



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE KRISLAINE PEREIRA

**“FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS
ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI”: CAMINHOS
PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA
NA ESCOLA**

**“FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRÃ Nĩ HE JÁ Nĩ VĚ HE Mũ,
HĀRA ĚG TÓG RĩNRĩR NỸTĩ KỸ ĚG TÓG ũRI KI NỸTĩ”:
ĚPRY TỸEG KĀ GRAN RA TO VĚ ME EG CULTURA TÓ
KĀR KỸ KAINGA AG ESLA TÓ**

**Londrina, PR
2018**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2018

DANIELLE KRISLAINE PEREIRA

“FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI”: CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

**“FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRÃ NĪ HE JÁ NĪ VĒ HE MŪ,
HĀRA ĘG TÓG RĪNRĪR NŸTĪ KŸ ĘG TÓG ŪRI KI NŸTĪ”:
ĘPRY TŸEG KĀ GRAN RA TO VĒ ME EG CULTURA TÓ
KĀR KŸ KAINGA AG ESLA TÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Londrina, PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pereira, Danielle Krislaine.

“Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui” : caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola / Danielle Krislaine Pereira. - Londrina, 2018.

187 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Sociedades Indígenas - Tese. 3. Livro Didático - Tese. I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

DANIELLE KRISLAINE PEREIRA

“FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI”: CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

**“FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRÃ Nĩ HE JÁ Nĩ VĚ HE MŨ, HĀRA ĚG TÓG RĩNRĩR NỸTĩ KỸ ĚG TÓG ũRI KI NỸTĩ”:
ĚPRY TỸEG KĀ GRAN RA TO VĚ ME EG CULTURA TÓ
KĀR KỸ KAINGA AG ESLA TÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão examinadora:

Prof^a.Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Tony Honorato
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a.Isabel Cristina Rodrigues
UEM– Maringá- PR

Londrina, 30 de julho de 2018

Dedico este trabalho a todos os povos indígenas do nosso país, em especial os povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que, dentre muitos outros, resistem bravamente às diferentes realidades de exploração, injustiça e preconceito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pelas graças diárias, por guiar meus passos e me capacitar para a realização dessa pesquisa.

À minha orientadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, pelas valiosas orientações e também por ser uma grande incentivadora com relação à minha inserção nesta área de pesquisas e estudos, na qual obtive aprendizagem e conhecimento significativos.

Aos professores Isabel Cristina Rodrigues e Tony Honorato, por suas considerações, sugestões e leitura atenta do texto.

Aos meus professores da graduação Marisa Noda e Jean Carlos Moreno, pelas conversas, conselhos e valiosas contribuições que me permitiram avançar no estudo sobre as sociedades indígenas. Vocês foram os primeiros grandes incentivadores da minha pesquisa e, acima de tudo, fizeram-me compreender e apreciar ainda mais o Ensino de História.

Aos entrevistados Claudinei Alves, Jefferson Dominguês, Pedro Pablo Velasquez, Suely Silva, Dival Silva, Moacir Campolim e Tapixi, que tanto contribuíram para a realização dessa pesquisa. Que a luta e coragem de vocês, continue servindo de inspiração para todos nós.

Ao meu noivo André Luis Resende Paulino, pelo seu apoio, incentivo, paciência, companherismo e compreensão de minhas ausências. Obrigada por fazer do meu sonho, o nosso sonho.

Aos meus familiares que sempre acreditaram nas minhas conquistas. À minha irmã Daiany Rafaela e minhas sobrinhas Maria Fernanda e Giovanna pelo amor, incentivo e orações. Ao meu cunhado Victor Augusto, pelas caronas até as Terras Indígenas. Sua ajuda foi essencial para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Divino e Juraci, que sempre foram meus pilares e incentivadores do meu estudo, estando ao meu lado nos momentos bons e ruins, me dando força e incentivando a seguir sempre em frente.

Às minhas queridas amigas: Daniele Cristina Frediani, pela companhia, conversas, choros, risos e orações. Você é muito especial; Luciana de Aquino, pela amizade, companherismo e pelas caronas quando precisei, só posso dizer: obrigada; a todos os meus amigos do Grupo de Pesquisa História e Ensino de

História, pela amizade, apoio e pelas valiosas contribuições. Aprendi muito com vocês.

PEREIRA, Danielle Krislaine. **“Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui”**: caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola. Londrina, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2018.

RESUMO

O Brasil é um país com diversidades étnicas e culturais, marcadas pela pluriétnicidade dos povos indígenas, africanos, europeus, dentre outros. Partindo dessa premissa, na primeira década dos anos 2000, em meio a um contexto democrático, optou-se por instituir mudanças no país, com o intuito de combater o preconceito e a discriminação. A Lei 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, leva a pressupor que ocorreram mudanças na abordagem que a temática indígena recebe nos livros didáticos. Porém, sabe-se que ainda há muito a fazer para obter uma aprendizagem mais significativa sobre povos indígenas. Nessa perspectiva, a instituição escolar é considerada uma aliada essencial para combater as ideias e atos preconceituosos e o livro didático é um veículo importante nesse processo. Neste sentido e, tomando como base o texto introdutório do Guia PNLD 2017 – História (BRASIL, 2016), no qual se anuncia que o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas para a área de História para os Anos Finais do ensino fundamental, elaborou-se a seguinte problemática de pesquisa: Como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo sobre as sociedades indígenas? Para responder a essa indagação procurou-se conhecer os resultados de diferentes pesquisas sobre como os povos indígenas são apresentados no livro didático e elaborou-se um relatório com a sistematização de tais dados. Esse relatório foi apresentado a diferentes pessoas que compõem as sociedades indígenas, com a intenção de que os mesmos, por meio de entrevista, socializassem suas análises sobre tais resultados e indicassem as possibilidades que vislumbram na direção de um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas nos livros didáticos e, conseqüentemente, na forma como esse tema é trabalhado na escola. Priorizou-se os povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá, que nos apresentaram com momentos enriquecedores de grande aprendizagem, mostrando-nos caminhos em prol de uma educação mais potente e satisfatória, rompendo com as velhas formas de ensino e proporcionando conhecimentos mais significativos sobre essa sociedade.

Palavras-chave: Ensino de História; Sociedades Indígenas; Livro Didático.

PEREIRA, Danielle Krislaine. **“They said that here was a desert, but we are alive and we are here”: ways to teach history and indigenous culture in school.** Londrina, 187 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, PR, 2018.

ABSTRACT

Brazil is a country with ethnic and cultural diversities, marked by the pluriethnic nature of indigenous peoples, Africans, Europeans, among others. Based on this premise, we have recently opted for democratic changes in the country, with the aim of implementing significant changes to combat prejudice and discrimination. Law 11.645 / 2008, which includes in the official curriculum of the education system the obligation of the theme "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture", leads to the assumption that there have been great changes in the treatment of indigenous subjects in textbooks. However, there is still much that needs to be done to achieve a more meaningful learning about indigenous peoples. In this perspective, the school institution is considered an essential ally to combat ideas and prejudices and the textbook is an important vehicle in this process. In this sense, and based on the introductory text of the Guide PNLD 2017 - History (BRAZIL, 2016) in which it is announced that the treatment of the indigenous theme still stands as the most fragile component in the set of didactic works approved for the area of History for the Final Years of elementary education, the following research problem was elaborated: how to move towards more meaningful teaching / learning about indigenous societies? In order to answer this question, we sought to know the results of different researches on how indigenous peoples are presented in the textbook and a report was prepared with systematization and such data. This report was presented to different people who make up the indigenous societies with the intention that they, through an interview, socialize their analysis of these results and indicate the possibilities that they envision in the direction of a more powerful teaching / learning about indigenous societies in textbooks and, as a result, in the daily actions of the school space. The indigenous peoples of the Kaingang, Guarani and Xetá tribes were given priority. They presented us with enriching moments of great learning, showing us ways towards a more potent and satisfactory education, breaking with the old ways of teaching and providing more effective knowledge about this society.

