitem um retorno ao passado e o papel dos padres jesuítas no Brasil Colônia e análise do presente, com as missões, especialmente as evangélicas neopentecostais, refletindo sobre as estratégias indígenas para lidar com essas investidas, pois como afirma Novak (2020)<sup>26</sup> os indígenas compreendem o que está acontecendo, e muitas vezes lidam com essas aproximações se ligando de alguma forma às igrejas, algumas vezes participando,

<sup>26</sup> 1º Ciclo de Palestras Cá Entre Nós - CE/UFPE, apresentada em 28/08/2020.

mas isso também pode ser mais uma estratégia como tantas outras por eles utilizadas para superar a intromissão cultural do não indígena.

A terceira coletânea, “Teláris História”, mantém a foto de Rondon com as mesmas informações presentes no Projeto Mosaico, mas acrescenta a etnia que aparece na imagem, afirmando ser os indígenas Panaroti. Além disso, há o acréscimo de mais duas imagens, todas com legendas e pequenos textos que contextualizam os documentos. Há ainda dois textos complementares que abordam questões acerca do direito à terra.

A primeira imagem que foi acrescentada nesse capítulo substituiu a da Missão do Ribeirão dos Marrecas. Trata-se de uma foto do internato de Taracuá, em que mostra crianças indígenas em uma sala de aula. Na mesma página os autores fazem menção à Constituição de 1891 no que se refere aos territórios indígenas e então colocam mais uma imagem, no caso, sobre a Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

Para a análise dessa imagem (figura 26), os autores apresentam importantes encaminhamentos e sugestões, e apresentam um texto complementar discutindo as demarcações e outro sobre os Direitos constitucionais dos índios. Ainda nas orientações didáticas acrescentam:

Trabalhe com os alunos a importância dos povos indígenas na formação do Brasil. Por meio de um amplo debate, reafirme a relevância dos indígenas desde antes do período colonial até os dias atuais após essa primeira parte, inicie um diálogo sobre as mudanças e permanências das políticas voltadas para essa parte da população brasileira. Comente sobre o Período Monárquico em que não foram respeitadas as características culturais dos nativos. Na segunda parte da conversa, fale sobre o período republicano brasileiro, em que a defesa pela demarcação de terras indígenas começou a ser pautada, porém, ressalte que os povos indígenas não foram citados na Constituição de 1891. (VICENTINO; VICENTINO, 2018. p. 52)

Observe a imagem:

## Sociedades indígenas no início da República

### Final da monarquia

No final do século XIX, a maior parte da população indígena do país vivia separada da sociedade brasileira. Durante o Império, prevaleceu a tentativa de integração desses povos pela catequese, que não respeitava a cultura de cada etnia. Contudo, essa prática não evitou os conflitos violentos entre proprietários de terra e as populações nativas, a escravidão nem a mortandade dos indígenas.



A foto, do final do século XIX, mostra crianças indígenas em sala de aula no internato de Taracua, nas proximidades do rio Uaupés, no Amazonas.

### Territórios indígenas

"Os indígenas só se tornaram alvo de preocupações políticas nos primórdios da República, quando os positivistas defenderam sua proteção pelo governo, por meio da demarcação de seus territórios". A Constituição de 1891, porém, não fez nenhuma menção àquela população, ignorando completamente sua existência.

### A expansão do "progresso"

Entre a segunda metade do século XIX e o início do XX, a expansão das atividades agrícolas e pecuaristas, a mineração e a implantação de estradas de ferro levaram à ocupação de territórios habitados há séculos pelos indígenas. Em nome do "progresso", as aldeias dos Kaingang quase desapareceram por completo nas regiões Sul e Sudeste. O mesmo aconteceu com os Matanawí e os Pirahã, na região do Amazonas, e os Maxakal, que viviam entre os estados da Bahia e de Minas Gerais, para citar apenas alguns casos. A pressão gerada por esse desbravamento levou a muitos enfrentamentos, como a resistência dos Parintintim contra os exploradores de borracha na Amazônia. Mas essas eram exceções. Em geral, as aldeias se desfaziam, seus habitantes morriam ou abandonavam a região. E, sem restrições legais, qualquer um podia tomar posse das terras e, eventualmente, comercializá-las.



Construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, em Rondônia. A foto, de cerca de 1907, mostra a etapa inicial da construção da ferrovia, que se estendeu por mais de 300 quilômetros pela Amazônia.

MELO, Joaquim Rodrigues. *A política indigenista na Amazônia e o Serviço de Proteção aos Índios 1910-1932*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2007. p. 36-37.

**Figura 27: Internato de Taracua e Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.**

Fonte: VICENTINO, VICENTINO, 2018, p.52.

Como podemos observar, essa nova imagem (figura 27) parece ser uma boa escolha do autor, uma vez que pode levar à reflexão desse tempo passado "Primeira República", discutindo sobre o final da monarquia e também propõe uma análise do tempo presente, em que essa visão de progresso está tão em voga e o espaço dos povos indígenas tão ameaçado quanto esse período retratado na imagem. Além disso, os autores seguem com orientações, explicando que em nome do "progresso" econômico e político brasileiro, os indígenas foram perdendo suas terras.

As imagens e os textos, assim como as orientações didáticas, promovem um momento ímpar para reflexão sobre as questões sociais, políticas e econômica de nosso país capaz de proporcionar aos alunos a compreensão da ação da elite em toda a história do Brasil.

O capítulo então encerra a discussão da temática indígena com orientações didáticas para que os professores comentem sobre o papel da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) explicando sua função frente a esses povos.

Encerramos juntamente com esse capítulo a análise do livro *Viver a História* pois o mesmo não traz mais a temática indígena nos demais conteúdos destinados ao 9º ano (8ª série), talvez nem possamos considerar que o tenha feito, pois a imagem antes mencionada aparece com carência de informações, como se o único objetivo fosse apresentar um acontecimento no governo de Nilo Peçanha, presidente do período estudado, e, se for esse o objetivo, o mesmo não se cumpre uma vez que a foto foi produzida posteriormente ao seu mandato.

### 2.5.3 - Brasil: da democracia à ditadura

O próximo conteúdo que traz a temática é “Brasil: da democracia à Ditadura” sendo esta presente apenas no livro *Teláris História* (2018). Se, por um lado, não há o que comparar, haja vista que só esse livro traz essa temática, não poderíamos desprezar a sua análise, por considerarmos extremamente importante.

A história dos povos indígenas é anterior à chegada dos portugueses, e por ser assim há muito o que se trabalhar em todos os conteúdos da história do Brasil. Já apresentamos nesta pesquisa os motivos para esse desprezo. No entanto, o que queremos ressaltar aqui é que a história do povo indígena do Brasil, no período da Ditadura Militar, é uma análise obrigatória para qualquer livro didático que compreenda o povo indígena como protagonista de sua própria história.

Se por um lado a luta desse povo e suas estratégias de resistências sempre se fizeram presentes em todo o período de contato com os não indígenas, foi na década de 70, segundo Munduruku (2012), que as lideranças indígenas se organizam em assembleias, ultrapassando as esferas locais. A primeira Assembleia aconteceu em 1974 reunindo apenas 17 lideranças indígenas de diferentes regiões do Brasil, mas que foi ganhando força, mesmo nesse período sombrio da história do

Brasil. A ação desses povos foram decisivas para as conquistas legais que obtiveram na Constituição de 1988.

Dessa forma, sabiamente, os autores trazem orientações didáticas sobre a perseguição indígena no período da ditadura sugerindo a reflexão das conquistas constitucionais desses povos.

No texto direcionado aos alunos, os autores apresentam as obras públicas construídas nesse período, promovendo uma análise sobre como essas construções afetaram inúmeros povos indígenas. Para garantir tal análise os autores apresentam orientações didáticas, um texto complementar e as imagens 28 e 29.



**Figura 28: Trecho da construção da Rodovia Transamazônica, no Pará, 1972.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 158.

Essa imagem pode promover uma discussão muito significativa, uma vez que essa foto é de 1972, e, como mencionamos, temos nessa década a união dos povos indígenas ultrapassando o espaço local. Essa união especialmente frente à defesa de suas terras culminou em 1980 com a Criação da União das Nações indígenas (UNI) e dois anos depois esses povos têm seu primeiro representante na Câmara dos Deputados, quando Mário Juruna, cacique Xavante, é eleito em 1982. Seguindo essa linha de pensamento, o autor também apresenta esta imagem:





**Figura 29: Deputado Federal Mário Juruna durante uma entrevista me Brasília, em 1983.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 159.

Inferimos ser intenção dos autores demonstrar a resistência indígena. Isso é deixado bem claro nas orientações didáticas quanto escrevem “Uma forma de explorar o tema é relacionar essas práticas de resistência com mudanças na legislação brasileira no período pós-ditadura [...]” (VICENTINO, VICENTINO, 2018, p. 158).

Dessa forma, apresentar a chegada de Mario Juruna para Câmara dos Deputados significa mostrar a atuação desses povos como sujeitos políticos.

#### 2.5.4 - Brasil: redemocratização e globalização

No capítulo “Brasil: redemocratização e globalização”, também encontramos a presença da temática indígena apenas na coletânea Teláris História. Ela não destina muitas análises para a temática, mas explica nas orientações que muitos dos direitos garantidos na Constituição de 1988 são resultado da luta da sociedade civil. Em uma página, divide as informações sobre os direitos conquistados pelas populações indígenas, quilombolas e mulheres, e então se discute mais a temática indígena nesse capítulo.

#### 2.5.5 Nosso tempo

O último capítulo dos manuais que encontramos a temática indígena é o denominado Nosso tempo. Ambas coletâneas, ou seja, o Projeto Mosaico e o Teláris História, contemplam de maneira diferente o tema. O primeiro traz a imagem abaixo:



**Figura 30: Pintura sobre tela do artista Crânio produzida no contexto da Copa de 2014 sediada no Brasil.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2015, p. 330.

Ele explica que no contexto da Copa do Mundo, que ocorreu no Brasil em 2014, esse foi o tema de variados trabalhos artísticos e destaca esse grafite de Crânio em que o artista usa especialmente as cores da Bandeira do Brasil, fazendo alusão à Pátria, em um sentimento nacionalista que sempre aparece em meio a eventos esportivos do porte da Copa do Mundo, e traz também adereços indígenas, sugerindo, segundo o autor, uma ascendência comum a todos. A temática nesse capítulo é encerrada com essa imagem.

Já a coletânea do Teláris História, no mesmo capítulo, substitui o grafite citado pelo apresentado abaixo:



**Figura 31: Grafite: Salve os Tapajós, de Simone Siss, SP, 2016.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 239.

A imagem é belíssima e seria uma escolha acertada dos autores para promover inúmeras reflexões a partir dela, mas ele não o faz. Pede questões explícitas, também importantes, como quem o produziu, a sua localidade, e que mensagem o autor quis passar por meio da obra. No entanto, não há nenhum encaminhamento a respeito da temática; a impressão é que o objetivo é trabalhar o grafite. Mas o professor pode aproveitar a imagem para fazer inúmeros questionamentos como, por exemplo: Quem é a criança representada? Como você chegou a essa conclusão? Além dos traços evidentes, esperamos que os alunos abordem o fato de estar sem a roupa de cima e talvez façam menção ao passarinho. Momento oportuno para discutir sobre a visão idílica que se tem dos povos indígenas, retomar imagens reais dos indígenas que ocupavam cargos do “mundo” não indígena, e assim promover toda uma reflexão, aqui já abordada de que a cultura não é estática. São inúmeras as possibilidades, mas objetivamos aqui apenas analisar as coletâneas.

Dessa forma, continuando nossas reflexões, percebemos que, no Teláris História, nesse último conteúdo, o autor trouxe outras imagens com outras análises não contempladas no livro da coletânea anterior. Ele traz, por exemplo, uma análise dos povos indígenas no século XXI através da análise do mapa abaixo:



**Figura 32: Panorama dos Povos Indígenas no Século XXI.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 244.

Além dessa fonte imagética aqui apresentada e outro mapa que analisa projetos extrativos de minerais e hidrocarbonetos em territórios indígenas, os autores propõem nas orientações didáticas que se discutam os impactos das transformações ambientais no modo de vida dos povos indígenas, além disso, sugerem obras como Carelli (2014) e Jecupé (1998).

Há ainda dois textos complementares, um sobre a área do Guajajaras contando um pouco sobre esse povo, a região em que vive e sobre o incêndio que ocorreu na sua comunidade. O outro texto discute a questão do direito à terra. E então o autor encerra o tema de uma maneira bem criativa e pertinente ao que se espera de um livro que entenda o papel dos povos indígenas: o de protagonistas de sua própria história.



**Figura 33: Indígenas bloqueando a rodovia Panamericana, Colômbia, 2017.**

Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2018, p. 245.

A imagem 33 mostra mais uma vez os indígenas se mobilizando na defesa de seus interesses e direitos, na construção de sua história, na defesa de suas vidas.

A seguir, um quadro com o conteúdo sobre a temática indígena inserido nos respectivos capítulos destinados aos livros do 9º ano:

<b>Conteúdos</b>	<b>Viver a História (2002)</b>	<b>Projeto Mosaico (2015)</b>	<b>Teláris (2018)</b>
Introdução ao estudo do século XX e início do XXI		Análise de documento (foto) de um indígena da etnia Paresi, refletindo sobre o uso das tecnologias pelos indígenas.	Apenas um comentário sobre a luta indígena contra o sistema no século XIX (fazendo uma retomada do conteúdo do 8º ano).
Brasil: A construção da República	Apresenta a partir de uma imagem, a criação da SPI no governo de Nilo Peçanha. Na foto, junto aos indígenas está Cândido	O autor preserva a imagem e as informações já contidas no livro anterior, mas traz um texto com o título “Sociedade Indígena	A imagem é novamente preservada, mas são acrescentadas outras duas imagens e ainda

	Rondon. Na legenda há uma explicação sobre a ideia da tutela e a ideia de “civilizar” os povos indígenas.	no início da República” e acrescenta mais uma imagem sobre a catequese.	constam mais dois textos complementares.
Brasil: da democracia à ditadura	_____	_____	O autor apresenta textos imagéticos e escritos falando da Comissão da Verdade; ações resistências, o protagonismo do cacique xavante Mário Juruna e sua conquista da Câmara dos deputados e em um dos textos, fala sobre a Funai e seu relatório que admite a matança de indígenas durante a Ditadura Militar.
Brasil: redemocratização e globalização	_____	_____	O autor traz um pequeno texto sobre algumas conquistas indígenas garantidas na Constituição

			de 1988 <sup>27</sup>
Nosso tempo		<p>O capítulo traz uma imagem, Pintura sobre tela, do artista Crânio (Fábio Oliveira, 2014) sobre a Copa do Mundo no Brasil.</p> <p>O autor acaba trazendo uma reflexão sobre a imagem, de que o artista usa as cores do Brasil e adereços indígenas para demonstrar uma descendência comum a todos</p>	<p>Neste capítulo, aparecem três textos imagéticos, dois mapas (o primeiro, demonstra os povos indígenas na América latina e o segundo que se refere a regiões de conflitos no setor de mineração e hidrocarbonetos), uma foto que traz indígenas bloqueando uma estrada na Colômbia, em 2017.</p> <p>Há um texto complementar sobre o povo indígena Guajajara.</p>

\_\_\_\_\_ Não há nenhuma referência à temática indígena.