Key words: Teaching History; Indigenous Societies; Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Painel localizado no Museu Histórico de Londrina (antes do protesto dos indígenas Kaingang)	24
Figura 2: Apresentação dos povos indígenas Kaingang no Seminário sobre Culturas Indígenas e Patrimônios Museológicos no Norte do Paraná.....	25
Figura 3: Ato de protesto dos povos indígenas da Terra Indígena Apucarantina	25
Figura 4: Painel pós protesto.....	26
Figura 5: Mapa da localização dos povos indígenas no Brasil (IBGE)	45
Figura 6: Distribuição da população indígena nas cinco regiões do Brasil	45
Figura 7: Áreas Kaingang	54
Figura 8: Cemitério do acampamento do Salto do Ariranha no rio Ivaí	68
Figura 9: Chefe Xetá capturado por Bigg-Wither.....	69
Figura 10: Inscrição do Vestibular Indígena na Terra Indígena Yvy Porã	75
Figura 11 Inscrição do Vestibular Indígena na T. I. São Jerônimo	76
Figura 12: Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mawa Tirope atende os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	77
Figura 13: Escola Estadual Indígena Yvy Porã, atende os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	77
Figura 14: Escola Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Cacique Kofej, atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	78
Figura 15: Alunos da Escola Estadual Indígena Yvy Porã no Sistema Agroflorestal na Terra Indígena Pinhalzinho	79
Figura 16: Sala de aula da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, localizada na Terra Indígena Pinhalzinho.....	79
Figura 17: Calendário Indígena, localizado na Escola Estadual Indígena Yvy Porã, na Terra Indígena Pinhalzinho	80
Figura 18 : Sala de aula da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mawa Tirope, localizada na T. I. Yvy Porã.....	80
Figura 19: Pátio da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej, localizada na Terra Indígena de São Jerônimo	82

Figura 20 : Cartaz com a frase: “Prefiro ser um derrotado desse lado a ser um vitorioso do lado de quem persegue os índios”, Cartaz localizado na porta sala da direção da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej.....	81
Figura 21: I Fórum dos Acadêmicos Indígenas do Norte do Paraná (FAINP) na Terra Indígena Ywy Porã	82
Figura 22: Sistema Agroflorestal (SAF) da Terra Indígena Pinhalzinho	83
Figura 23: 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Apresentação da Escola Estadual Indígena Yvy Porã	84
Figura 24: 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Apresentação dos indígenas da Terra Indígena Yvy Porã	85
Figura 25: 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Mostra dos artesanatos.....	85
Figura 26: Reunião do CMCK como indígenas Kaingang na Terra Indígena Apucarantina	86
Figura 27: I Encontro das escolas indígenas do norte do Paraná na Universidade Estadual de Londrina - UEL	88
Figura 28: Tapixi na participando do 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH).....	89
Figura 29: Tapixi e Geni no 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH) no Recanto do MARL	90
Figura 30: Claudinei Alves na Terra Indígena Ypw Porã.....	122
Figura 31: Jefferson Gabriel Dominguês e Pedro Pablo Velasquez na Terra Indígena Pinhalzinho.....	123
Figura 32: Suely da Silva e Dival da Silva na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej.....	124
Figura 33: Família de Moacir Campolim na Terra Indígena Apucarantina	124
Figura 34: Tapixi no CMCK na Terra Indígena Apucarantina.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMCK	Centro de Memória e Cultura Kaingang
CNPI	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DNEB	Diretrizes Nacionais da Educação Básica
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MI	Movimento Indígena
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPIILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL?	32
1.1 Contexto histórico dos povos indígenas no Brasil	33
1.2 A questão indígena no Brasil Contemporâneo	43
1.3 Guarani, Kaingang, Xetá: Povos vivos no Paraná.	54
1.3.1 Os Kaingang	54
1.3.2 Os Guarani	58
1.3.3 Os Xetá.....	65
1.3.4 Os indígenas nos dias atuais: Conhecendo as Terras Indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá.	72
CAPÍTULO 2 – O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS: DELIMITAÇÕES E DESAFIOS	92
2.1 As políticas educacionais e seus impactos no ensino indígena – os marcos legais	94
2.2 A representação sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história: uma análise das produções acadêmicas	104
2.2.1 Os povos indígenas como homogêneos.	110
2.2.2 O índio estereotipado	112
2.2.3 O índio do passado	115
2.2.4 Ausência da história e cultura indígena	118
2.2.5 Entrelaçando os resultados sobre as pesquisas analisadas	119
CAPÍTULO 3: O QUE PENSAMOS SOBRE O QUE É ENSINADO SOBRE NÓS: UMA ANÁLISE DA VISÃO INDÍGENA SOBRE A SUA HISTÓRIA E CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA SALA DE AULA	121
3.1.1 “O povo vai aprender que nós não existimos”: Como os indígenas veem suas histórias nos livros didáticos	125

3.1.2 “Coloca uma lei, mas não coloca o instrumento correto, que lei é essa?”: A opinião dos indígenas sobre a lei 11.645/2008	132
3.1.3 “Todo dia é dia do índio”: Análise indígena sobre a comemoração do dia 19 de abril	133
3.1.4 “A criança quer aprender, é um mundo novo para ela, eu acho que seria bom começar a falar da cultura, mostrar para crianças o que não tem no livro didático”. O que os indígenas ensinariam para as crianças não indígenas	138

CAPÍTULO 4: DIFERENTES OLHARES E BUSCA DE POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 O indígena como protagonista da sua história	141
4.2 A importância dos indígenas adentrarem em campos que antes não adentravam	148
4.3 A importância do conhecer e conviver com os indígenas	152

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Os alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental são crianças em constante processo de descoberta do mundo, por isso apresentam curiosidade e se envolvem com os temas tratados como conteúdos escolares. Assim, ensinar História para crianças na escola é uma tarefa de extrema importância, pois, como retrata Marc Ferro,

Não nos enganemos a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos esta associada à história que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradoras, como um amor [...] mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções (FERRO, 1983 p.11).

Sabe-se ainda que a temática da diversidade cultural tem assumido grande importância na sociedade, principalmente na política educacional brasileira, que propõe construir democracias multiétnicas com objetivo de promover a paz e a coesão social, através do respeito e valorização da identidade, ainda que, atualmente, o país esteja em meio a um processo turbulento que coloca em risco o processo democrático e, em decorrência, os objetivos listados, contexto que justifica ainda mais a realização de pesquisas como a aqui apresentada. Assim, entendo que os conteúdos referentes às diferentes etnias que formam as identidades brasileiras devem ser estudados desde os anos iniciais da Educação Básica.

Atualmente, no Brasil, o ensino de História está presente desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, tal ensino, bem como o ensino de Geografia e Ciências, ainda ocupa pouco espaço no dia a dia das salas de aula, uma vez que nos anos iniciais as professoras se dedicam mais ao ensino das disciplinas de Português e Matemática.

É somente na terceira série que os professores começam a se preocupar com um trabalho mais sistematizado na área de História. Na primeira e segunda série a preocupação está centrada, principalmente no processo de aquisição da leitura e da escrita (OLIVEIRA, 2006, p. 243).

Portanto, no que tange à História, algumas professoras¹, mesmo cientes das mudanças historiográficas e metodológicas, ainda desenvolvem trabalhos nos quais determinadas temáticas não são priorizadas no cotidiano escolar. Deste modo, no processo de ensino e aprendizagem, os livros didáticos tornam-se um recurso básico tanto para o aluno quanto para o professor, pois acabam sendo o principal – se não o único - recurso didático utilizado na sala de aula e atuam como um veículo eficaz para que tais temáticas adentrem o espaço da escola.

Bittencourt (1998, p.73) alerta seus leitores para um aspecto importante quando diz que “[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar”. Nessa perspectiva, compreendo que a História e seus vários registros contidos nos livros didáticos são sempre decorrentes de escolhas de seus produtores e das circunstâncias que influenciaram essa produção.

No Brasil, a existência da Lei 11.645/2008 leva a pressupor que podem ter ocorrido mudanças no tratamento da temática indígena nos livros didáticos. Porém, uma vez que ainda há muito a fazer para alcançar uma aprendizagem mais significativa sobre esses povos, há necessidade de uma análise crítica sobre o que e como os manuais didáticos abordam a temática indígena. Um caminho para compreender o que os livros didáticos apresentam e identificar no que e como é preciso avançar e conhecer as análises que diferentes pessoas, indígenas e não indígenas, que trabalham com essa temática, fazem de tais conteúdos e o que propõem para que os livros tragam uma abordagem que contemple de forma positiva tais povos. Nesta pesquisa, considerando os limites impostos para uma investigação a nível de mestrado, optei por trabalhar com as análises realizadas por representantes das sociedades indígenas, havendo ainda a possibilidade de trilhar os mesmos caminhos considerando diferentes sujeitos.

A construção do objeto de pesquisa

¹ A opção pelo feminino é justificada porque o quadro de docentes no magistério nos Anos Iniciais é predominante feminino.

A escolha pelo objeto de pesquisa que aqui se apresenta é reflexo de uma trajetória pessoal e profissional, visto que iniciei minha carreira docente sendo professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, como graduanda do curso de História, deparei-me com inúmeros questionamentos que emergiam acerca do processo do ensino dessa disciplina, principalmente ao tratar de assuntos referentes à diversidade étnica e cultural. Tomando este fato como base, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizei uma pesquisa, a qual recebeu o seguinte título: *Diversidade nos livros didáticos: análise das representações sobre os povos indígenas (1970-2011)*.

Na presente pesquisa, optei por analisar a imagem dos indígenas construída nos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, investiguei dois períodos distintos. Foram analisados um manual escolar de Estudos Sociais, produzido e utilizado no ano de 1970, e também a coleção Porta Aberta, sendo esta a coleção utilizada pelas Escolas Municipais do município de Jacarezinho no período da pesquisa.

Deve-se levar em conta o ano da publicação de ambos os livros. O primeiro livro analisado, do ano de 1970, foi publicado em um período histórico em que o Brasil estava enfrentando uma ditadura militar. Já o segundo livro analisado, foi publicado no ano de 2011, portanto, após a promulgação da Lei 11.645/2008. A opção de trabalhar nessa temporalidade, abrangendo duas épocas diferentes e inseridas em um tempo longo, desenvolveu-se devido ao próprio objeto da pesquisa, a fim de perceber as mudanças e/ou permanências sobre a temática estudada. Minha pesquisa é voltada à abordagem de fatores como a trajetória do Ensino de História no Brasil; a história dos indígenas no país, com foco nos primeiros contatos com os povos considerados por eles desconhecidos; a identidade atribuída aos povos indígenas ao decorrer dos anos. Essa investigação serviu como base para a construção do meu projeto de pesquisa para ingresso no mestrado e também como ponto de partida para a realização da pesquisa cujos resultados são aqui apresentados.