**Quadro 2. Conteúdo sobre a temática indígena inserido nos respectivos capítulos destinados aos livros do 9º ano.**

Fonte: própria.

<sup>27</sup> Habilidades: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

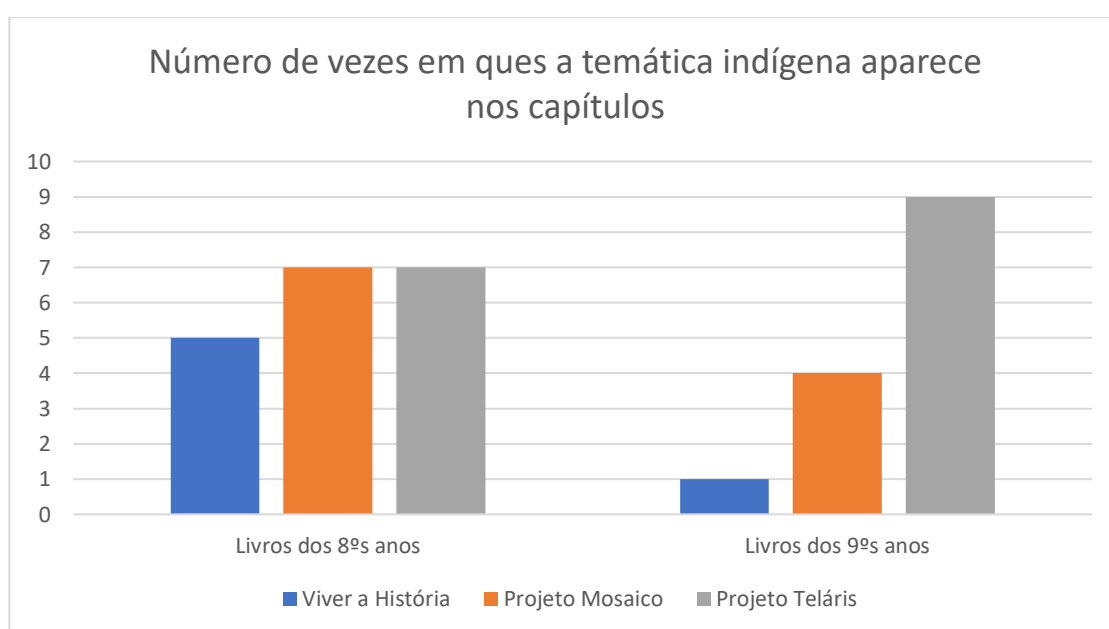
O quadro demonstra com clareza o aumento da temática indígena nos livros posteriores à Lei 11.645/08 tanto no Projeto Mosaico quanto no Teláris História. No entanto traz uma abordagem e/ou encaminhamentos que demonstram o protagonismo dos povos indígenas.

## 2.6 Análises de gráficos e tabelas sobre a abordagem da temática indígena nos livros das coletâneas: Viver a História (2002) Projeto Mosaico 2015) Teláris (2018)

Para continuarmos nossas reflexões sobre as três coletâneas e as disposições dos conteúdos destinados à temática indígena, organizamos alguns gráficos e tabelas para refletirmos sobre os dados e anteciparmos algumas conclusões.

São alguns dados tabelados a partir de informações sobre a temática indígena coletados dos livros das coletâneas pesquisadas. Buscaremos demonstrar, estatisticamente, se houve, a partir da criação da Lei 11.645/08, um aumento significativo da inclusão da temática nos livros analisados.

A primeira tabela que organizamos analisa a quantidade de capítulos que dedicam um mínimo de observação sobre a temática indígena, nossa análise é exclusivamente de um livro para outro, observe:



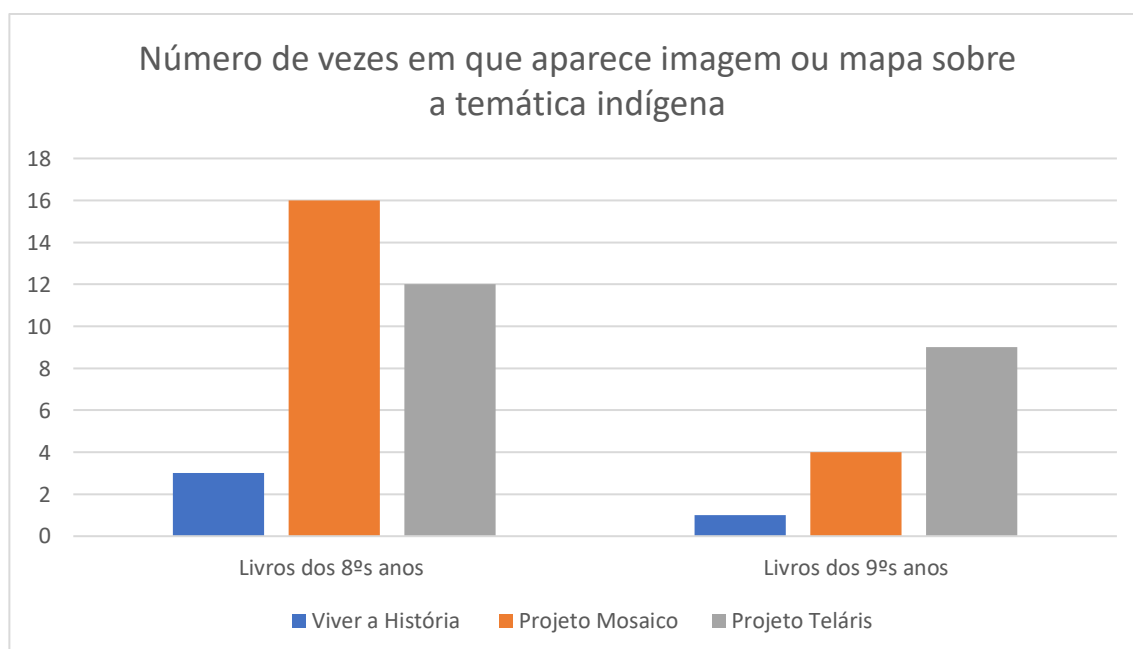
**Gráfico 1**



Fonte: própria.

No que se refere à inclusão da temática indígena nos conteúdos trabalhados, podemos aqui demonstrar, pelo gráfico dos 8<sup>os</sup> anos, que houve um aumento significativo do livro Viver a História para o Projeto Mosaico, e então se manteve no Teláris História. Já nos capítulos referentes aos livros dos 9<sup>os</sup> anos, esse aumento foi expressivo e animador. Apesar de aqui nos atermos a uma análise quantitativa, podemos afirmar que houve, sim, um aumento da abordagem da temática a partir da criação da Lei 11.645/08.

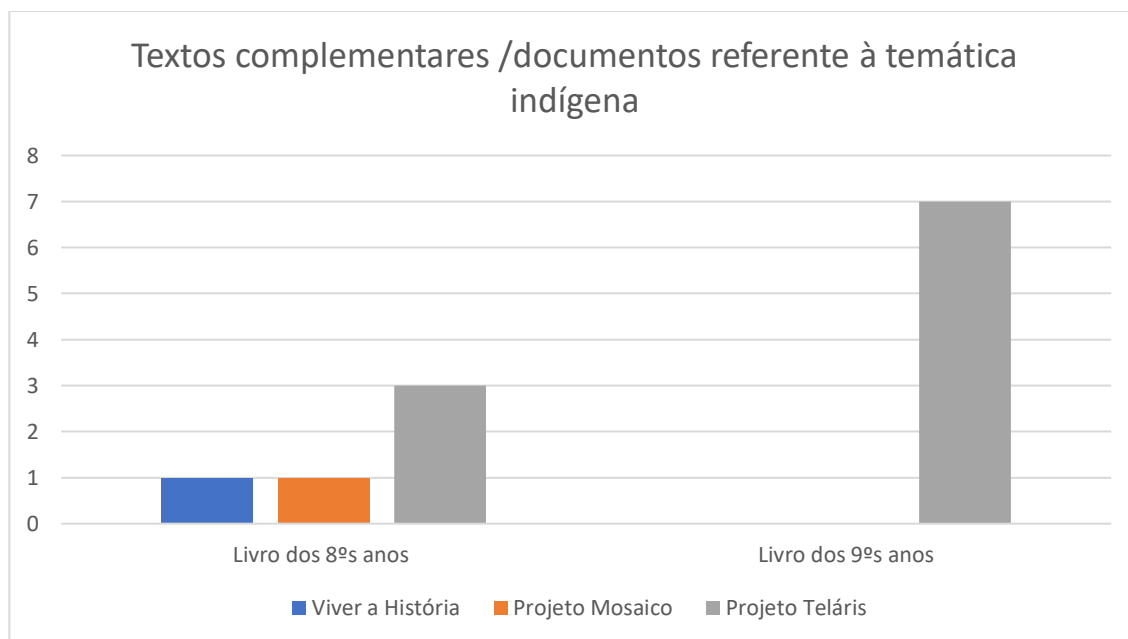
Também analisamos a quantidade de imagens utilizadas que visam a pensar, refletir, debater, ou analisar a temática indígena; dessa forma, incluímos os mapas que levam tais aspectos em conta. O resultado também foi positivo:



**Gráfico: Análise de imagem nos livros dos 8ºs e 9ºs anos.**

Fonte: própria.

Essa tabela ilustra, em números, as diferenças dadas à temática indígena, no que se refere ao uso de imagens sobre os livros aqui trabalhados. Fica evidente o aumento dado à temática no livro do Projeto Mosaico em relação ao Viver a História. O mesmo não aconteceu em relação ao Teláris História, pois os autores retiram algumas imagens/mapas. Para esclarecer o que pode ter acontecido, preparamos mais um gráfico que mostra a quantidade de textos e ou documentos utilizados pelos respectivos livros:



**Gráfico 3.**  
Fonte: própria.

Fica evidente que o autor, apesar de diminuir o uso de imagem, acrescentou outras fontes para análise da temática, sobre a qual discorreremos nos textos deste capítulo. Com base nos gráficos e no texto deste capítulo, pudemos fazer uma análise quantitativa e qualitativa que nos permitiu reconhecer que, a partir da criação da Lei 11.645/08, houve um aumento significativo de encaminhamentos sobre a temática indígena.

### **3. PRODUTO - A articulação e a presença dos povos indígenas na construção da história do Paraná: a produção de materiais**

Já conscientes sobre a importância de se trabalhar a temática indígena, devemos então nos atentar a outro ponto também indispensável aos historiadores, especialmente aos que almejam a elaboração de materiais didáticos: a valorização da história local ou regional. Para Bittencourt (2008), os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Para Grego e Priori (2009, p. 2)<sup>28</sup>:

[...] ao abordar uma metodologia cuja abordagem parte da história local, possibilitamos dar significado ao ensino de História, tornando a disciplina mais prazerosa e produtiva para o aluno. Além disso, a proposta atende à Lei n. 13.381/01, a qual torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, o trabalho com os conteúdos de História do Paraná.

Estudar a história local e regional é mais do que algo prazeroso; entendemos como práticas significativas, que inserem nossos alunos na história a partir de seus antepassados. Como vemos em Priori (1994 apud PRIORI et al., 2012), “Estudar o Local e o Regional não significa perder de vista o contexto mais amplo, universal”.

Entendemos que trabalhar a história dos povos indígenas intrinsecamente à nossa é uma estratégia fundamental para a formação de alunos conscientes, que compreendam a conjuntura política, social, econômica, cultural dos nossos dias e assim rompam com as visões estereotipadas e preconceituosas. Por outro lado, também sabemos da importância de valorizarmos a história local e regional, uma vez que facilita a compreensão dos alunos como sujeitos históricos. Partindo desses pressupostos, devemos apresentar, valorizar, prioritariamente ou primeiramente, a história dos povos indígenas do nosso Estado, ou seja, do Paraná, relacionando-os aos demais povos deste país e continente. Destarte, neste capítulo, buscaremos apresentar exemplos de questionamentos e atividades para se trabalhar a história dos povos Kaingang, Guarani e Xeta, que habitaram e habitam nosso Estado, fazendo, antes, uma breve discussão sobre os povos que habitaram o Paraná antes

---

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2257-8.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

da chegada dos europeus, tendo como objetivo central demonstrar sua atuação na formação da história deste Estado e, conseqüentemente, deste país.

### 3.1 ATIVIDADE 1- Os povos indígenas no Paraná: uma breve introdução<sup>29</sup>

A maior parte do território que hoje compreende o Estado do Paraná, pelo Tratado de Tordesilhas, pertencia à Espanha. Observe o mapa abaixo:



Figura 34: Divisão do Paraná pelo Tratado de Tordesilhas.

Fonte: Portal das Missões<sup>30</sup>

Essa linha imaginária, que representa o Tratado de Tordesilhas, mostra o território que “pertencia” aos portugueses (em amarelo) e aos espanhóis (em verde).

Imaginem os portugueses adentrando esse território no início da colonização, assim como os espanhóis. O que eles encontraram? Já havia povos habitando essas terras? O que você sabe sobre eles? Como eles eram? Como sobreviviam? Vamos refletir um pouco sobre isso.

Se você disse que aqui já viviam povos que foram chamados pelos europeus de “índios” então você entendeu o que queremos analisar. Mas se eram e ainda são chamados assim, devemos pensar que são todos iguais? Tinham as mesmas crenças? As mesmas formas de organização? A mesma língua? Eram todos povos amigos?

<sup>29</sup> Material destinado a alunos e professores.

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1420/reducoes-jesuicas-%E2%80%93-resumo---1%C2%BA-e-2%C2%BA-periodo.html>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Para iniciarmos nossos estudos precisamos compreender que a resposta é NÃO! Há sim muitas semelhanças entre esses povos, mas também muitas diferenças. Por isso precisamos compreender que há vários povos indígenas, com uma enorme variedade linguística, com diferentes formas de organização social, política, cultural, cosmogônica, econômica e muitas outras especificidades que os diferenciam.

Para contribuir com o aprendizado sobre a história dos povos indígenas no Paraná, indicamos as atividades a seguir.

### 1) Leitura e reflexão:

Em primeiro lugar é preciso reconhecer: não há índios no Brasil, mas povos Kaingang, Guarani, Xetá, Yawanawá, Apurinã, Ashaninka, Baniwa, entre muitos outros. Esse é um dos grandes desafios das políticas de ação afirmativa para os povos indígenas: não reduzi-los a um modelo abstrato de “índio”, mas reconhecer cada um em sua diferença, sua língua, cultura e saber (LÁZARO; MONTECHIARE, 2016, p. 7)

a) Há em sua cidade alguma família indígena?

---

---

---

---

b) Você já viu algum indígena nas ruas de sua cidade? Onde ele ou ela estava? Como se vestiam? O que ele ou ela estava fazendo?

---

---

---

---

### 2) Observe esta imagem:



**Figura 35: Índio da Reserva Rio das Cobras.**

Fonte: Divulgação/RPC <sup>31</sup>

a) O que você identifica na foto? Há algo que chama sua atenção? Explique.

---

---

---

---

**3) Observe mais esta fotografia:**

---

<sup>31</sup> Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/rpctv/meuparana/noticia/como-vivem-os-indios-do-nosso-parana-conheca-a-maior-aldeia-indigena-que-fica-proxima-a-cascavel.ghtml>.



**Figura 36: Professora Gilda Kuitá da TI Apucarantina, Tamarana/Pr recebe prêmio da Presidenta Dilma em Brasília<sup>32</sup>**

Fonte: <https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=62756&tit=Professora-da-etnia-kaingang-do-Parana-recebe-premio-em-Brasilia>. Acesso em: 18 abr. 2021.

Professor, você pode levar os alunos a refletir sobre as mudanças e permanências culturais dos diferentes povos humanos, partindo da premissa de que não há cultura que permaneça inalterada, sempre igual ao longo dos séculos. Paraphrasing Novak (2020), não há cultura estável, que algumas coisas permanecem, outras se transformam.

**a) O que você acha que está acontecendo? Quem são essas mulheres da foto? Acesse o link acima para saber mais sobre esse acontecimento e depois escreva o que você aprendeu.**

---



---



---



---

<sup>32</sup> Para saber mais sobre essa professora Kaingang, Gilda Kuitá, ver: NOVAK, E.; RODRIGUES, I.C; MOTA.L.T. Biografia de Gilda Kuitá. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-gilda-kuita/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

**b) Você observa algo diferente em uma delas? O quê?**

---

---

---

---

Uma boa reflexão com os estudantes seria conduzir o diálogo no sentido de que os povos indígenas têm o direito de continuar sendo indígenas, conforme garantido na Constituição Federal de 1988 e o fato deles se vestirem como os não indígenas, terem acesso a bens de consumo como celulares, veículos, independe da roupa, local ou cargo que ocupem.

**4) Leia o texto abaixo e responda às questões:****Texto 1**

As populações caçadoras coletoras pé-cerâmicas no Paraná: do final do Pleistoceno<sup>33</sup> (11.000 anos AP) aos dias de hoje

Os territórios hoje denominados Paraná vêm sendo continuamente habitados por diferentes populações humanas há cerca de pelo menos nove mil (9.000) anos antes do presente (AP). [...] é provável que ainda possam ser obtidas datas que poderão atestar a presença humana em períodos mais recuados. As pesquisas arqueológicas têm mostrado que essa presença humana é muito antiga no Paraná. Em 1958, um grupo de arqueólogos do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná foi comunicado acerca de achados arqueológicos nas margens do rio Ivaí, no extremo oeste do Estado, na localidade de Guaporema. [...] ficou demonstrada a existência de dois povoamentos no local. O material lítico, colhido nos níveis mais profundos das escavações e submetido à datação, registrou uma idade entre o sétimo e o oitavo milênio antes de nossa era. Isso significa assentamentos humanos nas barrancas do rio Ivaí há quase sete mil anos AP. Os materiais líticos coletados nas camadas superiores da jazida datam de dois a três mil anos (AP), significando novos acampamentos em épocas posteriores à primeira. Temos, portanto, em um

---

<sup>33</sup> Significado de Pleistoceno: substantivo masculino Época geológica na história da Terra que, segundo muitos geólogos, começou há cerca de 1.750.000 anos e terminou aproximadamente há dez mil anos. A época pleistocênica abrangeu um período chamado Idade do Gelo, quando várias camadas de gelo cobriram vastas regiões da Terra. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pleistoceno>. Acesso em: 30 dez. 2020.



mesmo local, acampamentos em épocas distantes, quatro a cinco milênios uma da outra, em que são verificadas grandes transformações no clima e na vegetação.

Outras escavações foram realizadas às margens do rio Paraná e datadas em oito mil anos, assim como as escavações realizadas no centro-leste do Estado, na região de Vila Velha, também com oito mil anos. Por todo o Paraná vamos encontrar vestígios desses antigos assentamentos humanos. O mais antigo deles, datado de 9.040 AP, foi encontrado [...] no vale do rio Iguaçu. Essas evidências anteriores a 6.000 AP também podem ser encontradas em outras partes do território paranaense [...]

As populações que viveram no Paraná entre 9.000 mil a 3.000 anos AP são chamadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos. Elas foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas – Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá – que chegaram na região por volta de 2.500 anos AP, e continuam a viver aqui até hoje. A arqueologia classifica essas populações caçadoras coletoras em três tradições: [...] Humaitá, Umbu e Sambaqui. (MOTA, 2012, p. 17-18)

a) Segundo o texto, em quais regiões do Paraná foram encontrados vestígios de populações que viveram neste Estado em um período muito anterior à chegada dos europeus?

---



---



---



---

b) Como eram chamadas as populações que viveram no Paraná entre 9.000 mil a 3.000 mil anos AP? Por que elas receberam esse nome? Elas ainda existem?

---



---



---



---

**5) Leia atentamente o texto sobre a Tradição Humaitá, Umbu e Sambaqui, em seguida responda as questões abaixo encontrando as respostas no caça-palavras.**

Texto 2

As populações que os arqueólogos convencionaram chamar de Tradição Humaitá aparentemente não deixaram descendentes historicamente conhecidos. Por enquanto, é sabido que ocuparam todos os estados do sul brasileiro e as regiões vizinhas do Paraguai e da Argentina entre 9.000 e 2.000 anos atrás. [...] possuíam as características das culturas do tipo bando, compostas de pequenos grupos (40-60 pessoas) que viviam dentro de amplos territórios. Sua subsistência era baseada em diversas fontes animais, obtidos por meio da caça, da pesca e da coleta, bem como de fontes vegetais. [...].

Suas habitações poderiam ser desde uma simples meia-água até casas mais elaboradas de madeira, cobertas por palha ou folhas de palmáceas. Eventualmente, poderiam ocupar abrigos sob-rocha (reentrâncias em paredes rochosas). Seus vestígios, mais estudados até o presente, restringem-se aos instrumentos líticos, feitos de rocha, pois a maior parte de seus objetos era provavelmente confeccionada com materiais perecíveis que se destruíram ao longo da formação dos sítios arqueológicos. Entre as ferramentas de pedra, podemos mencionar os grandes instrumentos lascados bifacialmente, as lascas usadas para raspar, rasgar, cortar, tornejar, bem como as ferramentas para polir, furar, amolar, macerar, moer, pilar e ralar.

Também as populações que os arqueólogos chamam de Tradição Umbu não deixaram descendentes historicamente conhecidos. Os vestígios dessa tradição, marcadamente as pontas de projéteis e resíduos de lascamentos, são encontrados em toda a região Sul do Brasil, no Uruguai e em partes do Estado de São Paulo. Esses vestígios foram datados entre 12.000 e 1.000 anos AP, demonstrando a longa persistência dessa tradição nos mais variados ambientes do Brasil Meridional. Elas ocuparam preferencialmente as regiões de maior altitude nos planaltos do Paraná, principalmente os interflúvios dos principais rios, mas temos também a presença de artefatos dessa tradição nas margens dos principais rios do Paraná, como o Iguaçu, no sítio Ouro Verde, datado de 9.000 anos AP, e em vários locais ao longo do rio Ivaí. Nesses locais, construíram suas habitações tanto a céu aberto como nos abrigos sob as rochas. [...]

[...] Os pescadores/coletores do litoral Sul do Brasil ocuparam uma vasta faixa entre o mar e a Serra do Mar indo do Rio Grande do Sul até a Bahia, desde 6.000 AP até 1.000 depois de Cristo (d.C.). Seus principais vestígios são os inúmeros mounds – conhecidos por Sambaquis – que construíram intencionalmente. Neles, podem ser encontrados restos de alimentos, adornos, conchas, ferramentas, armas, carvões de antigas fogueiras, vestígios de sepultamentos humanos e de antigas moradias. Construídos tanto em planícies quanto em encostas, diretamente na areia ou sobre o embasamento rochoso, os Sambaquis têm ocorrências desde o Rio Grande do Sul até a Bahia, basicamente no interior dos ambientes lagunares que se apresentam em todo esse trecho da faixa costeira. As baías, estuários e lagunas dessa porção do litoral apresentam normalmente grandes concentrações desses sítios arqueológicos. A implantação dos Sambaquis nesses ambientes estuarinos não foi fortuita, ela se deu devido à existência de várias espécies de peixes, moluscos, crustáceos e outros animais, componentes riquíssimos da dieta alimentar desses grupos humanos. (MOTA, 2012, p. 19-21)

a) As populações que viveram no Paraná entre 9.000 mil a 3.000 anos AP são chamadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos e são classificados em três tradições. Quais são elas?

---

b) Os sambaquis, por habitarem as regiões litorâneas, tinham a pesca como sua principal fonte de subsistência. No entanto, podemos concluir que as três tradições, Sambaquis, Humaitá e Umbu, também tinham outra estratégia de sobrevivência. Qual era?

---

c) Em que região do Brasil habitaram as Tradições Humaitá, Umbu e Sambaqui?

---

### **3.2 ATIVIDADE 2 - Os indígenas no Paraná**

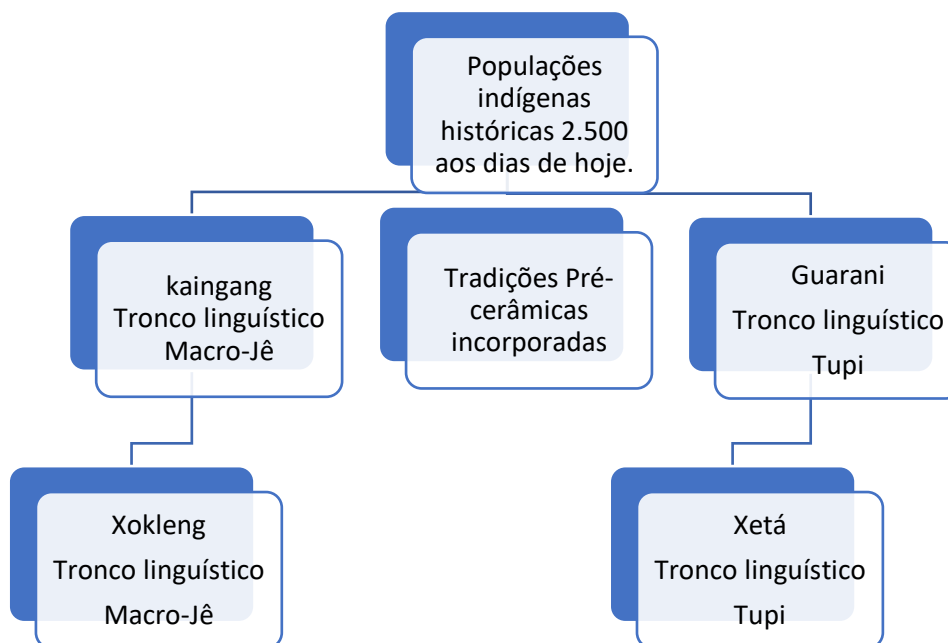
Estudando sobre os povos pertencentes às três tradições arqueológicas que viveram no território paranaense - Humaitá, Umbu e Sambaquis –, vimos que esses povos não deixaram descendentes históricos, dessa forma como explicamos a presença indígena neste território antes da chegada dos portugueses?

Segundo o professor pesquisador Lúcio Tadeu Mota (2012), agrupamentos de populações maiores, por volta de 2.500 AP, passaram a ocupar esse território que hoje denominamos Paraná. Um desses grupos ocupou inicialmente a bacia do Rio Paraná espalhando-se mais tarde por outros rios do Estado. Outros grupos levaram a ocupação para as proximidades dos rios: Paranapanema, Itararé e Ribeira fazendo com que o território que hoje forma o Estado do Paraná tenha sido “densamente povoado até a chegada dos espanhóis e portugueses, por populações caçadoras/coletoras pré-ceramistas e pelos agricultores ceramistas, principalmente os falantes do Guarani [...]” (MOTA, 2012).

Agora que você já aprendeu que há povos humanos ocupando o território que forma o estado do Paraná, há milhares de anos, bem antes da chegada dos europeus colonizadores, vamos fazer atividades para aprender mais sobre os povos indígenas históricos.

## Atividades

### 1) Análise do mapa conceitual: as populações indígenas no Paraná



Fonte: MOTA, 2012, p. 26.

- a) Observando esse mapa conceitual podemos identificar que a Língua dos povos indígenas do Paraná tem origem em dois troncos linguísticos. Quais são eles?

---



---



---




**3) Com auxílio de um Mapa Político do Paraná, encontre a Terra Indígena que fica mais próxima de sua cidade.**

---

**4) Faça, agora, uma pesquisa sobre essa Terra Indígena, levantando os seguintes dados:**

a) Qual ou quais etnias vivem nessa Terra indígena?

---



---



---

b) Quantos habitantes há nessa Terra Indígena?