Ao finalizar a pesquisa para a escrita do TCC, pude concluir que durante o século XVI os livros didáticos serviram como instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades e culturas diferenciadas. Como exemplo, cito o livro de Estudos Sociais do autor Silveira Neto, elaborado no ano de 1970. Um livro que contém 152 páginas, dividido em seis unidades, as quais representam a divisão

regional do Brasil. No entanto, os povos indígenas foram contemplados em apenas duas unidades: na região Nordeste e Centro-Oeste, ignorando a existência desses povos em outras regiões.

Percebi que, além da ausência dos indígenas no livro de Estudos Sociais, o autor considera estes indivíduos atrasados e, ao utilizar o termo “silvícola”, percebe-se uma grande discriminação de identidade: “Os silvícolas tinham uma cultura muito atrasada. A sua organização social, o seu governo, os seus costumes, eram muito diferentes dos portugueses.” (NETO, 1970, p. 27). Posteriormente, ao relatar sobre o objetivo do Serviço de Proteção aos Índios, hoje conhecido na figura da FUNAI, o autor novamente considera a cultura indígena atrasada, além de impor a cultura europeia sobre a indígena.

A lei estabeleceu a tutela e a proteção dos silvícolas, a fim de que não sejam molestados em seu território. Ao mesmo tempo, paralelamente ao trabalho incansável dos missionários, o governo tem procurado assimilá-los à civilização, dando-lhes proteção material e promovendo o seu desenvolvimento. Com esse objetivo é que se criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), hoje transformado em Fundação Nacional do Índio (FUNAI). É verdade que nem sempre se consegue êxito nessa tarefa, pois muitos índios fogem do contato com os homens civilizados e se vão internados nas selvas. O certo é que os índios vão desaparecendo gradativamente, porque, ou se integram no convívio normal do homem branco ou são exterminados pelas próprias condições precárias de alimentação e saúde que estão vivendo (NETO, 1970, p. 132).

Essa desvalorização dos povos indígenas caracterizava a abordagem da época. No entanto, atualmente essas visões são tidas como errôneas e preconceituosas. Para o autor Silveira Neto, no entanto, o preconceito e a discriminação racial eram inexistentes no Brasil.

Chama-se discriminação racial a separação existente entre pessoas ou grupos de raças diferentes. Essa separação, felizmente, não existe no Brasil. Também não há entre nós o chamado preconceito racial. Em que consiste o preconceito racial? Consiste numa opinião sem fundamentos e sem lógica sobre pessoas de cor (NETO, 1970, p. 33).

Na análise dos livros da coleção *Porta Aberta* (2011)², da Editora FTD, elaborados pela escritora Mirna Lima e publicados quatro décadas após o livro de Silveira Neto, identifiquei as alterações quanto ao tratamento dos povos indígenas.

² A coleção se divide em 4 volumes destinados para o 2º, 3º, 4º e 5º anos no Ensino Fundamental.

Nos quatro volumes analisados, a temática indígena está presente, ainda que com abordagens qualitativamente distintas. No livro do segundo ano, ao versar de forma genérica sobre o conteúdo “a criança”, são abordadas as seguintes questões: diferenças culturais, costumes, modos de vida e as possíveis semelhanças entre diferentes crianças. No entanto, há na obra somente uma imagem de criança indígena e sem explicações detalhadas sobre a mesma. Ao relatar sobre o modo de viver de diferentes famílias, a autora cita um texto de Eunice Dias de Paula, *O nosso jeito de ensinar é assim*, com o intuito de levar os alunos a analisarem e perceberem a importância dos indígenas idosos para a cultura indígena. Ainda no mesmo volume, ao abordar histórias de diferentes famílias, a autora, através do texto *Um indiozinho entre dois mundos*, do autor José Santos, cita alguns aspectos sobre a família indígena, com o objetivo de oferecer ao aluno informações sobre diferentes formas de organização familiar. No entanto, essas diferenças não são trabalhadas para que o aluno possa compreendê-las de forma contextualizada. Este capítulo apresenta ainda a trajetória de Teodoro Pasiku Pereira Xerente, uma criança indígena que mora com seus pais na aldeia do Sono, retratando como é a vida na aldeia e fora dela, e o que faz cada membro de sua família.

No volume destinado ao 3º Ano os povos indígenas são abordados com maior frequência. Comenta-se que há diferenças entre as culturas indígenas, no entanto, não são descritas as diferenças existentes. “As crianças indígenas pertencem a diferentes povos. São ao todo 234 povos listados e cada um deles tem tradições e costumes próprios, embora muitos deles sejam semelhantes” (LIMA, 2011, 3º ANO, p. 79).

Os indígenas são citados na primeira unidade, na qual se discute as diferenças e semelhanças no que se refere ao modo de ser e agir de meninos e meninas de diferentes povos, como os indígenas, portugueses e imigrantes. São mencionados também na segunda unidade, na qual são tratados os costumes, modos de vida e religiões de diferentes culturas. Os costumes religiosos dos povos indígenas são relatados através do texto de Yaguarê Yamã, *O dia em que encontrei o meu espírito protetor*, no qual a divindade descrita no texto pode ser comparada à figura de um padrinho, a fim de que ocorra uma melhor compreensão dos alunos a respeito dessa crença. A arte indígena também foi citada, destacando a pintura corporal desses povos quanto a seus objetivos e fabricação. No entanto, pode perceber que, mais uma vez, os indígenas foram representados como se todos

tivessem a mesma crença, fizessem a mesma pintura, agissem e pensassem da mesma forma, desconsiderando a identidade cultural de cada povo.

O livro do 4º Ano apresentou, na segunda unidade, textos e imagens referentes aos povos indígenas. Através do título *Os Povos Indígenas e os Portugueses: Primeiros Contatos*, o livro didático relata em três de suas páginas a chegada dos portugueses e o primeiro contato destes com os povos indígenas. A autora cita na obra a carta de Pero Vaz de Caminha e, logo após, faz alguns questionamentos sobre alguns pontos relevantes deste documento.

Você percebeu que, logo ao chegarem, os visitantes descobriram que a terra já tinha dono?
 Será que havia ouro na terra ou o morador estava querendo levar os objetos para usá-los como enfeite?
 Você percebeu que os costumes dos primeiros moradores do território ainda são praticados no Brasil?
 Caminha informou ao rei que os habitantes não plantavam, nem criavam animais e também não tinha nenhuma crença, mas isso não era verdade. Ele não conhecia os costumes do povo e fez um julgamento precipitado.
 Caminha aconselhou o rei a salvar o povo da terra. Está certo fazer esse julgamento sem conhecer direito o povo e seus costumes? (LIMA, 2011, 4º ANO, p.45-48).

Através do título *Descobrimento ou Invasão: o que pensam hoje os grupos indígenas*, a autora apresenta um documento com a opinião dos povos indígenas, em relação ao encontro de dois povos diferentes em 1500, proporcionando um confronto entre os pontos de vista dos dois grupos. Outro texto abordado foi “*A primeira invasão de nossa terra*” onde lideranças indígenas expõem suas opiniões sobre a chegada dos portugueses. A autora fez algumas indagações, com o intuito dos alunos serem críticos e analisarem como realmente aconteceu o “descobrimento” do Brasil.

O narrador não concorda com os novos nomes que os portugueses deram aos lugares. Por quê? Essa atitude demonstra que eles já estavam ocupando a terra para serem donos dela?
 O narrador acredita que os indígenas sofrem hoje pelas terras que lhe foram retiradas. Ele tem razão em pensar assim? (LIMA, 2011, 4º ANO, p.51,52).

Nesse livro a autora possui a intenção de proporcionar uma reflexão sobre a vida atual dos indígenas e como a invasão dos portugueses proporcionou danos a essa sociedade, no entanto, ela não apresenta ao leitor nenhum exemplo satisfatório

de diferença entre os indígenas do passado e do presente. Prevalece um indígena estereotipado e pertencente somente ao passado.

Referente ao livro do 5º ano, a segunda unidade através do título: *Indígenas e Portugueses: Os Donos da Terra e os Conquistadores* propõe-se o estudo das relações estabelecidas entre os grupos indígenas brasileiros e os colonizadores portugueses. O livro revela um reconhecimento de mudanças e permanências no modo de vida das populações indígenas em comparação a outras épocas.

Em 1500, os donos da Terra eram 4 milhões de pessoas, que faziam parte de 1400 povos, distribuídos em todo território que hoje forma o Brasil. Hoje são aproximadamente 600.000 pessoas, que fazem parte de 227 povos, que falam mais de 180 línguas e dialetos diferentes. Não são mais donos das terras, apenas têm o direito de viver nelas (LIMA, 2011, 5º ANO, p.40,41).

Com o título: *Os Povos Indígenas: A vida nas Aldeias*, o livro relata a história das Terras Indígenas Canela, Yawalapiti, Waiápi, Kalapalo, mostrando os costumes e tradições dessas diferentes etnias.