---



---



---

**5) Como vimos, o Estado do Paraná tem atualmente 39 Terras indígenas. Vamos conhecer agora a sua maior terra indígena: Terra Indígena Rio das Cobras, que foi tema de reportagem do programa “Meu Paraná”, da RPC**

apresentado em 23/11/2019. Para isso, acesse o link: <https://redeglobo.globo.com/rpctv/meuparana/noticia/como-vivem-os-indios-do-nosso-parana-conheca-a-maior-aldeia-indigena-que-fica-proxima-a-cascavel.ghtml>. No início da reportagem há uma citação de um cacique guarani, vamos conferir?

**Texto 3**

O que nos identifica não são as roupas, o que eu visto, nem o que eu tenho. Eu posso ter carro, posso ter dinheiro, mas jamais vou deixar de ser índio. (Cacique Antonio Delaini)

a) O que você entende da fala dele?

---

---

---

---

b) Você concorda com essa afirmação? Explique.

---

---

---

---

**6) Vamos conferir o texto da reportagem?****Texto 4**

Todos os dias, eles lutam pelo reconhecimento, afinal, são 15 mil indígenas em todo o Paraná! Mesmo assim, é bem menos do que 1 milhão que viviam no litoral no século XVII.

O grande problema? Hoje as coisas mudaram e quase não há animais vivendo nas florestas, os rios estão mais secos, sem peixes... O jeito foi migrar para a agricultura e o artesanato.

O lado bom? Hoje a comunidade conta com 7 escolas indígenas, todas bilíngues: metade das aulas são em português e metade na língua nativa! Inclusive, existe uma universidade na região, sendo considerada a primeira do país localizada dentro de uma aldeia indígena. (Reportagem RPC, 2019)

Professor, apresente a reportagem acima citada aos alunos para em seguida propor as atividades abaixo.

Vídeo 01: Rio das Cobras: a vida na maior Reserva Indígena do Paraná. <sup>34</sup>

Para você saber mais: o termo “reserva indígena” já não é mais usado. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o termo correto que deve ser usado é Terra indígena ou aldeia indígena.

Após assistir ao vídeo e analisá-lo, escreva:

a) Que cena ou parte do texto mais lhe chamou a atenção? Por quê?

---

---

---

---

---

b) Como você imaginava o cacique? Como ele apareceu no vídeo?

---

---

---

---

c) O vídeo e as discussões causaram alguma mudança na forma de você enxergar os povos indígenas? Explique.

---

---

<sup>34</sup>

<https://globoplay.globo.com/v/8109677/>. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/rpctv/meuparana/noticia/como-vivem-os-indios-do-nosso-parana-conheca-a-maior-aldeia-indigena-que-fica-proxima-a-cascavel.ghtml>. Acesso em: de jan. 2021.



---

---

d) Segundo a reportagem, a área foi demarcada em 1986, tornando oficialmente terras indígenas. Como conseguiram esse reconhecimento?

---

---

---

---

e) Quais os meios de sobrevivência desses povos? De que forma o desmatamento e a poluição ambiental afetam essas estratégias?

---

---

---

---

Apresente a segunda parte da reportagem, Vídeo 02: “Rio das Cobras - a vida na maior reserva indígena do Paraná”<sup>35</sup>.

f) Com base no vídeo 02, quais etnias vivem na Reserva de Rio das Cobras? Quais são as estratégias desses povos para preservação da sua cultura?

---

---

---

---

---

<sup>35</sup>

<https://globoplay.globo.com/v/8109680/>  
<https://redeglobo.globo.com/rpctv/meuparana/noticia/como-vivem-os-indios-do-nosso-parana-conheca-a-maior-aldeia-indigena-que-fica-proxima-a-cascavel.ghtml>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Disponível

em:

g) O vídeo 01 apresenta aspectos de preservação e mudanças nas relações econômicas e culturais desses povos. Uma contradição entre tradição e modernidade, natureza e tecnologia. Qual a sua opinião sobre esse assunto?

---



---



---

### 3.3 ATIVIDADE 3 - Os povos Kaingang

Vimos que nas Terras Indígenas de Rio das Cobras vivem povos guarani e Kaingang. Eles estão distribuídos em várias outras reservas, no entanto, falaremos especificamente sobre os Kaingang dando ênfase às Terras Indígenas de Apucarantina e a dispersão desses povos pelas cidades vizinhas.

Vamos começar observando a seguinte imagem:



**Figura 37: Entrada do Centro Cultural Kaingang – Londrina.**

Fonte: Folha de Londrina<sup>36</sup>

Você já viu esse lugar? Sabe onde ele se localiza? O que você acha que é?

<sup>36</sup> Disponível em: <https://folhadelondrina-1.atavist.com/terrae-brasilis>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Essa é a entrada de um local, chamado de “aldeia urbana”, porque abriga os índios que estão de passagem em Londrina. Segundo o Jornal eletrônico Folha de Londrina<sup>37</sup>, desde 2015 o município oferece uma casa de passagem temporária para os indígenas. O local fica no Jardim Cafezal, na Zona Sul de Londrina, e é constituído de algumas casas e barracão.

**1) Você já deve ter visto homens, mulheres e crianças indígenas, nas cidades. O que eles estavam fazendo? Por que esses povos indígenas saem de suas terras para ir aos centros urbanos?**

---



---



---



---

Professor, proponha debates sobre esse tema. Problematize com os alunos a presença dos indígenas nas cidades. Após o levantamento de problemáticas, assista com eles ao vídeo: "Se nós somos os primeiros, como não temos direitos" e então, aborde a questão das perdas territoriais.

### Texto 5

Dois mil e dezenove. Em um dia abafado na Terra Indígena de Apucarantina, em Tamarana (Região Metropolitana de Londrina), um dos anciãos do grupo, João Tapixi, 77, diz: “A vida do índio é complicada”. Retrocessos como a medida provisória que transferiu a Funai (Fundação Nacional do Índio) para o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos e a demarcação de terras indígenas para o Ministério da Agricultura – atos que partiram do governo federal logo no dia 2 de janeiro – deixou o septuagenário “ansiado” [...] “Fui cacique por 16 anos, fui do Conselho Indígena por 13 anos. Tive uma luta muito grande contra os não índios sobre desautorização de área indígena. Fui perseguido, teve época que tive de correr da aldeia para não ser morto pelos não índios. A gente conseguiu vencer e estamos até hoje lutando. Sempre vamos lutar. [...]

A antropóloga Josiéli Andréa Spenassatto, lembra que a transferência da Funai gerou muita

polêmica e revolta também das entidades que defendem indígenas. [...].

A relação que o indígena tem com a terra não é a mesma do não índio. Tapixi conta que a terra “faz parte dele”. Questões de ancestralidade e de espiritualidade, distintas das ideias de explorações e de latifúndios. Para eles, a riqueza da terra não está no capital que ela oferece.

[...]

O ambiente é hostil, segundo Spenassatto. A medida provisória não esclarece se os critérios que existem hoje para a demarcação das terras serão seguidos ou alterados. “Outro problema é que os técnicos e a estrutura que eram responsáveis pela demarcação dentro na Funai não existem na Agricultura. Para gerir essas atribuições, não ter o técnico e a estrutura adequada é um grave problema para a demarcação.”

[...]

Só no Paraná vivem cerca de 13,3 mil indígenas, sendo 70% do grupo Kaingang e 30% guaranis. Algumas famílias xetá e xokleng vivem em terras indígenas destinadas aos Kaingang e guaranis. Ainda há indígenas e descendentes que moram em Curitiba, Londrina e Umuarama, mas a grande maioria vive nas terras administradas pela Funai. [...]

“Na época de 1980, tive de correr da aldeia porque eles ameaçavam muito a gente. Naquele tempo matavam os índios, mandavam matar cacique. Hoje, não. Hoje a briga é no papel”, conta Tapixi.

[...]

Tapixi criou-se com o não índio. “Entendo bem dos dois lados.” Lembra-se que foi o único cacique que conversou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo. “Foi feita uma demarcação e a área da terra indígena era para ser 1.400 alqueires. Mas quando eu vi a demarcação, na cubagem deu 1.455, porque tinha posseiros. Eu falei com a Funai em Londrina e me mandaram para Brasília.” (Folha de Londrina, 2019)<sup>38</sup>

Vamos assistir ao vídeo: ["Se nós somos os primeiros, como não temos direitos?"](#)<sup>39</sup>

**2) Lendo o texto e assistindo ao vídeo, vimos que João Tapixi, ancião da reserva Apucarantina, fala sobre serem os primeiros habitantes do Brasil e acrescenta: “Nós temos que ver o direito que eles têm aqui no Brasil e eles têm que ver o direito que nós temos aqui no Brasil”. A partir do exposto, responda:**

<sup>38</sup> <https://folhadelondrina-1.atavist.com/terrae-brasilis>.

<sup>39</sup> Fala do ancião da Terra Indígena Apucarantina, Disponível em: <https://youtu.be/tM-6eoeY-jl>. Acesso em: 02 jan. 2021.

a) Quando ele usa o pronome “ele”, a quem João Tapixi se refere? Você concorda com sua afirmação?

---

---

---

---

b) Segundo o ancião, a comunidade indígena de Apucarantina vem aumentando ou diminuindo? Justifique.

---

---

---

---

c) Segundo Tapixi, há a discriminação? Quem a pratica? Você concorda com essa visão? Explique.

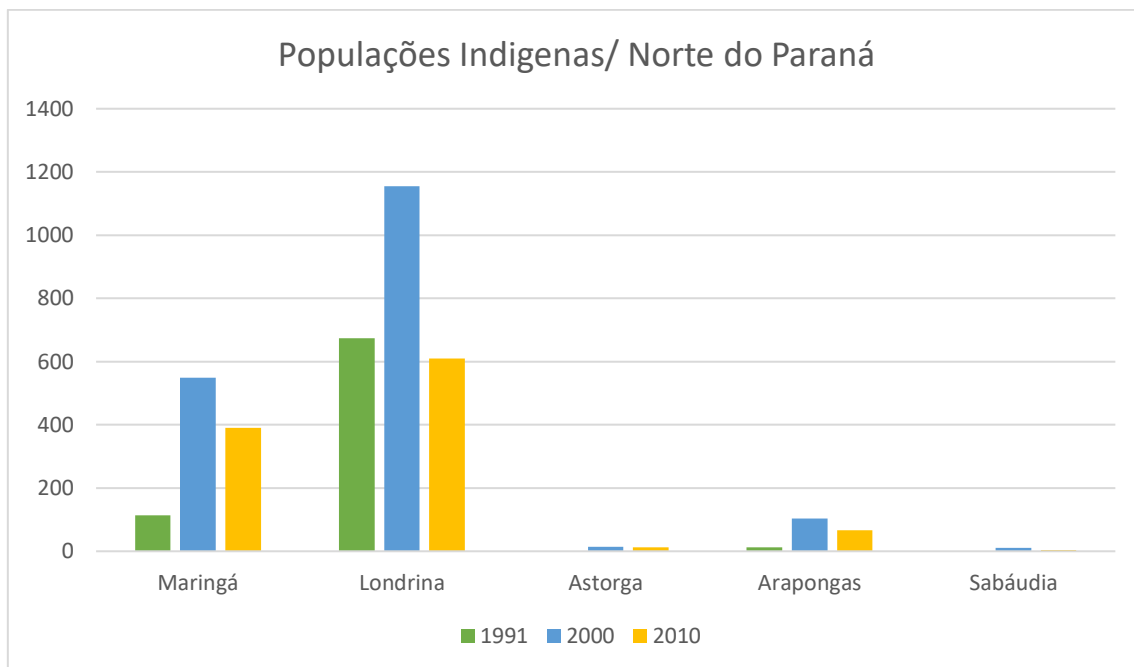
---

---

---

---

**3) Analise o gráfico abaixo:**



**Gráfico 4**  
Fonte: própria.

a) Com base nele, o que podemos concluir?

---



---



---



---

É importante refletir com os alunos que, apesar de documentos oficiais, nomenclaturas e textos se referirem às terras indígenas como “Aldeamentos” ou “Reserva indígena” é mais pertinente o uso do primeiro, ou seja, Terras Indígenas, que mostra o reconhecimento da legitimidade sobre as terras.

**4) Leia os seguintes textos e a seguir responda as questões:**

**Texto 6**

**A luta dos povos indígenas pela manutenção de seus territórios e pela preservação da vida**

Os povos indígenas do Paraná, assim como todos os demais que habitam o território verde e amarelo, são o resultado de muita luta e persistência. É preciso compreender que estes povos

resistiram a todas as formas de extermínio, sejam elas por transmissão de doenças, pela eliminação de suas culturas na tentativa forçada de promover a inserção destes povos ao mundo “civilizado”, nos assassinatos e na tomada de suas terras, quesito fundamental para sua sobrevivência. Ainda assim esses povos resistiram. Como fizeram isso? Dizemos que eles lutaram, persistiram e por isso são sobreviventes. Neste momento, nossa tarefa será entender quais foram as estratégias utilizadas pelos povos indígenas, mais especificamente os do Paraná, para conseguirem conquistas de seus direitos, especialmente o direito à vida. Leia o texto sobre os povos Kaingang de autoria de Fernanda Maranhão do setor de Antropologia:

Os Kaingang pertencentes à família linguística Jê, preferiam habitar as regiões de campos e florestas de *Araucária angustifolia*, onde tinham no pinhão sua principal fonte de subsistência.

Os territórios Kaingang compreendiam além das aldeias, extensas áreas, onde estabeleciam acampamentos utilizados nas expedições de caça, pesca e coleta. Faziam armadilhas de pesca denominadas *pari* com as quais obtinham grande variedade de peixes. Esta forma de pesca tradicional ainda se mantém entre os Kaingang dos rios Tibagi e Ivaí.

Cabia às mulheres o preparo da comida, os cuidados com as crianças, a confecção de cerâmica e o plantio de roças nas proximidades da aldeia, onde cultivavam milho, abóbora, feijão e mandioca.

[...]

No século XIX, a atividade tropeira e a consequente expansão das fazendas de gado sobre os campos gerais, de Guarapuava e de Palmas, atingiram diretamente os territórios tradicionalmente ocupados pelos Kaingang. Após violentos embates os grupos que sobreviveram passaram a viver nos aldeamentos organizados pelo Governo. No início do século XX, passaram a viver em reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), posteriormente denominado Fundação Nacional do Índio.

[...]

(Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/Povos-indigenas-no-Parana> . Acesso em: 05 jan. 2021)

Conhecendo um pouco da história dos povos *Kaingang* do Paraná, percebemos que esses povos tiveram seus territórios tomados pelos grandes fazendeiros, e que muitos não perderam apenas as terras, mas a vida.

Éder Novak (2017) apresentou sua tese de doutorado intitulada “Os Kaingang do Apucarana, o órgão indigenista e a usina hidrelétrica do Apucarantina”, em que mostra os indígenas “como sujeitos históricos, protagonistas de suas ações, elaboradores de estratégias políticas”. Suas pesquisas proporcionaram coleta de dados, especialmente através de entrevistas com a população indígena e documentos de órgãos do governo ou enviados a este, em que demonstra como os

povos Kaingang de Apucarantina reagiram frente à instalação de uma hidrelétrica que foi inaugurada em 1949 e incorporada pela Copel em 1974.

Vamos iniciar nossas reflexões por um comentário feito pelo ancião desse povo de Apucarantina, o senhor João Tapixi ao pesquisador:

#### Documento 1

Mas, viu, o Eder, mas eu vou falar outra coisa. Eu sou um cara muito sofrido no meio da comunidade indígena, sofrido, sofrido assim, que eu vou falar pra você uma coisa, sofrido na unha de vocês, você entendeu? Você está entendendo o que eu quero falar? Então, de repente eu tô falando uma conversa pra você verdade que não tem nenhum pinguinho de mentira nas minhas conversas, de repente eu tô falando uma coisa pra você proteger os donos da usina. Eu conheço, não é de hoje, faz muitos anos que eu conheço o professor Lúcio, mas você sabe que nós, nós somos enganados pelos não índios, muitas vezes nos vemos sofrendo pelo não índio, hoje Apucarantina, tá cheio de gente, cheio de criança e crianças nascendo e nossas terras diminuiu, acabou o nosso lugar de sobreviver, de sobreviver, eu já vivi a minha vida, eu tenho 75 anos, eu já vivi a minha vida, mas eu tenho a vida dos meus fios, dos meus netos, dos meus tataranetos, dos meus amigos, dos meus parentes que morava em todo o território indígena do Apucarantina, então, enquanto eu tiver podendo lutar, eu vou lutar por isso aí, as vez eu não tô lutando pra mim eu tô lutando pelos meus filhos né, eu tive uma luta no Barão de Antonina, em 85 se eu não me engano e depois eu tive que sair corrido de lá do Barão de Antonina por que o pessoal queria me matar, o não índio sabe, e tudo que eu fiz lá, eu voltei lá esses tempos e o meu irmão falou assim pra mim, você não tem vontade de voltar morar aqui no barão e eu digo nenhum pouquinho, nenhum pouquinho, nenhum pouquinho, digo aqui eu fiz o prato pra vocês comer o que vocês tão comendo, mas eu sei que eu não perdi, não perdi, por que aqui tá meus irmãos, minhas irmãs, meus sobrinhos e eu vou receber o que eu fiz aqui no Barão, eu vou receber, hoje graças a Deus me pegaram duas netas pra ser professora lá, então é o meu lucro, é o meu ganho que eu tô tendo. Não tem coisa melhor, é a herança que eu tô deixando para os meus filhos (TAPIXI apud NOVAK, 2017, p. 373)

a) Como foi a vida de Tapixi?

---

---

---

---

b) Você considera a atitude de desconfiança frente ao pesquisador como uma atitude de um homem inocente? Ou essa maneira de agir prova que os povos indígenas são povos habilidosos e estrategistas? Justifique sua resposta.



---

---

---

---

Essas questões são uma rica oportunidade para romper com a ideia de índio passivo, ou “coitadinho” é importante apontar que, não apenas nos cinco séculos após a chegada dos europeus, mas que os povos indígenas sempre foram sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. (NOVAK, 2017)

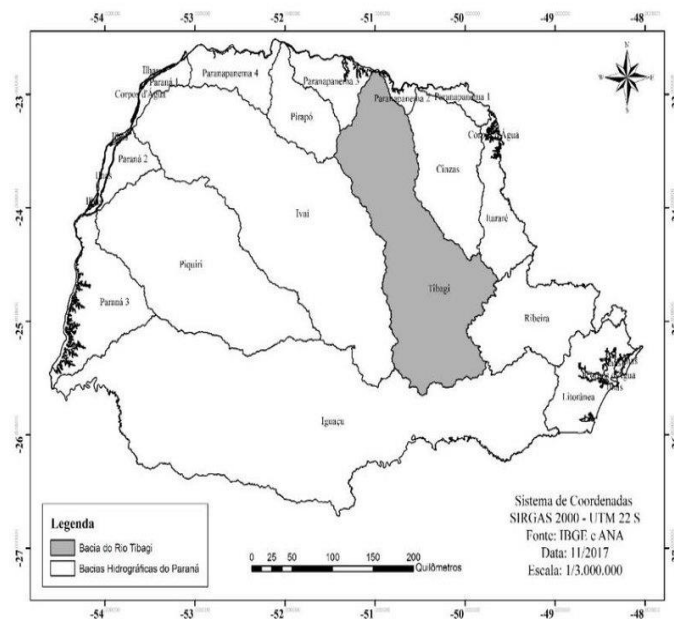
### 3.2 As terras indígenas do Apucarantina

A Terra Indígena Apucarantina, localizada no município de Tamarana (PR), fica na bacia hidrográfica do Rio Tibagi, tendo como um de seus limites o rio Apucarantina. Há na bacia desse rio, outras terras indígenas como: Mococa, São Jerônimo, Barão de Antonina e Queimadas. Apesar de ser predominantemente composta por povos Kaingang, há também algumas famílias de Guarani e Xokleng (NOVAK, 2017).

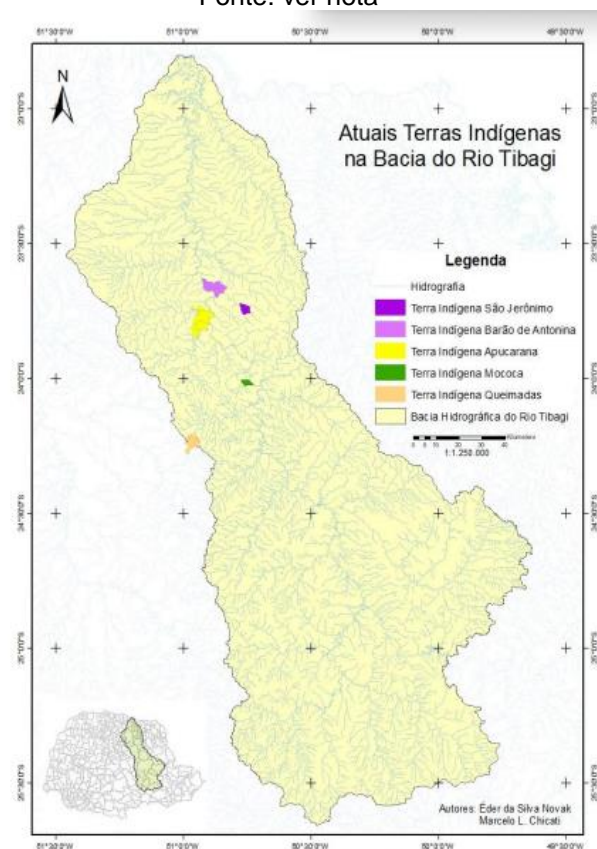
Na década de 1940, foi construída nas Terras Indígenas de Apucarantina a “Usina Hidrelétrica de Apucarantina”. Na atualidade essa usina pertence à Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL).

A construção dessa usina afetaria diretamente as terras das comunidades tradicionais que se encontravam à margem esquerda do rio Tibagi (NOVAK, 2017).

Observe as imagens:



**Figura 38: Mapa de localização da bacia hidrográfica do rio Tibagi.**  
Fonte: ver nota <sup>40</sup>



**Figura 39: Atuais Terras Indígenas na bacia do rio Tibagi.**  
Fonte: der da Silva Novak e Marcelo L. Chicati (NOVAK, 2017)

<sup>40</sup> Disponível em: [bacia hidrográfica do rio Tibagi - Bing images](#).. Acesso em: 02 jan. 2021.

No início da década de 40, foi criada a Empresa Elétrica de Londrina Sociedade Anônima (EELSA), que objetivava construir Usinas Hidrelétricas para o fornecimento de Energia (NOVAK, 2017, p. 92).

O planejamento para construção de usinas hidrelétricas afetaria todas essas comunidades indígenas. Apesar de algumas construções não terem se efetivado, é importante compreender a ação política dos povos indígenas frente a essa realidade.

Os conflitos e as negociações se espalharam por todo o vale do rio Tibagi e reacenderam a luta Kaingang da TI Apucarantina pelos seus direitos diante da Usina Hidrelétrica do Apucarantina, instalada na segunda metade da década de 1940, dentro do território indígena, na margem direita do rio Apucarantina (NOVAK, 2017, p. 24).



**Figura 40: Salto do Apucarantina**

Fonte: ver nota<sup>41</sup>.

### **Reflexão oral:**

- a) Segundo o texto, qual a consequência da construção da Usina de Apucarantina?
- b) Como você acha que ocorreu esse processo?

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=kggAAFtr3JY>. Acesso em: 02 jan. 2021.

- c) Imagine que você é um integrante dos povos Kaingang dessa terra. O que você faria frente a essa situação?
- d) Sabendo que essa hidrelétrica foi construída e que as construções levam tempo para conclusão, como será que foi a relação dos povos indígenas com a empresa EELSA e com os empreiteiros?

**7) O texto abaixo, produzido pelo professor pesquisador Éder da Silva Novak (2017), aborda a construção da Usina Hidrelétrica de Apucarantina, os conflitos entre os povos do território em que esta foi construída e as relações estabelecidas em função da construção.**

**Texto 7**

[...] considerado o primeiro empreendimento hidrelétrico, no país, situado em território oficialmente reservado a um grupo indígena. Após evidenciados os objetivos da EELSA com a Usina do Apucarantina [...] qual foi a leitura realizada pelos Kaingang daquele contexto? Quais suas ações perante a presença da usina e seus representantes? E suas articulações em virtude do processo de reestruturação dos seus territórios e do avanço das frentes colonizadoras, somado ao fato da construção do empreendimento hidrelétrico? E suas relações com os empregados da usina?

As respostas a esses questionamentos revelam um inter cruzamento de ações da comunidade indígena local, superando a visão polarizada da história, que coloca de um lado os indígenas e do outro os não-indígenas, bem como as interpretações vitimizadoras, que tratam a história como uma via de mão única, não compreendendo as estratégias políticas dos povos indígenas.

[...] os indígenas do Tibagi tinham o conhecimento do território e vinham mantendo diferentes formas de relação com os não índios: desde os séculos XVI e XVII, com os viajantes europeus, padres jesuítas, bandeirantes; com os descobridores de ouro e de diamantes nas margens do rio Tibagi no século XVIII; com missionários nos aldeamentos e os primeiros fazendeiros do século XIX; com o órgão indigenista, arrendatários, camponeses, imigrantes e demais sujeitos históricos presentes na primeira metade do século XX [...] fruto do avanço das frentes colonizadoras em ambas as margens do rio Tibagi.

[...] Ao considerar a presença do empreendimento hidrelétrico, os índios construíram suas relações sociais com os representantes e os empregados da EELSA e da Usina do Apucarantina, travando uma luta histórica de resistência e de reivindicações junto ao órgão indigenista e à concessionária de energia elétrica. Esta luta despertou nos indígenas o sentimento de apropriação da usina, movimentando suas ações no presente. [...]

[...] presença da usina acabou promovendo que os representantes do órgão indigenista

tomassem a decisão de mudar a sede do PI Apucarana para perto do Salto Apucarantina, essa decisão também foi influenciada pela ação indígena, pois algumas famílias Kaingang se deslocaram para as proximidades do empreendimento hidrelétrico, imediatamente após o início das obras. (NOVAK, 2017, p. 289-290)

a) Qual é o problema apresentado no texto?

---



---



---



---

b) Você considera a ação dos povos Kaingang passiva? Justifique.

---



---



---



---

c) O que você pensa que poderia ter acontecido se esses povos não se mobilizassem frente às instalações da usina?

---



---



---



---

#### **Texto 8**

Quando se decidiu pela instalação da Usina Hidrelétrica de Apucarantina, aproveitando as quedas deste rio, fica evidente pela análise documental que os povos Kaingang, que viviam à margem esquerda do mesmo rio, cientes do que estava acontecendo, e sabendo que seus toldos tradicionais e sua área de atuação para subsistência seriam afetados, estes povos, antes de qualquer determinação do órgão indigenista (SPI) deslocaram-se para a região onde estava sendo construído a hidrelétrica. Outros, porém, mantiveram instalados em antigos toldos, mesmo após a determinação de deslocamento. (Texto produzido com base em NOVAK, 2017, p. 291-296)

a) O que o texto nos revela sobre os povos Kaingang? O que você pensa sobre isso?

---

---

---

---

**8) Leia o documento 2 e responda as questões:**

**Documento 2**

Desta forma os dois toldos maiores de índios ficarão dentro da área, evitando-se os inconvenientes, e o que é mais impossível de transferir todos esses índios, ainda que perto como é, relativamente, isso eu o afirmo porque tive ocasião de observar dos índios dali. Diante disto sugiro se convide o Snr. João Vialle, como representante do Governo do Estado, demarcando dia e hora, para reunirmos, afim de se lavrar uma outra ata em aditamento a que foi dada [...] (SPI, 12/10/1950, Filme 76, Fotograma 270-271 apud NOVAK, 2017, p. 293)

a) Esse documento demonstra o protagonismo indígena na construção de sua história. Em que parte do documento podemos evidenciar isso? Explique.

---

---

---

---

**9) O documento abaixo refere-se às relações estabelecidas entre os Kaingang e os responsáveis pelo órgão indigenista (SPI).**

**Documento 3**

Lembro dele, um chefe ruim, ruim, ruim, ruim (risos). [...] Ele ficou um tempão aqui, um tempão, um tempo, tempo, muito tempo. Ele que, que acabou com, com a campina, com Moreira, foi ele que transferiu os índios pra cá, ele e o sogro dele, Benvenuto, o sogro dele. Eles foram vendendo lá e ajeitando, colocando o povo e trazendo os índios pra cá, os índios mais sabidos eles eliminavam. Não podia pintar um índio sabido [...] eu estou vivo, eu sou do tempo do SPI<sup>42</sup>, de Barão

---

<sup>42</sup> O Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN, a partir de 1918 apenas SPI) foi criado, a 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios do território nacional (Oliveira, 1947). Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protacao-aos-indios-spi>. Acesso em: 02 jan. 2021.

de Antonina, lá eles fizeram coisas do arco da veia sabe, eu sou vivo lá, porque eu dei uma de tonto (Tapixi apud NOVAK, 2017, p. 321)

a) Por que, segundo o relato, os índios mais “sabidos” eram eliminados?