Os Canelas, que fazem parte do povo Timbira, constroem aldeias circulares. O círculo é formado de maneira que todas as casas tenham a mesma distância do pátio e caminhos iguais que conduzem a ele, chamados caminhos radicais.

No pátio, o centro da aldeia, são tomadas todas as decisões políticas.

Na frente das casas passa um caminho circular, chamado periferia, onde são realizadas as atividades domésticas.

Os Yawalapiti que fazem parte do povo Aruaque também constroem suas aldeias em forma de círculo, com as casas dispostas na periferia e um espaço central formando um grande pátio. No meio do pátio fica a sepultura, onde são enterrados os capitães, isto é, os homens de maior prestígio, geralmente líderes dos grupos domésticos. Próximo à sepultura, mais afastada do centro, fica a casa dos homens ou casa das flautas, local de reunião que não é freqüentado por mulheres.

Os Waiápi, povo Tupi, constroem aldeias temporárias e aldeias definitivas.

As aldeias temporárias seguem as roças e acompanham o ciclo agrícola, isto é, mudam, em média, a cada 5 ou 6 anos, quando ocorre o esgotamento do solo.

As casas não são necessariamente reunidas em uma área central. Existem algumas habitações espalhadas, outras próximas às roças e há também habitações reunidas junto a um centro de atração (LIMA, 2011, 5º ANO, p.50).

Percebe-se que a autora expõe as diferenças referentes às Terras Indígenas, no entanto, o que predomina novamente é o indígena do passado.

O livro didático analisado, através do título: *Indígenas e Portugueses* aborda questões referentes aos povos indígenas escravizados para servirem de mão de

obra, bem como as relações estabelecidas entre estes povos e os portugueses no Brasil Colonial. São citadas ainda as alianças entre esses dois povos, nas quais apresentavam objetivos distintos: “os índios queriam defender as terras onde viviam, e os europeus queriam ganhar a confiança dos povos indígenas para apropriar-se do trabalho deles” (LIMA, 2011, 5º ANO, p.53).

Com o título: *Você reconhece a importância do povo indígena*, a autora registra as diferenças entre os povos indígenas que viveram no nosso país anteriormente e os povos indígenas atuais, refletindo sobre as suas contribuições.

No passado, antes do ano de 1500, os grupos indígenas eram os únicos donos da terra.

Hoje, os grupos indígenas lutam para ter direito de viver na terra onde o seu povo vive e conserva seus costumes e tradições.

No passado, os grupos indígenas foram forçados a abandonar seus costumes, a aprender a falar uma nova língua e a praticar uma religião diferente da sua.

Hoje, os professores das escolas das aldeias dão aulas na língua portuguesa e na língua falada pelo povo do lugar.

No passado, os indígenas eram considerados, pela Constituição, como impossibilitados de se defender e por isso foram tutelados.

Hoje, as lideranças indígenas falam em nome do seu povo e defendem seus interesses junto aos governantes.

No passado, os indígenas praticavam seus costumes nas aldeias.

Hoje, eles ainda fazem isto, isto é, conseguiram conservar seus costumes e tradições.

Os alimentos, como a mandioca, o milho, o inhame, o guaraná, as festas, os banhos diários, as redes, as canoas, as jangadas, os cestos de palha e de cerâmica são hoje utilizados por todos os brasileiros (LIMA, 2011, 5º ANO, p.58).

Percebe-se então que a Coleção *Porta Aberta*, publicada em 2011, apresenta no livro de Estudos Sociais, publicado em 1970, poucos avanços em relação aos povos indígenas, como o indígena estereotipado, narrado quase que exclusivamente no período colonial, revelando que alguns velhos conceitos ainda permanecem inalterados.

Assim, ao pesquisar sobre a temática indígena em ambos os livros, pode constatar que o livro do autor Silveira Neto, assim como todos os outros livros da época, apresenta, em um único volume, conteúdos de história e geografia a serem trabalhados em todos os anos do ensino primário. Nesse livro, os indígenas são apresentados com muito preconceito. Eles são citados somente no passado, negando-se ainda a existência de indígenas em diferentes regiões do Brasil. Seus costumes e crenças são apresentados de forma homogênea, não havendo no livro o relato de diferença entre as etnias.

Nos livros didáticos da Coleção *Porta Aberta*, os indígenas já não são nomeados como silvícolas, nômades, entre outros nomes pejorativos, estando mais presentes nos livros didáticos. Isso já é uma grande conquista, porém, ainda há algumas representações equivocadas. O indígena, que predomina nos livros didáticos analisados, é o indígena do passado, não há no livro um indígena morando na cidade, frequentando uma escola ou Universidade. O indígena representado nas imagens e textos é o indígena estereotipado, com arco e flecha, morando em oca e usando tanga.

Portanto, percebe-se que poucos foram os avanços nas abordagens sobre as sociedades indígenas nos livros didáticos. É necessário que se façam alterações, tanto nas narrativas como nas imagens representadas. As narrativas históricas devem ser elaboradas de acordo com as diferenças de cada etnia, sem preconceito e discriminação, deve-se apresentar para os alunos a imagem de um indígena do presente e não somente do ano de 1500.

Deste modo, sabendo desses equívocos encontrados nos livros didáticos, no final do ano de 2015, elaborei o projeto de Mestrado, para participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, visando dar continuidade à pesquisa no Trabalho de conclusão de curso. O recorte investigativo proposto, a princípio, era continuar a análise de como a temática indígena foi sendo apresentada nos livros didáticos no decorrer dos anos. Porém, ao verificar vários trabalhos apresentados sobre essa temática nas duas últimas décadas e, levando em consideração a ocorrência de dois acontecimentos no ano de 2016, optei por algumas mudanças na problemática da pesquisa.

O primeiro episódio que oportunizou tais mudanças diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - de 2017, cujos resultados indicaram lacunas importantes sobre a temática indígena nos livros didáticos atuais. Segundo consta no texto introdutório do Guia PNLD 2017 (BRASIL, 2016), o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas. A equipe que trabalhou com a avaliação dos livros destacou essas fragilidades e a necessidade de ampliação e investimento em pesquisas relacionadas à temática indígena. Ainda no texto introdutório deste Guia indica-se, por meio de gráficos, que nas coleções aprovadas o tratamento das sociedades indígenas incorre nas seguintes questões:

- A diversidade de povos indígenas é contemplada de forma breve;

- A temática indígena, quando evocada, mostra-se presente, muitas vezes, na abordagem da sociedade colonial brasileira;
- Há carência de orientações teórico-metodológicas para o professor quanto à abordagem da temática indígena;
- Problemas por apresentar dados genéricos sobre o passado, sem adentrar na especificidade de cada grupo;
- Não promover uma discussão mais efetiva da história e da luta dos povos indígenas na contemporaneidade;
- Não promover uma melhor representação da diversidade étnica da população brasileira (BRASIL, 2016).

Outro acontecimento que contribuiu para o redimensionamento da pesquisa ocorreu no Museu Histórico de Londrina, logo após o Seminário sobre Culturas Indígenas e Patrimônios Museológicos no Norte do Paraná, realizado no período de 27 a 30 de junho de 2016.

Naquele local, logo na entrada da exposição permanente do Museu, está alocado um painel (FIGURA 01) com um texto sobre a chegada dos colonizadores na região onde hoje se situa a cidade de Londrina. Em tal painel consta o seguinte texto:

O SERTÃO DO TIBAGI

A história de Londrina começa há cerca de 130 milhões de anos, quando se separaram os atuais continentes África e América do Sul. Derrames de lava do interior do planeta cobriram várias regiões, formando grandes mantos de rocha basáltica. O basalto se transformou em terra vermelha que, com o clima intertropical e chuvas regulares, gerou uma complexa floresta, cujo símbolo é sua mais alta árvore, a peroba, cobrindo todo o Norte do Paraná. Os estudos arqueológicos realizados no Estado do Paraná evidenciam que o povoamento desta região remonta há mais ou menos 10 mil anos. Os primeiros grupos humanos eram caçadores-coletores nômades, habitavam os abrigos sob rocha ou organizavam os acampamentos a céu aberto e fabricavam seus instrumentos e utensílios domésticos em pedra lascada. Em seguida, esta região foi ocupada por grupos de horticultores que confeccionavam seus artefatos em cerâmica, ossos fibras vegetais, conchas, e pedra polida. Esses grupos viviam em pequenas aldeias e dominavam diversas práticas agrícolas. Desse período também conhecemos os desenhos nos paredões rochosos e os sepultamentos com oferendas. No então chamado Sertão do Tibagi, vivam os índios Kaingang e Guaranis que no século 17 passaram a viver nas reduções jesuíticas, depois massacrados pelos espanhóis e bandeirantes paulistas. Boa parte da população guarani refugiou-se no Paraguai. No começo deste século, na região, havia poucos povoados e posseiros, enquanto os índios sobreviventes, na maioria Kaingang, passaram a viver em reservas.