---

---

---

b) Qual a estratégia utilizada por Tapixi para sua sobrevivência?

---

---

---

c) Qual seria sua atitude se você estivesse no lugar de Tapixi?

---

---

---

d) O que você pensa sobre a atitude de Tapixi?

---

---

---

## 10) Leia o documento 4

### Documento 4

[...] Foi, foi. Que meu avô sempre contava essa história, sabe, trabalhou uns par de índio ali dentro, [...] na estrada que descia lá embaixo, onde tem a sede lá embaixo. Onde tem a casinha de força. Tem um veio que ajudou lá e ainda tá vivo né, tá bem veinho já, o Raul. Só que ele não sabe conversar bem agora. Então, ele trabalhou muito ali sabe, ele ganhava diária, a Copel pagava diária pra ele, ele ajudou a construir, a fazer a estrada, com enxadão e picareta assim, depois que entrou as máquinas ali, depois que eles tiraram tudo as pedras redondas que tinha ali, eles rancava tudo, sabe, então, daí depois entrou as máquinas lá e limpavam, então, daí quem trabalhou hoje lá dentro é um tal de Raul. Raul Pereira, ele está bem velhinho já ele não sabe nem conversar tem que ter uma pessoa pra traduzir as palavras que ele passa pra gente (JOSÉ BONIFÁCIO, apud NOVAK, p.

355)

a) Segundo o relato nesse documento 04, quem trabalhou na construção da Usina Hidrelétrica de Apucarantina?

---



---



---

b) Você acredita que a história do Paraná seria a mesma se, na época da chegada dos europeus, não houvesse povos indígenas aqui? Justifique.

---



---



---



---

José Ekór Bonifácio desenvolveu, durante as pesquisas de Éder Novak, papel de guia. Durante o deslocamento sob o antigo o antigo Território Indígena Apucarana ele ia relatando os acontecimentos por ele presenciados. Nascido no Toldo Apucarana, teve sua infância às margens do rio Apucarana, mas que aos 14 anos de idade, foi, junto com sua família na sede do Posto, próximo à Usina do Apucarantina. (NOVAK, 2017, p. 299)

A questão B favorece a discussão sobre a importância dos indígenas na formação da nossa história, uma vez que suas relações com os não indígenas, sejam elas amigáveis ou não, foram decisivas para os rumos que a história tomou.

### 1) Questão para o documento 5

#### Documento 5

Oh, o que que vem a significar, o que vem a ser essas perguntas [...] O que é por exemplo,



nos índio, por exemplo, vai ter algumas vantagens nessas conversas que tamos falando ou vamos ou vai ficar só para a história do passado, para meus bisnetos, tataraneto, falar assim, tal dia foi feito uma entrevista, assim, assim, assim, na casa dos teus avós, bisavós, vai ficar só pra isso? Porque aqui tem uma coisa que eu não concordo sabe, não concordo, que eu sou novo no lugar, por enquanto eu tô vendo como que é o povo aqui, como que pode acontecer, como que uma coisa que eu não concordo aqui é o índio pagar luz. Eu não concordo, a usina tá dentro do território indígena, é indígena, como é que a gente vai poder pagar, eles faz uma fortuna, eles tem, como é que eu vou falar para o senhor, eles tem um troféu de ouro dentro da comunidade indígena, que mina dinheiro minuto por minuto, segundo por segundo, hora por hora, dia por dia, ano por ano. Dia e noite sem parar, como é que a gente vai ter que pagar essa luz meu Deus do céu? (TAPIXI, 2017, apud, NOVAK, p. 372)

a) O que a fala do senhor Tapixi demonstra?

---



---



---



---

b) Os povos indígenas são povos ignorantes, dóceis e inocentes? Justifique?

---



---



---



---

c) Se você considera que não são, nem dóceis, nem inocentes, então os povos indígenas são violentos e perigosos? Explique.

---



---



---



---

#### **3.4 ATIVIDADE 4 - As Terras de Faxinal e articulação, estratégia e luta desses povos pela posse da Terra.**

Os povos indígenas do Paraná foram perdendo suas terras por vários motivos. No entanto, enfatizamos o estímulo do governo para a povoação pelos não índios como fator primordial para essa perda. Com a ideia do vazio demográfico, falsamente pregado pelo governo, populações

iniciaram a ocupação dos territórios indígenas. No entanto, isso não se deu de forma tranquila, pois os povos que aqui habitavam lutaram para manter ou então reconquistar suas terras.

As estratégias dos Kaingang das Terras Indígenas de Faxinal demonstram a situação acima citada, uma vez que para reconquistar seu território, além de luta armada como no caso da Guerra de Pitanga que ocorreu em 1923, os líderes desse povo foram até a capital do Estado e também elaboraram ofícios buscando negociação de permuta de terras e demarcação.

Os Kaingang das Terras Indígenas de Faxinal, localizados na Bacia Hidrográfica do rio Ivaí à sua margem direita, adquiriram a posse do território em 1901 sendo o aldeamento denominado de Posto Ivahí, e tinham como chefe Pedro dos Santos e Paulino Arak-xó.

Esses líderes, onze anos mais tarde, elaboraram o requerimento, direcionado ao governo no Paraná visando à divisão e a troca de terras, da margem esquerda pela direita do rio Ivaí. (Adaptado de Rodrigues, 2012, p. 71-74)

**1) Após a leitura e reflexão do texto, responda as questões abaixo:**

a) Qual era a justificativa do governo para incentivar a ocupação das terras do Paraná pelos não índios?

---

---

---

---

b) Quais as estratégias dos povos da Bacia do Ivaí para a manutenção de suas terras?

---

---

---

---

c) Você considera correta a atitude desses povos? Explique.

---

---

---

---

**2) Leia o documento, e em seguida responda.**

**Documento 1**

REQUERIMENTO ENVIADO PELOS CACIQUES PAULINO ARAKXÓ E PEDRO DOS SANTOS TAMANDOY, em 4/5/1912, ao governo do Estado do Paraná, pedindo a troca de parte das terras da margem direita do rio Ivaí por terras à margem esquerda

Exmo. Snr. Dr. "Presidente do Estado".

O Abaixo assignado chefe da tribu dos índios coroados, que habitam o terreno que lhes foi cedido pelo Governo do Estado pelo Decreto N.º 8 de 9 de Setembro de 1901, situado a margem direita do rio Ivahy e entre os rios Jacaré e do Peixe ou Úbasinho, vem pedir a V. Excia. A permuta de dois terços da área total desse terreno, por uma área igual no logar denominado Campo do Mourão á margem esquerda do mesmo rio, alem da barra do rio Preto. Esta resolução é motivada pela conveniência que lhes advem da situação do referido terreno, logar, onde as terras lhes afferecem maiores vantagens não só pela sua collocação como pela excellencia da qualidade.

Acresce ainda que muitos dos seus chefiados já se encontram localizados naquelles logar. O Suplicante pede a permuta apenas de dois terços da área, pois, que o terço restante deseja que seja conservado em poder do Capitão Pedro dos Santos Tamandoy, o qual habituado a viver de salários, prefere ahi conservar-se com a sua gente em número de vinte famílias, estando de todos de acordo com ésta resolução. Nestes termos pede deferimento:

Therezina, 4 de Maio de 1912

Assignados: Arógo do Cel Paulino Arak-xó

Raymundo Dinis Pereira: Negociante

Testemunhas: Laurindo Ribeiro Borges. Subcomissário de Polícia (In: RODRIGUES, 2012,

74)

a) Que tipo de texto/documento é esse? Como você chegou a essa conclusão?

---

---

---

b) Você percebeu que existem palavras escritas de forma diferente? Você sabe o porquê disso?

---

---

---

c) Qual o objetivo desse requerimento? Você acredita que ele foi atendido? Por quê?

---

---

---

O que o documento revela sobre os povos indígenas do Paraná, ou mais especificamente os povos indígenas das Terras de Faxinal?

---

---

---

### 3.5– ATIVIDADE 5 - Os povos Guarani do Paraná.

#### Texto 01

##### Os Guarani

[...] A denominação Guarani define, ao mesmo tempo, a população e o nome da língua por eles falada.

[...] os Guarani vieram das bacias dos rios Madeira e Guaporé. A partir daí, ocuparam continuamente diversos territórios ao longo das bacias dos rios Paraguai e Paraná até alcançar Buenos Aires [...] expandiram-se ainda para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também ocuparam o Uruguai e o Paraguai. [...] Eles mantiveram esses territórios até a chegada dos primeiros europeus, que a partir de 1504 registraram em centenas de documentos os limites do vasto domínio Guarani.

Os Guarani ocuparam os vales e as terras adjacentes de quase todos os grandes rios e seus afluentes. Eles raramente estabeleciam suas aldeias e roças em áreas campestres; a maioria dos sítios arqueológicos da Tradição Tupi-guarani está inserida em áreas cobertas por florestas, seguindo o padrão de estabelecer as aldeias e as plantações em clareiras dentro da mata.

Podemos constatar, na bibliografia especializada sobre os Guarani, que eles possuíam um padrão para ocupar novas áreas sem, no entanto, abandonar as antigas. Os grupos locais se dividiam com o crescimento demográfico, ou por divisões políticas, indo habitar áreas próximas, previamente preparadas por meio de manejo agroflorestal, isto é, abriam várias clareiras para instalar a aldeia e as plantações, inserindo seus objetos e plantas nos novos territórios. Assim como levaram suas casas, vasilhas cerâmicas e outros objetos, os Guarani também transportaram de seus locais de origem diversas espécies de vegetais úteis para vários fins (alimentação, remédios, matérias-primas etc.), contribuindo para o aumento da biodiversidade florística do sul do Brasil.

Nesse sentido, ocupavam as várzeas dos grandes rios, e com o passar do tempo, as áreas banhadas por rios cada vez menores. Por exemplo, após dominar as terras próximas dos rios Ivaí, Pirapó e Tibagi, ocuparam trechos ao longo de alguns dos ribeirões que banham o divisor de águas

desses rios. [...] (MOTA, 2012, p. 26-27)
---

**1) Interpretando o texto:**

a) Quais os territórios que os Guaranis habitaram até a chegada dos portugueses?

---



---



---

b) Explique de que forma os Guaranis contribuíam para a biodiversidade florística do Sul do Brasil?

---



---



---

c) O que mais chamou sua atenção no modo de vida desses povos? Explique.

---



---



---

Quando falamos sobre os Guaraní, referimo-nos aos povos que viviam espalhados nesta terra quando os europeus chegaram. Hoje, estão divididos em alguns países da América do Sul como: Paraguai, Argentina, Uruguai, Bolívia e Brasil, sendo que é aqui em que há a maior concentração desse povo.

Por ser um grupo bastante variado, e se encontrar dividido em 5 países e assim ter algumas especificidades linguística e culturais regionais, alguns teóricos o classifica em diferentes subgrupos linguístico.

Dessa forma, quando estudamos ou nos referimos aos povos indígenas do Oeste do Estado do Paraná, então dizemos Avá-Guaraní. Guaira é uma cidade do Oeste do Estado do Paraná situada na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Os Guaraní que vivem lá são chamados de Avá-Guaraní. O texto abaixo é uma

reportagem de 2018, escrita pelos autores Júlia Rohden e Matheus Lobo<sup>43</sup>, que explica a realidade dos povos que vivem nessa região:

## Texto 02

[...]

O cacique Ilson Soares explica que os Guarani não enfrentaram os brancos diretamente, como outras etnias. “Nós nos afastamos dos brancos. Íamos para o Mato Grosso do Sul, Paraguai, Argentina. Mas o branco começou a chegar lá também. Voltamos pra cá, mas não tinha mais mato. Não temos mais pra onde ir e vamos permanecer aqui, lutar por essa terra que infelizmente já perdemos no passado e não queremos perder de novo”, conta.

O relatório Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná (1946-1988): Subsídios para a Comissão Nacional da Verdade, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), mostra que já no início do século XX, a Companhia Mate Larangeira começou a explorar a região de Guaíra e Terra Roxa para a produção de erva-mate, submetendo indígenas a trabalho forçado. [...]

A partir de 1940, posseiros expandem a ocupação para o oeste e o governo do Paraná concede títulos de terras devolutas (áreas convertidas ao patrimônio da União, com a proclamação da República) para empresas colonizadoras, ignorando a ilegalidade de transferir terras fronteiriças e com presença indígena para terceiros.

A construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu foi um novo capítulo da expulsão dos indígenas, nas décadas de 1970 e 1980. O alagamento de áreas no entorno do Rio Paraná para a construção da usina atingiu 16 municípios, entre eles Guaíra e Terra Roxa.

“Os Guarani são um povo muito religioso, entendem que o fim do mundo termina com água, então muitos velhos guaranis acharam que o mundo estava acabando [com os alagamentos provocados pela Itaipu] e foram para o Paraguai, que é o umbigo do mundo, como eles falam”, diz o historiador Paulo Porto. Ele afirma que muitos dos índios que tiveram suas *tekohas* inundadas pela Itaipu começaram aos poucos a voltar e reivindicar terras.

Os Avá-Guarani voltaram para as terras tradicionalmente ocupadas em Guaíra e Terra Roxa especialmente a partir dos anos 2000. Um dos técnicos da Funai que atuou na região disse à reportagem que quando a fundação abriu o escritório em Guaíra, em 2012, ouvia dos proprietários frases de alívio, entendendo que a Funai iria “levar os índios para outro lugar”. Ele conta que a inauguração da Justiça Federal em Guaíra, em 2010, fez com que houvesse uma judicialização das tentativas de expulsão dos indígenas (ações de reintegração de posse), que antes era feita com violência, por fora da lei.