Em 1924, banqueiros ingleses vieram ao Brasil para negociar as dívidas brasileiras e o engenheiro florestal Lod Lovat visitou fazendas de café no trecho Andirá/ Cambará, onde fazendeiros tinham começado uma ferrovia. Os britânicos viram que floresta afora, havia muita e ótima **terra devoluta e deserta de gente**. Compararam barato do Estado mais de 1 milhão e 200 mil hectares, com o compromisso de regularizar as posses e promover colonização, através da Companhia de Terras Norte do Paraná. Vizinha das terras da Companhia havia a Fazenda Quati, de propriedade do Presidente do Estado Affonso Camargo, onde estava sendo plantada uma grande lavoura de café, desde 1927, por um grupo de 80 homens chefiados pelo empreiteiro Bertholdo Durães. Havia também a Gleba Palhano pertencente ao engenheiro agrimensor Mábio Palhano que teve uma destacada participação na delimitação das terras do Norte do Paraná como Comissário de Terras do Estado.

Figura 01 - Painel localizado no Museu Histórico de Londrina (antes do protesto dos indígenas Kaingang).



Foto: Acervo particular do fotógrafo Amauri Ramos Silva, s/a.

A frase que aponta que essa terra era vazia de gente suscitou o acontecimento que se relata a seguir.

Durante o evento já relatado, em um ato de protesto (FIGURA 02), indígenas Kaingang, da Terra Indígena Apucarantina, cobriram o painel com um pano preto e escreveram em português e em kaingang “Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui” (FIGURAS 03 e 04).

Figura 2 - Apresentação dos povos indígenas Kaingang no Seminário sobre Culturas Indígenas e Patrimônios Museológicos no Norte do Paraná.



Foto: Luis Mioto, 2016.

Figura 03 – Ato de protesto dos povos indígenas da Terra Indígena Apucarantina.



Foto: Luis Mioto, 2016.

Figura 04 - Painel pós protesto.

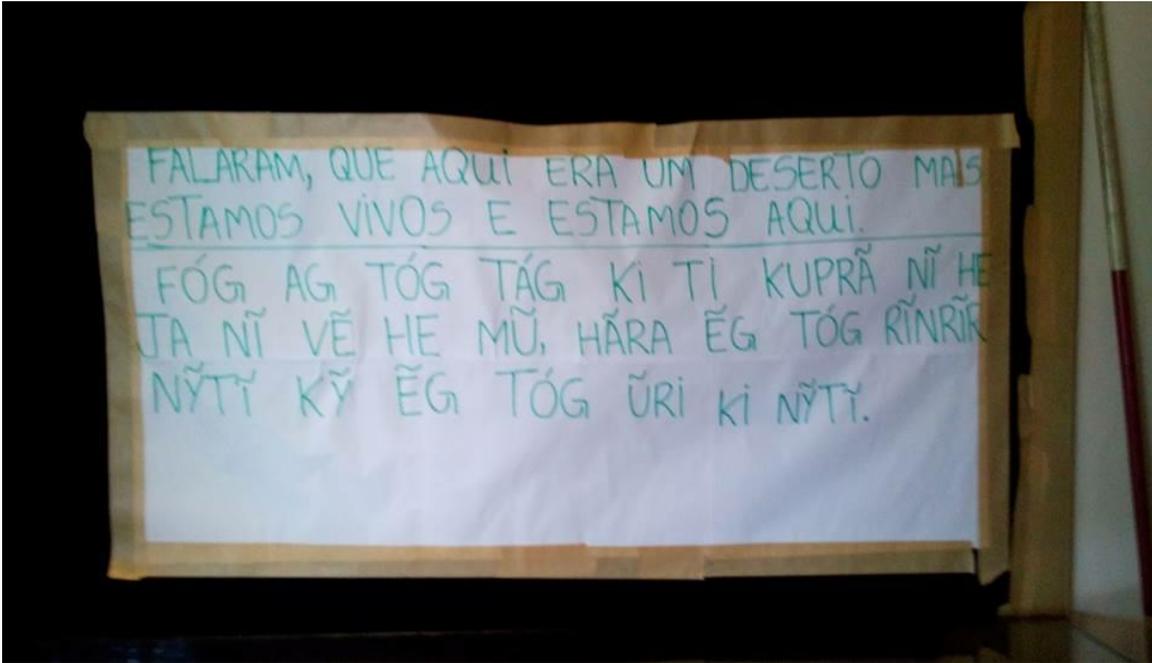


Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.

Este ato provocou uma significativa transformação na maneira como os indígenas eram representados no museu. O pano preto permaneceu sobre o painel até dezembro de 2017, quando foi retirado, com o objetivo de reformular a narrativa que o museu até então apresentava sobre os indígenas.

Com o objetivo de saber sobre importância desse protesto para o museu, conversei com a professora e diretora do museu, Regina Célia Alegro, a qual relatou que essa mudança era algo desejado há muito tempo, no entanto, foi com esse protesto, que isso se concretizou.

O pano preto foi tirado em dezembro. Porque continua o vínculo, continua as atividades aqui no museu, e uma das atividades é pensar em uma nova narrativa para aquela sala. Depois da manifestação, eles fizeram um projetinho, entregaram na véspera do natal, então antes de entrar em recesso eles entregaram. Agora vamos conversar para implementar, colocar esporadicamente o que foi apresentado (ALEGRO, 2017).

A Professora Regina, a ser questionada sobre a iniciativa desse protesto, esclarece que:

Olha, está mais ligada ao CMCK, mas está ligada ao museu também, pois nós temos esse constrangimento, existe essa desatualização historiográfica e histórica. O discurso do vazio demográfico é um discurso superado, então não faz muito sentido, politicamente e historicamente foi superado, então

ele incomoda, nós procuramos manter um contato, já fizemos uma grande exposição sobre os povos indígenas do Norte do Paraná, nós publicamos um catálogo com a participação deles, um catálogo trilingue, português, guarani e kaingang. Então, fazemos algumas ações, constituímos contato com algumas pessoas que pesquisam sobre os indígenas e conversamos sobre essa desatualização de informações.

Então, o museu ficou incomodado com essa narrativa desatualizada, mas o CMCK se mostrou ainda mais incomodado.

Eu acho que a presença do CMCK na Terra Indígena é muito importante, porque assim, quando se tem uma manifestação de um de outro não é uma vontade organizada, agora tendo CMCK, ela aglutina essa preocupação, discute e levamos para frente. Hoje temos o Mito, o Rafael, e um rapaz muito querido das ciências sócias, eles fazem parte do CMCK. Tapixi é o guardião da memória, ele é uma pessoa muito importante, muitíssima importante, ele é uma pessoa que tem a memória, que ensina os jovens, uma pessoa muito importante. O Tapixi veio aqui várias vezes, ele acompanha o CMCK, ele alimenta esses jovens (ALEGRO 2017).

Regina esclarece ainda que, mesmo sendo da vontade tanto do museu quanto dos indígenas mudar a narrativa apresentada, existiam alguns obstáculos, pois para substituir uma exposição de um museu era necessário algo a mais.

Nós estávamos fazendo um seminário sobre os povos indígenas do Norte do Paraná, e a nossa ideia era que fosse um seminário muito bom. Mas nós queríamos por mais um sentido, por mais interesse em torno da questão, mas ainda não estávamos maduros para isso, porque as pessoas tem muito afazeres e cada um de nós corre no seu canto, a gente não conseguiu formar uma linha aqui dentro do museu ligada a memória da história indígena, faz parte da nossa ambição, faz parte da nossa estratégia alcançar essa discussão e conversarmos para a gente chegar ao ponto de ter uma linha de trabalho, uma linha de pesquisa, uma linha de estudo e que pode envolver pesquisa, extensão, ensino etc, relacionada aos povos indígenas aqui do Norte do Paraná. Nós havíamos conversado já alguns anos com Lúcio Tadeu Mota, com Tommasino, eles veem aqui periodicamente, a gente tem esse diálogo, e também com o pessoal do Apucarantina, São Jerônimo da Serra.

Bom, então, fruto de tudo isso, desse diálogo, desse movimento, nós realizamos esse seminário, nós convidamos os indígenas e claro que uma questão que iria aparecer, era a narrativa do museu, lógico, e apareceu. Os indígenas e o pessoal do CMCK falaram: Nós não concordamos com essa narrativa, queremos que mude essa narrativa.

Sim, vocês estão certos, então nós concordamos. Certo, mas nós precisamos assim de um gesto, nós precisamos de um starts, de um começar, para assim mudar a expedição.

Daí eles falaram vamos começar, nós vamos nos manifestar e pedir. Então eles fizeram sábado a noite, o último dia do evento, eles fizeram uma manifestação com dança, com cantos veio muita gente, muita gente e no meu ponto de vista, foi muito bonito, politicamente muito forte, e eu acho que além de forte, foi muito bonito, no sentido que foi muito humano, fiquei feliz com o museu de recebê-los e de certo modo fazer o seu papel que é abrir espaço para diálogo.

Conversando com Luis Mito (2017), integrante do CMCK, o mesmo comenta que os indígenas da Terra Indígena Apucarantina sentiam-se incomodados ao

verem no museu a maneira como a sua história estava sendo apresentada. Por isso o CMCK percebeu que precisava fazer algo e, com a ajuda do museu, o ato de protesto pode ser realizado.