Acusados de invasores, os indígenas garantem que vão continuar reivindicando a

<sup>43</sup> A jornalista Júlia Rohden é apoiada pelo Fundo Brasil por meio do edital “Jornalismo Investigativo e Direitos Humanos”. Ela é especializada em pautas relacionadas aos direitos humanos. Assina a reportagem ao lado do jornalista Matheus Lobo. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/veja-os-primeiros-resultados-do-apoio-do-fundo-brasil-ao-jornalismo-investigativo/>. Acesso em 17 de jan. de 2021.

demarcação das terras. “A gente vai pra onde? Querem jogar a gente pra margem da BR, para debaixo da ponte”, afirma Ilson Soares. Cacique da Tekoha Yvyraty Porã, Raul Medina concorda que não adianta ir para outro lugar: “precisamos continuar existindo aqui, não adianta correr, em toda a parte os brancos estão nos discriminando”. (Rohden; Lobo, 2018).<sup>44</sup>

**2) A partir do texto responda:**

a) Segundo o cacique Ilson Soares, no passado, qual era a estratégia dos povos Guarani para defender-se dos não indígenas?

---



---



---



---

b) As atuais estratégias de luta dos povos Avá-Guarani são as mesmas do passado? Explique.

---



---



---



---

c) Vimos no texto, através de depoimento de um dos funcionários da Funai, que os proprietários (não indígenas) quando souberam da instalação desse órgão, ficaram aliviados acreditando que levariam os índios para outro lugar. O que você pensa sobre isso? Você considera correto tomar as terras dos povos dessa região? Explique.

---



---



---



---

<sup>44</sup> Fonte: Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-volta-dos-ava-guarani>. Acesso em: 02 jan. 2021.

3) Assista ao vídeo: “Capítulo 1 - Cláudio e Vitória Barros relembram passado Guarani” Disponível em: [https://youtu.be/XNppor\\_FOLVTDM](https://youtu.be/XNppor_FOLVTDM). Acesso em [17/01/2021](#), e responda:

a) De acordo com o vídeo, como é a vida do ancião desse grupo indígena?

---

---

---

---

---

b) Por que o senhor Claudio vive essa difícil realidade? Você acha isso correto?

---

---

---

---

---

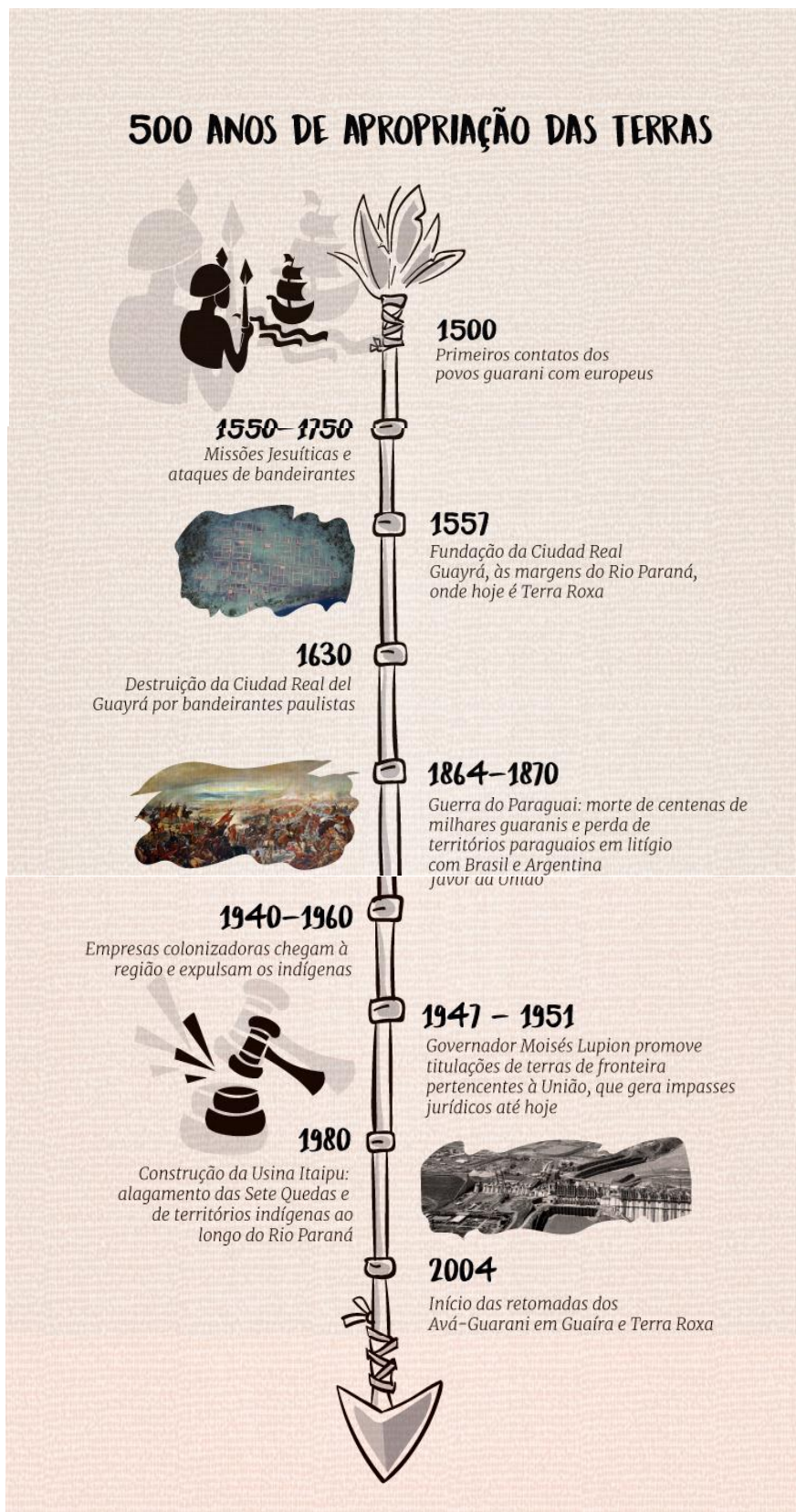


Figura 41: Cacique Avá-Guarani, Ilson Soares. Foto: Matheus Lobo<sup>45</sup>

Fonte: Site Brasil de Fato ARAUJO; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132

<sup>45</sup> Fonte: Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-volta-dos-ava-guarani>. Acesso em: 02 jan. 2021.





<sup>46</sup>Figura 42: A volta dos avá-guarani.

<sup>46</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-volta-dos-ava-guarani>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Fonte: reportagem sobre a volta dos Avá-Guarani.

A socialização desta pesquisa deve proporcionar discussões riquíssimas sobre a relação do índio e não índio com a natureza. Abordar a visão da sociedade capitalista e as consequências ambientais é de suma importância. Mas é também importante apresentar a consciência ecológica do não índio e sua sabia relação com a natureza sem recair na visão idílica que ainda perdura sobre esses povos.

**4) Analise a imagem e em duplas pesquise:**

- a) Quais as consequências das missões para os povos indígenas?
- b) Quem eram os bandeirantes?
- a) Você passou por uma rua, praça ou rodovia com o nome de “Raposo Tavares”? Pesquise quem foi e, conversando com seu colega, posicione-se sobre o fato de ele ter sido homenageado com nomes desses espaços.
- b) Qual a consequência da Guerra do Paraguai para as populações indígenas?
- c) Já ouviu falar da Usina de Itaipu? Pesquise sua importância para a sociedade brasileira, suas consequências para os povos indígenas.

**5) Após entender o que aconteceu à época da sua construção discuta com seu colega(a) e resolva a atividade abaixo:**

- a) Se construções a exemplo da Usina de Itaipu foram e ainda são necessárias para atender as necessidades da sociedade brasileira, o que você faria se fosse presidente para atender as necessidades dos índios e não índios?

---



---



---



---

**3.6 – ATIVIDADE 6 - Povos Xetá**

O povo Xetá é conhecido e nominado na literatura, nos relatos de viajantes e fontes documentais, como Botocudo, Héta, Chetá, Setá, Ssetá, Aré e Yvaparé. Foi o último grupo indígena contatado no Paraná, no final da década de 1940 e início de 1950, quando a frente de ocupação cafeeira chegou ao seu território tradicional que se estendia pelas margens do baixo rio Ivaí até a sua foz no rio Paraná.

A presença dos grupos Xetá no rio Ivaí e seus afluentes foi registrada por viajantes e exploradores desses territórios desde a década de 1840 [...]

[...] encontros e confrontos com os exploradores do rio Ivaí, e os conflitos com os Kaingang, que resultavam em capturas e dispersão dos Xetá, fazem parte da memória de sobreviventes Xetá mais velhos. Um deles teve seu pai capturado no início do século XX, tendo o mesmo conseguido fugir e retornado para seu grupo familiar na região da Serra dos Dourados (SILVA, 1998; 2003).

[...].

Até a década de 1990, os Xetá eram tidos pelo órgão indigenista brasileiro – Fundação Nacional do Índio (FUNAI) - como grupo extinto ou quase extinto, pois constam nos seus dados populacionais apenas cinco pessoas. No entanto, a pesquisa antropológica de Carmen Lúcia da Silva apontou que, ao contrário do que se afirmava nos levantamentos oficiais, os Xetá não estavam extintos.

Em 1997, por solicitação dos Xetá, foi realizado o primeiro encontro dos sobreviventes dos Xetá em Curitiba, intitulado “Encontro Xetá: Sobreviventes do Extermínio”, com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA) e do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR (MAE), do qual participaram todos os sobreviventes do grupo, crianças, jovens, mais velhos e cônjuges, além do Prof. Dr. Aryon Dall’Igna Rodrigues, que efetuou os primeiros estudos da língua Xetá junto a um grupo familiar na década de 1960 (1960; 1961) e posteriormente em 1967.

Como resultado desse encontro, esse grupo solicitou seu reconhecimento enquanto pertencentes à etnia Xetá e a retificação de seus nomes nos registros civis levando em conta os registros que já vinham trabalhando na pesquisa antropológica, na qual apresentavam como se dava o sistema de nomenclatura do grupo. Também colocaram em pauta a indenização financeira de suas perdas e a recuperação de seus territórios tradicionais na Serra dos Dourados, bem como reivindicaram o retorno a seu território de origem, nominando-o como Terra Indígena Herarekã Xetá.

Atualmente, os Xetá somam aproximadamente 100 (cem) pessoas, totalizando 25 (vinte e cinco) famílias. Estão em processo de luta para o reconhecimento de seu território tradicional junto à Funai, para o reconhecimento de seus direitos e para reconstituírem-se enquanto povo e revitalizarem a sua cultura. Além da demanda para reaverem parte de seus territórios, os Xetá solicitaram ao Estado do Paraná um atendimento específico e diferenciado de educação escolar indígena bilíngue Português/Xetá; ensino da história de sua cultura na escola; produção de literatura e materiais didáticos que retratem a realidade do povo, trazendo inclusive a memória coletiva da antiga sociedade narrada por seus pais, hoje considerados “guardiões da memória Xetá” (SILVA, 2003). E os Xetá não querem mais aparecer na história, nos livros e na imprensa como um povo extinto. (MOTA, 2012. p. 29-30)

**1) Assinale a alternativa correta: segundo o texto, os povos Xetá foram tidos como extintos na década de 90. No entanto, em 1997, por solicitação deles, foi realizado o primeiro encontro dos sobreviventes dos Xetá em Curitiba. Isso demonstra que esses povos:**

- a) São frutos de um milagre pois já era para estarem extintos.
- b) Sobreviveram porque os não índios os ajudaram na aquisição de alimentos.
- c) Continuaram existindo mesmo após inúmeros conflitos porque são povos persistentes, lutaram e lutam no reconhecimento de seus direitos e na manutenção da sua cultura.
- d) Negam sua cultura por isso saíram da mata e foram para a cidade de Curitiba.

Apesar de apenas a questão C estar correta, em todas as outras é possível promover discussões que visam a um maior conhecimento sobre as ações e o protagonismo desse povo.

**2) Sobre esse povo é ERRADO afirmar que:**

- a) Há variadas formas de nos referirmos aos povos Xetá, como por exemplo: Héta, Chetá, Setá, Ssetá, Aré e Yvaparé.
- b) O povo Xetá foi o último grupo indígena contatado no Paraná, isso porque a região em que se encontravam foi uma das últimas a ser colonizada.
- c) Os Xetá, a partir da reunião em Curitiba em 1997, passaram a exigir uma indenização financeira de suas perdas e a recuperação de seus territórios tradicionais na Serra dos Dourados.
- d) Os Xetá solicitaram ao Estado do Paraná um atendimento específico e diferenciado de educação escolar indígena bilíngue Português/Xetá.
- e) O povo Xetá, diante de toda dificuldade, prefere esquecer sua história de luta e derrotas.

A resposta é a letra E, mas assim como na questão anterior, as demais opções servirão como uma retomada do texto.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a temática indígena foi mais do que conhecer sobre esses povos, foi compreender o quanto nós professores podemos fazer a diferença no ensino e promover uma educação que priorize a superação dos erros, dos preconceitos, da desinformação e de ensinamentos bem intencionados, mas que não contribuem para corrigir e garantir a historicidade devida aos povos indígenas.

Garantiu-nos o entendimento de que a dívida do não índio para com os indígenas não é apenas econômica, uma vez que lhes roubaram a terra; essa dívida é social, moral, política. Negaram sua historicidade, e é preciso que os professores da Educação Básica caminhem na busca desse reconhecimento e proporcionem um ensino que apresente os povos indígenas como protagonistas da sua história, como formadores da nossa sociedade, assim como os europeus e africanos. É preciso que a ideia da tutela, da incapacidade, seja superada e que eles sejam demonstrados como são: pessoas capazes de lutar incansavelmente pela garantia de suas terras, suas culturas e suas vidas.

Entendemos por meio deste estudo que esse entendimento se deve graças ao crescimento das pesquisas sobre a temática indígena que se deu a partir da década de 1990 nas academias, mas que ainda é necessário avançar, especialmente no que se refere à Educação Básica. No entanto, nos deparamos com ações recentes, como o caso do trabalho “Aproximando universidade e escola, teoria e prática: oficinas de história e cultura indígena nos campos de estágios”, coordenado pelo professor Eder Novak, já mencionado neste trabalho, o qual acreditamos colaborar para que haja um maior entendimento sobre a temática na Educação. Além disso, por esse trabalho atingir diretamente os alunos de estágio, temos um olhar muito otimista sobre esses futuros professores no que se refere a este assunto, pois receberão a reflexão e a formação devida, para posteriormente atuar adequadamente no intuito de superar os erros aqui já mencionados.

Também entendemos ser necessário que professores da Educação Básica busquem sanar essa dificuldade através de formação e leituras, especialmente as Equipes Multidisciplinares que têm contribuído, senão para sanar o vazio de informação, mas para instigar e motivar a busca por elas a fim de que haja o cumprimento da Lei 11.645/08.