Atualmente, os indígenas da Terra Indígena Apucarantina, o CMCK e o Museu promovem diálogos em busca de uma mudança no cenário e na narrativa histórica dos indígenas. Segundo a professora Regina Célia Alegro (2017), “primeiramente a mudança será realizada na primeira sala, na qual refere-se ao vazio demográfico, depois farão intervenções em outras salas, desenvolvendo a ideia de permanência, já que eles estão no nosso meio”.

Assim, esses dois fatos citados corroboraram para compreender e reafirmar a importância de trabalhar a temática indígena, de modo a abordar fatores apresentados no livro didático, mas também apontaram para o desafio de avançar, no sentido de investigar quais são as possibilidades para o ensino da cultura indígena na escola.

Segundo Kabengele Munanga:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (2005, p.17).

Nessa perspectiva, entende-se que a instituição escolar é considerada uma aliada essencial para combater ideias e atos preconceituosos e/ou reforçá-los, e o livro didático, sendo um recurso didático que possui presença marcante no cotidiano escolar, é de extrema importância para a formação histórica dos sujeitos.

Partindo dessa premissa, optei por realizar um estudo dos resultados das pesquisas já existentes a respeito de como os indígenas são apresentados no livro didático, avançando à análise sobre as possibilidades de se caminhar na direção de um ensino/aprendizagem mais potente no tocante às sociedades indígenas, tanto nos livros didáticos como nas ações cotidianas do espaço escolar, a partir das contribuições de diferentes representantes das sociedades indígenas.

Assim foi realizada esta pesquisa, dividida em quatro etapas, as quais passo a apresentar juntamente com os recortes teóricos e metodológicos que balizaram as escolhas realizadas.

Caminhos teóricos e metodológicos

A inspiração metodológica eleita para esta pesquisa vem do livro “A Escola tem Futuro?” (2007) no qual a pesquisadora Marisa Vorraber Costa apresenta várias entrevistas com diferentes pesquisadores, sendo o título do livro a pergunta que inicia e termina cada entrevista. A nossa pesquisa tem como problemática o seguinte questionamento: Como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo para os alunos no que se refere às sociedades indígenas?

No percurso da pesquisa procurei conciliar os métodos de investigação histórico e antropológico. Pela história é possível basear-se em diferentes leituras, compostas a partir de pesquisas bibliográficas, as quais remetem a autores que trabalham com a temática indígena, tais como Almeida (2010), Lúcio Tadeu Mota (2004, 2009, 2013), Luciano (2006), Schaden (1962), Pacheco de Oliveira (2006), Monteiro (1992), entre outros.

No campo da antropologia trilhei pelo caminho etnográfico. De acordo com o antropólogo Oliveira (1996) os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar, através do qual o pesquisador busca interpretar a sociedade e a cultura do outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. Assim, aprofundamos os estudos sobre os indígenas, sabendo da importância do olhar, do saber ouvir e de adentrar na cultura indígena, vivenciando e aprendendo mais com o outro.

Ciente da importância da antropologia para a realização dessa pesquisa e do pouco conhecimento sobre a área, optei por trabalhar com diferentes conceitos, tendo como referência os estudos do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002).

O objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades para superar as situações, bem como o modelo de apresentação dos povos indígenas nos livros didáticos de História. Como objetivos específicos têm-se os seguintes itens: identificar como a história indígena é representada na historiografia brasileira; analisar as pesquisas que abordam a temática indígena nos livros didáticos; investigar possibilidades para trabalhar a temática indígena de forma significativa no espaço escolar.

Buscando atender os objetivos elencados, a presente pesquisa desenvolveu-se em três etapas, as quais serão definidas a seguir.

A primeira etapa constitui-se em uma investigação bibliográfica, com o intuito de responder quem são os índios brasileiros, com um recorte para o estudo dos índios Kaingang, Guarani e Xetá, sociedades presentes em nossa região. Este estudo é relevante, uma vez que é necessário conhecer mais sobre esses povos, principalmente como são tratados na historiografia, para assim, prosseguir com a análise das entrevistas.

Na segunda etapa, tendo como base o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busquei pesquisas sobre como os livros didáticos de História trabalham com a temática indígena. Assim, o objetivo dessa fase da investigação foi tecer um cenário sobre as análises já efetuadas e, posteriormente, elaborar um texto sucinto, o qual foi disponibilizado para os entrevistados (terceira etapa) com a intenção de contextualizar sobre fatores indicados como problemas no livro didático. Foi possível localizar diversas pesquisas acadêmicas utilizando as palavras-chave: Ensino de História, Identidade Indígena, Cultura Indígena, Lei 11.645/2008 e Livros Didáticos. Após a leitura de vários resumos, foram selecionadas cinco pesquisas, seguindo o critério da contribuição mais compatível com os encaminhamentos teóricos do objeto de pesquisa, visando uma análise mais aprofundada.

A terceira e quarta etapa ancoram-se na realização das entrevistas e na análise das respostas. Foram selecionados sete indígenas das etnias Kaingang, Xetá e Guarani, sendo: um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Nimboéaty A WaTirope, o diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, uma professora Xetá da Escola Estadual Indígena Cacique Onofre Kanhgren, um responsável indígena da etnia Xetá, um professor universitário da Universidade Estadual de Maringá e dois guardiões da memória da etnia Kaingang.

Na terceira etapa, o tema central da entrevista foi a perspectiva do ensino da História e Cultura Indígena na escola. Nesta etapa da pesquisa o objetivo foi anunciar o que os indígenas apontam como os principais problemas encontrados nos livros didáticos e na sala de aula, referente a temática indígena.

Na quarta etapa, o objetivo foi identificar que propostas sugeridas pelos indígenas podem tornar o ensino da temática indígena mais potente, tanto nos livros didáticos como na própria sala de aula.

A partir de todos estes fatores, estabelecem-se relações entre os capítulos e as entrevistas realizadas, tendo em vista que o ensino da temática indígena ainda é muito fragilizado e o indígena, folclorizado, contido nos livros didáticos e estudados nas salas de aula, permanece enraizado no pensamento de muitos brasileiros. Carvalho (2009, p.5), nos alerta sobre o erro que cometemos ao folclorizar a identidade: “(...) A visão do índio defendida por muitos leigos é a “mítica”, a qual o índio “puro” deve viver nu, morar nas matas, usar adereços constantemente, pintar o corpo, falar línguas ou dialetos diferentes, etc. Essa postura é equivocada”.

Por meio disso, a tessitura do texto compõe-se a partir da apresentação dos resultados da pesquisa, no intuito de verificar os principais problemas encontrados nos livros didáticos sobre a temática indígena, tentando enfatizar possíveis caminhos, a fim de possibilitar um ensino mais potente deste tema.

CAPÍTULO I: QUEM SÃO OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL?

As pesquisas referentes às populações indígenas no Brasil obtiveram avanços nas últimas décadas. Em decorrência disso, colocou-se em pauta uma nova visão sobre estas sociedades, uma vez que os povos indígenas sempre tiveram sua história contada a partir da perspectiva dos colonizadores, em narrativas que não tratam das diferenças culturais ou linguísticas, do que se denomina, de forma geral, “povos indígenas” e nas quais ocupavam um lugar de inferioridade.

Sabe-se que a ideologia do vazio demográfico norteia a história de ocupação do atual território paranaense. Essa opção de abordagem teórico-metodológica muito se deve ao ensino positivista, ou Escola Metódica, como é conhecida. Nesse ensino, parte da história era privilegiada como detentora das fontes oficiais do Estado e dos documentos escritos, destacando os heróis, os grandes personagens histórico e excluindo da sua narrativa os demais grupos sociais, como mulheres, negros, indígenas, trabalhadores, entre outros.

Na passagem do século XIX para o século XX os referenciais metodológicos da escola histórica metódica foram questionados e, na década de 1920, com o avanço da Escola dos Annales³, criada por Marc Bloch e Lucien Febvre, elabora-se uma nova visão de história, ampliando as fontes e a noção sobre documentos históricos, que passaram a ser compreendidos a partir de novos objetos, novos problemas e novas abordagens (LE GOFF e NORA, 1988).

O pesquisador Carlo Ginzburg, já constatava a importância de pesquisar nos fatos históricos os agentes tidos até então como figurantes ou excluídos. Esse autor também cria um novo paradigma, conhecido como paradigma indiciário⁴, no qual é essencial analisar os sinais, indícios, pistas, detalhes que muitas vezes passam despercebidos.

³ Para maiores informações sobre essa questão ver. A Escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo de José D'Assunção Barros. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/56>

⁴ Em um capítulo do livro *Mitos, Emblemas, Sinais*, intitulado *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg compara o trabalho do historiador ao trabalho de um médico que consegue diagnosticar a doença com base em sinais ou sintomas, o historiador faz o passado ser revelado analisando os sinais, indícios que somente um olhar de historiador consegue enxergar. “Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nos gráficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

Apropriando-se das concepções de Ginzburg pode-se afirmar, sem dúvida, que os povos indígenas fazem parte desses excluídos, já que, por muito tempo, foram negados pela historiografia brasileira ou subjugados à uma história generalizada, com diferentes estereótipos.

Esse silenciamento historiográfico, ocorrido na história dos povos indígenas, já não pode ser compreendido e aceito atualmente. Segundo Pierre Bourdieu, “fazemos ciência – e sobre tudo sociologia – tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História” (BOURDIEU, 2003, p.6). Portanto, faz-se necessário uma abordagem que evidencie a história desses povos enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Conseqüentemente, teremos mudanças significativas, “páginas inteiras da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista” (MONTEIRO, 1995, p.228).

Diante disso, torna-se pertinente expor neste primeiro capítulo alguns aspectos sobre o que a historiografia brasileira produziu nas últimas décadas. Optei por relatar a primeira parte da presente pesquisa através de uma revisão das leituras tradicionais e a partir de pesquisas recentes sobre o tema. Apresento ainda um recorte para os índios Kaingang, Guarani e Xetá, sociedades indígenas presentes em nossa região.

1.1 Contexto histórico dos povos indígenas no Brasil

O termo “descobrimento” foi e ainda é muito utilizado. Retrata o Brasil sendo “descoberto” pelos portugueses, como se não houvesse nenhuma presença humana até a chegada dos mesmos no Novo Mundo. Mas, segundo Jennings *apud* Cunha (1992, p. 14), “a América não foi descoberta, foi invadida”⁵.

O termo “descobrimento” é muito questionado, mas continua presente na abordagem sobre o contato entre índios e portugueses. É fato que a expressão “descobrimento do Brasil” revela uma visão eurocêntrica, assim como toda a historiografia produzida a respeito do fato: em 21 de abril de 1500, mais de 1500 homens sob o comando de Pedro Álvares Cabral, chegaram à costa brasileira, no

⁵A mesma lógica exposta no painel do Museu Histórico de Londrina, contra a qual os índios se rebelaram ao se depararem com a negação dos seus povos até a chegada dos não índios.

local hoje chamado de Porto Seguro, na Bahia, sendo inicialmente chamada de Vera Cruz pelos portugueses.

Como a terra que os portugueses haviam considerado “descoberta” ainda não era reconhecida, pois havia dúvidas se era a Costa da África ou da Índia, os nativos acabaram recebendo o nome de “índios”, nome esse que permanece até os dias atuais.

O primeiro contato entre índios e não índios, em 1500, foi inusitado para ambas as partes, pois eram muitas as diferenças advindas do pertencimento a culturas distintas. Os navegadores portugueses chegaram a considerar que estavam no “paraíso”, como descreve Manuela Carneiro da Cunha (1992, p.9), os portugueses se sentiam como o “novo Adão. (...) A cada lugar, o nome do santo do dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal”.

Já Darcy Ribeiro faz o seguinte relato dos indígenas aqui encontrados:

Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, de pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e singela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de andar, de dançar, de lutar. (...) E, sobretudo, sexos opostos e complementares, feitos para as alegrias do amor (RIBEIRO, 2006 p.40).

Segundo Almeida (2010, p. 26), os povos indígenas comportaram-se de diferentes maneiras diante do homem branco. Alguns grupos, como os Tupi, reagiram de forma passiva, já outros, como os Aimoré, mostraram-se hostis e arredios. Isso ocorreu também em relação aos não índios. Colonos, missionários, bandeirantes, autoridades metropolitanas e coloniais tinham interesses diversos na colônia e não se relacionavam com os indígenas da mesma forma.

Os portugueses, com o intuito de classificar os índios para assim identificá-los e distingui-los, classificaram-lhes como “aliados” e “inimigos”. De acordo com Almeida (2010), os Tupi estabeleceram maior contato com os portugueses, diferente dos Tapuia, que eram considerados arredios e de difícil contato.

De acordo com Darcy Ribeiro (2006), em uma análise antropológica, os nativos pensavam que aqueles homens diferentes chegaram para ajudar e não imaginavam que, mais tarde, seriam escravizados e perderiam a terra para eles.

Nesse período, a questão do escambo, prática utilizada com intensidade entre os indígenas e não indígenas obteve grande repercussão e ainda é “comum encontrarmos na literatura a ideia de que os índios, por ingenuidade ou tolice, trabalhavam duro para fornecer valiosos produtos aos europeus que, em troca, ofereciam bagatelas e bugigangas” (ALMEIDA, 2010, p.40). No entanto, essa concepção é equivocada se considerarmos as diferenças culturais e os interesses diversos dos indígenas em relação a essa troca .

A prática do escambo já era praticada pelos traficantes europeus de mercadorias e pelos comerciantes portugueses, desde as primeiras décadas do século XVI. Segundo Oliveira (2006), esses desbravadores tinham por objetivo estabelecer relações de escambo com os índios do litoral, através da troca de mercadorias por pau-brasil. Esse comércio proporcionou uma grande devastação em muitas áreas do litoral brasileiro.

José Pacheco de Oliveira (2006) explica a prática de escambo com as seguintes palavras:

Os índios cortavam e transportavam a madeira até uma feitoria, onde era trocada por artigos diversos e ficava estocada até a chegada das embarcações de carga. Milhares de toras de pau-brasil foram transportados para Portugal pelos comerciantes que se instalaram no Brasil a partir de 1502. Ao mesmo tempo, traficantes franceses buscavam o mesmo comércio com os índios, mas sem o emprego de feitorias. Nessas primeiras décadas do séc. XVI, não houve o estabelecimento de colônias de povoamento no litoral do Brasil, apenas o emprego disperso do escambo (OLIVEIRA, 2006, p.38).

As exigências do escambo aumentavam cada vez mais, tanto por parte dos indígenas como dos portugueses, ocasionando assim o declínio desta prática. A economia com a prática do escambo entre índios e não índios aos poucos foi cedendo lugar a relações mais conflituosas, pois os colonos não desejavam mais parceiros para escambo, mas mão-de-obra para as empresas coloniais e para os engenhos de cana-de-açúcar.

Diante da nascente cultura da cana-de-açúcar, implantada para acelerar o desenvolvimento econômico do território brasileiro, a produção açucareira precisou de mais força de trabalho, ou seja, precisou da força dos indígenas. Um dos artifícios para conseguir essa mão-de-obra foi a guerra justa, permitindo que os índios inimigos fossem escravizados. “Sendo a guerra justa possibilidade indiscutível

de escravização lícita, pode-se imaginar o interesse que sua declaração tinha para os colonizadores” (CUNHA, 2006, p. 124).

Segundo Oliveira (2006), entre 1540 e 1570, em São Vicente, no Sul, e Pernambuco, no Nordeste, foram instalados cerca de trinta engenhos, movimentados por milhares de escravos indígenas. Nesse contexto, percebe-se um aumento significativo de engenhos, ocasionando um número elevado de escravização indígena.

Em meio a esses conflitos existentes, em 1549 foi estabelecido o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza.

O primeiro governador chega ao Brasil em 1549, em três naus, duas caravelas e um bergantim. Traziam funcionários civis e militares, soldados e artesãos. Mais de mil pessoas ao todo, principalmente degredados. Com ele vieram novos colonos, bem como os primeiros jesuítas. Nóbrega, mais velho e experiente, à frente, e mais três padres e dois irmãos; Anchieta, um rapagão de dezenove anos, veio na leva seguinte (RIBEIRO, 2006, p.79).

A política adotada por Tomé de Souza baseava-se na guerra justa e, com isso tentava ganhar a lealdade dos índios amigos (RIBEIRO, 2009, p. 38). O escambo ainda era praticado, mas as relações “amistosas” já tinham cedido lugar à dominação, pois com o Governo-Geral aumentou a captura de indígenas escravizados para os engenhos e para as cidades, tornando-se a principal mão-de-obra na edificação de prédios e igrejas.

Convém lembrar que, para integrar os índios à colônia, os padres jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega, vieram ao Brasil com a missão de ensinar aos índios as práticas políticas, culturais e religiosas europeias, ou seja, catequizá-los. De acordo com Berta Ribeiro (2009, p.45), “a primeira etapa da catequese foi a das missões volantes, ou a doutrinação nas aldeias. Atingia inicialmente as crianças, matéria-prima mais fácil de plasmar”.

Segundo Kaiser (2010, p. 106) a partir de 1552, o rei D. João III confiava à Companhia de Jesus o trabalho de conversão dos índios, assim como a criação das aldeias como forma de facilitar o “ensino” cristão. Os jesuítas colaboraram com a colonização portuguesa, ensinando a fé católica e levando os colonizados à obediência. A cultura e os mitos indígenas eram considerados expressões diabólicas e pensava-se que somente com a catequese os indígenas conseguiriam se libertar da selvageria e do paganismo. Segundo Almeida (2010, p.74), “para os religiosos,

reunir os índios em aldeias para catequizá-los e extirpar seus vícios e práticas consideradas diabólicas significava cumprir os ideais missionários aos quais se dedicavam”.

Os jesuítas, frente às brutalidades às quais estavam submetidas as populações indígenas, por vezes chegavam a ir contra a Coroa. De acordo com Darcy Ribeiro (2006, p.38).

Os povos indígenas morriam de tristeza ao ver sua cultura, sua história sendo destruída, “com a destruição das bases da vida social indígena, a negação de todos os seus valores, o despojo, o cativo, muitíssimos índios deitavam em suas redes e se deixavam morrer, como só eles têm o poder de fazer. Morriam de tristeza, certos de que todo o futuro possível seria a negação mais horrível do passado, uma vida indigna de ser vivida por gente verdadeira”.