Ainda sobre o fato de haver obstáculos para um ensino de qualidade na Educação Básica, refletimos nesta pesquisa sobre as grades curriculares das Universidades e verificamos que, apesar de muitas delas ainda não terem uma disciplina específica, acreditamos que esse quadro vem mudando e que o trabalho de professores engajados nessa luta tende a mudar esse cenário e que, ainda que de forma lenta e gradual, esperamos estar caminhando para a um ensino acadêmico que reconheça, efetivamente, nossa diversidade cultural.

Por fim, o ponto mais importante da pesquisa foi verificar se os livros didáticos estão em conformidade com a referida Lei 11.645/08. O resultado foi animador. Apesar de optarmos por apenas um autor e seu coautor, pudemos evidenciar uma melhora significativa na abordagem da temática. Essa melhora não alcançou apenas o aspecto quantitativo, mas também qualitativo.

Os textos, documentos, imagens e orientações didáticas aos professores que encontramos na segunda coletânea (Projeto Mosaico, 2015) e na última (Teláris História, 2018) cooperam com a ideia de haver avanços, uma vez que os povos indígenas são apresentados na sua diversidade demonstrando o indígena do/no passado, mas também do/no presente, de variadas etnias, com trajes típicos e também com roupas de não índios, o que demonstra o entendimento de que não são as roupas ou lugares que determinam suas etnias, algo muito distorcido pela sociedade em geral.

Os autores trazem reflexões acerca dos direitos desses povos, especialmente no que se refere à terra, apresentando a luta constante desses povos pela mesma, bem como suas estratégias para a sua garantia, rompendo assim com a expressão “bom selvagem”: seja a ideia de “bom” ou seja a de “selvagem”.

Por fim, entendemos que os autores conseguem cumprir o proposto pela Lei 11.645/08, lei esta que é resultado da luta não só desses povos, mas também de indigenistas. Levando em conta que as análises aconteceram nos livros referentes aos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos - sabemos que a temática é mais trabalhada nos 7<sup>os</sup> anos, no contexto da “descoberta” do Brasil, a partir da história dos europeus – reconhecemos uma valorização da temática que nos faz acreditar que, se a maioria dos autores escolhidos no PNLD também adotou essa postura de reconhecer a Lei e não torná-la inócua, então em algum tempo teremos alunos mais conhecedores da história do Brasil, mais conscientes do papel dos povos indígenas na história e assim contribuindo para a superação de ideias contraditórias, diminuindo

preconceitos e discriminações, garantindo aos alunos o conhecimento da historicidade indígena assim como o seu lugar devido na formação desta nação.



## FONTES PRIMÁRIAS

VICENTINO, Cláudio. **Viver a História**. Ensino Fundamental: 7ª série/Cláudio Vicentino – São Paulo Scipione, 2002.

VICENTINO, Cláudio. **Viver a História**. Ensino Fundamental: 8ª série/Cláudio Vicentino – São Paulo Scipione, 2002.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**: história anos finais: 8º ano Ensino Fundamental, 1ª edição – São Paulo Scipione. 2015.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico**: história anos finais: 9º ano Ensino Fundamental, 1ª edição – São Paulo Scipione. 2015.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História**. Ensino Fundamental, anos finais. 8º ano. – 1ª edição. São Paulo, Ática história, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História**. Ensino Fundamental, anos finais. 9º ano. – 1ª edição. São Paulo, Ática história, 2018.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Raimundo Nonato Brabó. **Características da Agricultura Indígena e sua Influência na Produção Familiar da Amazônia**- Belém: Embrapa Amazônia Oriental 2001.

ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. de (Org.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições rascunho, 2017

ARAUJO; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

APPLE, M.W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.81-105.

APUPFE. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/viewFile/14990/17825>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do COGEIME** – Ano 25 – nº 49. p. 11-26. 2016.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Videoaula 10 – Movimentos indígenas, as estratégias e as lutas na conquista de direitos. LACED. 2014. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/acervo/video-aulas/o-estado-e-os-povos-indigenas-no-brasil/videoaula-10-movimentos-indigenas-as-estrategias-e-as-lutas-na-conquista-de-direitos/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional UFRJ, 2006.

BARRETO, A. ARAÚJO; PEREIRA, M. E. (Org.) **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais** – livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth (Org.) 2006 **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr. 2012.

BERTAGNA, Camila. **A interdisciplinaridade dentro das equipes multidisciplinares**. Camila Bertagna, Alisson Sano, Lucio T. Mota (Orientador) e Isabel C, Rodrigues (Co-orientadora) VII Congresso Internacional de História – 2015.

BESSA, Jose Ribamar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7SojNJmu4NM> Acesso em: 02 jun. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: História. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Protagonismo indígena na história**: coleção educação para as relações étnico-raciais. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.

CARDOSO, Maria Abadia. **Ensino de História e Livros Didáticos**: desafios do Tempo Presente. 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural**. Zahar, 2005.

CAVALCANTI, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v.30, n.1, p. 349-371, jan./jun., 2011.

CAVUSCENS, Silvio. **Movimentos indígenas, as estratégias e as lutas na conquista de direitos**. LACED. 2014. Disponível em: <http://laced3.hospedagemdesites.ws/laced/acervo/video-aulas/o-estado-e-os-povos-indigenas-no-brasil/videoaula-10-movimentos-indigenas-as-estrategias-e-as-lutas-na-conquista-de-direitos/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

CUNHA, Júnior Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [http://www.ifrj.edu.br/webfm\\_send/268](http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/268) Acesso em: 02 jun. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direito e cidadania. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP. 1992.

DE ALMEIDA SILVA, Adnilson. Representações indígenas: territorialidades e identidade—uma aproximação teórica. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, v. 23, 2011.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: **Memorial descritivo**. Colégio Estadual Odete Borges Botelho – E.F.M, 2014.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: **Memorial descritivo**. Colégio Estadual Odete Borges Botelho – E.F.M, 2015.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: **Memorial descritivo**. Colégio Estadual Odete Borges Botelho – E.F.M, 2016.

FARIAS, Elaíze. **Baku e seu protagonismo feminino no movimento indígena**. Manaus. Amazônia Real. Reportagem de 30 de julho de 2018. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/baku-e-seu-protagonismo-feminino-no-movimento-indigena/> Acesso em: 02 jun. 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco Ideias equivocadas sobre os índios**. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002. RJ. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_jose\\_ribamar.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf) Acesso em: 02 jun. 2021.

FROEMMING, Sílvia do Amaral. **A Lei 11.645/08: Abordando a Diversidade nas aulas de Arte**. 2011. 45 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Arte. 2011.

GOBBI, Isabel. **A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 177 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1448/DissIG.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 jun. 2021.

GOMES, Alexandre Oliveira. **Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: uma introdução ao estudo da temática indígena**. In: ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Org.). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 A Cor da Cultura**. 25 de agosto de 2011. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GREGO, D.M.; PRIORI, A. **História Local e Regional: O Impacto Socioeconômico da Modernização Agrícola**. Artigo científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional 2008/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2257-8.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GRUPIONI, Donisete Benzi. **Índios no Brasil** – 4 ed. – São Paulo: Global: Brasília: MEC, 2000.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola** – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.369-406

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pitangueiras/panorama> Acesso em: 02 jun. 2021.

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Estadual de Maringá, 2018.

KRENAK, Ailton. **Discurso na Assembleia Constituinte**. Brasília, 1987. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PkFNpds7iPbqHHAWibvxtrZfjroFVsyY/view> Acesso em: 02 jun. 2021.

LÁZARO, André; MONTECHIARE, Renata. Universidade para Indígenas? In: **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná / organização Wagner Roberto do Amaral, Letícia Fraga, Isabel Cristina Rodrigues e André Lázaro**. – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. 184 p.

Mapa de localização das terras indígenas. Disponível em: <https://gshow.globo.com/RPC/Estudio-C/Extras-Estudio-C/noticia/mapa-mostra-regioes-do-estado-do-parana-onde-habitam-povos-indigenas.ghtml>.> Acesso em 14 de nov. de 2021. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTIUS; Carl Friedich Philipe Von (jan. 1845) Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista de História de América**, n. 42 (Dec., 1956), p. 433-458

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luiz Donizete B (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Liége Torresan; FELIPE, Delton Aparecido. Direitos humanos e as relações étnico-raciais no espaço escolar. In: PRIORI, Angelo; MOREIRA, Liége Torresan; FELIPE, Delton Aparecido (Org.). **Conversas sobre DIREITOS HUMANOS e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá, PR> Edições diálogos, 2019. (p. 77-86).

MOTA, Lúcio Tadeu. **História do Paraná: relações sócio-culturais da pré-história a economia cafeeira / Lúcio Tadeu Mota**. -- Maringá: Eduem, 2012. 120p. (Coleção Formação de Professores - EAD; v. 60).

MOTA, Lúcio Tadeu. **Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história dos povos indígenas**. São Paulo, UNESP, v. 10, n. 2, 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. **A questão Indígena no Livro Didático: "Toda a História"**. Hist. Ensino, Londrina, v. 5, p. 41-59, 1999.

MOTA, Lúcio Tadeu. "A Construção do 'vazio demográfico' e retirada da presença indígena da história social do Paraná". In: **PÓS-HISTÓRIA: Revista de Pós-Graduação em História** (Universidade Estadual Paulista). Assis, SP - Brasil, 2:123-137, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As colônias indígenas no Paraná provincial**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2000

MUNAKATA, Kazumi. **Livro Didático Como Indício da Cultura Escolar**. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./dez., 2016 p. 119-138.

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

NOVAK, Éder da Silva. **História e Cultura Indígena: aproximando universidade/escola e teoria e prática –1º Ciclo de Palestras Cá Entre Nós – CE/UFPE- 28 de agosto de 2020.**

NOVAK, Eder da Silva. **Os Caingangues do Apucarantina, o órgão indigenista e a Usina Hidrelétrica do Apucarantina**. Dourados – MS. 2017. 440 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2017.

NOVAK, Éder da Silva; MASSUIA, Bruna Letícia da Silva; BATISTA, Igor Mateus. A Primeira Década da Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Indígena: Reflexões, Sugestões e possibilidades: múltiplos olhares. O Ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares. In: **O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e indígena: múltiplos olhares / Cáceres: UNEMAT, p. 29-56, 2018.**

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. A História Indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218. 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana Lima. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Revista de História**. João Pessoa, 2007.

OLIVERIA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Secad/LACED/Museu Nacional, 2006.

PARANÁ, ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, Lei nº LEI Nº 13381 - 18/12/2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13381-2001-parana-torna-obrigatorio-no-ensino-fundamental-e-medio-da-rede-publica-estadual-de-ensino-conteudos-da-disciplina-historia-do-parana>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SEED, Resolução Nº. 3399 de 05 de agosto de 2010 – GS/SEED – Composição das Equipes Multidisciplinares nos Núcleos Regionais de Educação – NREs e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica. Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao\\_acao/resolucao\\_3399210\\_gsseed.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf) Acesso em: 02 jun. 2021.

PARANÁ. **Equipes Multidisciplinares**. Disponível em Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PEREIRA, Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

PRIORI, Angelo. et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. **Diálogos**. V. 22, n. 3, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/45349/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RIBEIRO, Berta G. Contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC: Unesco, 1995, p. 204-205)

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A Temática Indígena nos livros Didáticos de História do Brasil do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries**. Dissertação (Mestrado), 2001.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **VENH JYKRE SI: Memória, tradição e costumes entre os Kaingang da T. I. Faxinal – Cândido de Abreu – PR, 2012**. 155 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUC-SP, São Paulo. 2012.

RODRIGUES, Neuma Brilhante. **Como se deve escrever a história do Brasil: uma leitura de von Martius**. XXIV Simpósio Nacional de História – 2007. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0092.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Reflexões sobre a Lei 11.645/2008 e a Inclusão da Temática indígena na escola**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Vol. 16. 2014.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.). **A Temática Indígena na Escola - Novos Subsídios para Professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/Mari/Unesco. 1995.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223. Universidade Federal de Pernambuco – 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48/38>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Edson. **Ensino e sociodiversidade indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008**. Revista de Humanidades - Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

SILVA, Edson; SOUZA, Neimar M. Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Org.). **Protagonismo indígena na história: coleção educação para as relações étnico-raciais**. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.



SOUZA, Gleice Keli Barbosa. **“Os Esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: Continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história.** 122 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana. 2015.

STEFANES, Juliana. **Conflitos Territoriais da Usina Hidrelétrica de Apucarantina:** perspectiva sobre o espaço e a natureza. Londrina. 2017 Disponível em: [http://www.uel.br/cch/cdph/portal/pages/arquivos/Instrumentos-Pesquisa/TRAB-ACADEMICOS\\_DIGITALIZADOS/HISTORIA/CONFLITOS%20TERRITORIAIS%20D A%20USINA%20HIDRELETRICA%20DE%20APUCARANINHA%20PERSPECTIVA S%20SOBRE%20O%20ESPACO%20E%20A%20NATUREZA.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/portal/pages/arquivos/Instrumentos-Pesquisa/TRAB-ACADEMICOS_DIGITALIZADOS/HISTORIA/CONFLITOS%20TERRITORIAIS%20D A%20USINA%20HIDRELETRICA%20DE%20APUCARANINHA%20PERSPECTIVA S%20SOBRE%20O%20ESPACO%20E%20A%20NATUREZA.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

Thomaz, O.R. (1995). **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.** Em A. da Silva & L.D.B. Grupioni (Orgs), A temática indígena na escola (pp.425-441). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

WITTMAN, Luisa Tombini. (Org.). **Ensino (d)e história indígena.** Belo Horizonte, Autêntica, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OxKdCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=WITTMANN,+Luisa+Tombini+&ots=jjjfb\\_8ryK&sig=YJrZA\\_I9VTU3sjoC34T6yVc8X5Q#v=onepage&q=WITTMANN%2C%20Luisa%20Tombini&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OxKdCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=WITTMANN,+Luisa+Tombini+&ots=jjjfb_8ryK&sig=YJrZA_I9VTU3sjoC34T6yVc8X5Q#v=onepage&q=WITTMANN%2C%20Luisa%20Tombini&f=false) Acesso em: 02 jun. 2021.

WITTMAN, Luisa Tombini. Formação de professores na temática indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini. (Orgs.). **Protagonismo indígena na história:** coleção educação para as relações étnico-raciais. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016.