Os jesuítas que moravam próximo às aldeias indígenas, começaram a se reunir em outros povoados, com o objetivo de catequizar os indígenas com mais facilidade e a fim de protegê-los da exploração. Como exemplo dessa realidade, Oliveira (2006, p.41) cita o Regimento de 1680, estabelecido graças aos esforços do jesuíta Antonio Vieira junto à Coroa portuguesa. Esta lei proibia a escravidão do indígena, mesmo que conquistado por resgate ou por “guerra justa”.

O Regimento estabelecia que haveria uma distribuição tripartite das atividades dos “índios de serviço das aldeias”: a) um grupo acompanharia os padres nos trabalhos missionários; b) outro ficaria a serviço dos moradores; c) o último grupo cuidaria da subsistência das famílias indígenas dos aldeamentos (BEOZZO, 1983 apud OLIVEIRA,2006).

Segundo Ribeiro (2006), em diversas regiões, principalmente em São Paulo, no Maranhão e no Amazonas, foram grandes os conflitos entre jesuítas e colonos, em que cada qual defendia uma solução relativa aos indígenas. Os jesuítas defendiam a redução missionária, já os colonos defendiam a escravidão.

No ano de 1680 a Coroa Portuguesa reconheceu o direito dos índios sobre seus territórios. O Alvará de 1º de abril de 1680 estabeleceu que os índios estavam isentos de tributos sobre as terras das quais eram “primários e naturais senhores” (CUNHA, 1987, p.8).

Eram muitos os conflitos que envolviam índios, colonos e jesuítas, porém, esses não eram os únicos problemas existentes. Torna-se importante ressaltar que mesmo não sendo o propósito dos jesuítas prejudicar os indígenas, muitos

indígenas morreram vitimados pelas pragas, contaminados pelos jesuítas ou pelas guerras contra os índios hostis. Tiveram ainda sua cultura abalada com a evangelização imposta pelos não índios.

A partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. No início do contato, apesar de serem uma maioria local adaptada culturalmente ao meio em que habitavam, não contavam com uma experiência prévia de intensas relações inter étnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos (LUCIANO, p. 2006. p-17-18).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, é possível perceber que pouco a pouco a Coroa começou a diversificar suas parcerias, passando a oferecer educação escolar para outros membros da sociedade.

Pouco a pouco, a Coroa começou a diversificar suas parcerias, passando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios. A introdução desses agentes “leigos” não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos “gentios” (índios) – associadas à catequese – continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola (LUCIANO, p. 2006. p.150).

A partir de 1750 os indígenas enfrentaram novos desafios. Em 1750 falece Dom João V e o novo herdeiro do trono é D. José I, que reinou entre os anos de 1750 e 1777, tendo como seu principal ministro o Marquês de Pombal.

Nesse período desenvolveu-se no país uma política que classificava os jesuítas como inimigos dos interesses da Coroa portuguesa. Entre as inúmeras acusações aos jesuítas, estava a afirmação de que eles estavam conspirando contra o reino português, sendo somente a favor dos indígenas e ameaçando a própria segurança do Brasil. Essa política pombalina atingiu várias ordens religiosas. Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 e no final da década de 1760, os mercedários, instalados no baixo Amazonas, tiveram seus bens confiscados, tendo, portanto, de voltar para Portugal (OLIVEIRA, 2006).

Dentre os muitos inimigos que a Companhia de Jesus teve ao longo dos três primeiros séculos de sua existência em Portugal, o Marquês de Pombal foi o mais implacável a ponto de conseguir sua expulsão, primeiro dos territórios portugueses, em 1759 e, depois, de toda a cristandade, em 1773, por ordem do papa Clemente XIV (COSTA, 2011, p. 69).

Após a expulsão dos jesuítas, os índios não tiveram a liberdade com a qual sonhavam, sendo tratados como iguais por outros povos. Ao contrário, continuavam a ser tratados como escravos.

Na realidade, essa prática somente se aprofunda daí em diante, lançando os índios nominalmente livres numa condição generalizada de cativo mais grave que o anterior. A situação desses índios arrendados era pior que a dos escravos tidos pelo senhor a título próprio, uma vez que estes, sendo um capital humano que se comprava com bom dinheiro, devia ser zelado, pelo menos para preservar seu valor venal; enquanto que o índio arrendado, não custando senão o preço do arrendamento, daria tanto mais lucro quanto menos comesse e quanto mais rapidamente realizasse as tarefas para que era alugado. Esse desgaste humano do trabalhador cativo constitui uma outra forma terrível de genocídio imposto a mais de 1 milhão de índios (RIBEIRO,2006,p.94).

O período de 1759 a 1840 foi marcado pela substituição das Missões pelo regime de Diretório dos Índios, sendo essa uma lei caracterizada por uma série de diretrizes a serem seguidas nas colônias portuguesas, estabelecendo critérios educacionais, administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos.

Dividido em 95 parágrafos o Diretório, além de conter determinações precisas sobre economia e administração dos aldeamentos, abrangia uma enorme gama de assuntos e fornecia orientações quanto a múltiplas esferas da vida, assuntos como o governo e a civilização dos índios. Inicialmente, a lei mandava que os “principais” indígenas governassem as aldeias. Avaliava, porém, que os índios não teriam capacidade de governar devido à rusticidade, à ignorância e à falta de aptidão. Diante disso, era necessária a existência de um diretor nas povoações com domínio da língua indígena, entre outros requisitos. Nas aldeias transformadas em vilas, os índios passariam a ser governados por juízes e vereadores, e não mais pelos missionários, o que os igualava de um ponto de vista formal aos demais cidadãos a expulsão dos jesuítas (OLIVEIRA, 2006, p.70-71).

Para Oliveira (2006), o Diretório não só dispôs sobre a liberdade dos índios como alterou a administração desses povos, reorganizando as aldeias depois do afastamento das diversas missões religiosas. Os novos diretores de índios deveriam perseguir os fins estabelecidos pela Coroa portuguesa.

A dilatação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassalos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio; e finalmente o estabelecimento, a riqueza e a total felicidade do Estado (OLIVEIRA, 2006, p. 70).

Com o fim do Diretório em 1798, os indígenas ainda eram vistos como incapazes. A partir de então, os juizes de órfãos tornaram-se responsáveis pelos contratos de trabalho dos índios “domesticados” que habitavam os aldeamentos. Sendo que, ainda em 1831, os juizes de órfãos ainda distribuía os índios como se fossem trabalhadores livres.

Assim, o século XVIII ficou marcado por dois grandes fatores: “tanto pelas imagens indígenas oriundas das concepções difundidas pelo Estado colonial português, como pela circulação no Velho Mundo das imagens do “bom selvagem”⁶ (OLIVEIRA, 2006, p.93).

Já no século XIX novas visões tutelares e científicas, como a de assimilação e integração, foram incorporadas, ganhando destaque José Bonifácio de Andrade Silva, que começou a trabalhar a questão indígena a partir de um projeto político, defendendo a integração. Segundo Cunha (1992, p.137), “com José Bonifácio, a questão indígena torna a ser pensada dentro de um projeto político mais amplo. Trata-se de chamar os índios à sociedade civil, amalgamá-los assim à população livre e incorporá-los a um povo que se deseja criar”.

José Bonifácio apresentava um programa de integração dos indígenas à sociedade nacional e tratava sobre formas de catequizar e aldear os indígenas, sendo que a integração deveria ser feita através da mestiçagem, o que, segundo ele, deveria possibilitar o surgimento de uma nova raça e a criação de uma cultura comum, devendo assim o governo favorecer os meios para essa integração.

Darcy Ribeiro (1970, p. 135-136) destaca alguns princípios contidos nos apontamentos de José Bonifácio, os quais seriam mais tarde retomados por Cândido Mariano Rondon, na organização do Serviço de Proteção ao Índio:

1º.) Justiça – não esbulhando mais os índios, pela força, das terras que ainda lhe restam e de que são legítimos senhores; 2º.) Brandura, constância e sofrimento de nossa parte, que nos cumpre como a usurpadores e cristãos; 3º.) Abrir comércio com os bárbaros, ainda que seja como perda de nossa parte; 4º.) Procurar com dádivas e admoestações fazer pazes com os índios inimigos; 5º.) Favorecer por todos os meios possíveis os matrimônios entre índios e brancos e mulatos.

Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon dá continuidade a uma política indigenista idealizada, através da “integração” e “assimilação”, agora, porém, em uma versão republicana.

⁶A ideia do indígena como bom selvagem, será relatado mais adiante.

Rondon passou a sustentar a ideia que os povos indígenas precisavam ser incorporados na sociedade e protegidos pelo Estado, tanto em relação às suas terras como a preservação da sua cultura. Segundo Orlando Villas Bôas (2006, p. 159), antes de Rondon a política indigenista era vista apenas como uma ação protetora de perfil religioso, “mas, com Rondon, passa a haver a idéia de que a proteção ao índio não apenas deveria ser laica, mas função do Estado”.

O lema de Rondon era “morrer, se preciso for; matar, nunca!”. Esse tema inspirou a criação do Serviço de Proteção aos Índios e a localização de trabalhadores nacionais - SPILTN no ano de 1910, tendo Rondon o primeiro diretor.

De acordo com Oliveira (2006), o convite a Rondon para dirigir o SPILTN ocorreu através de seus trabalhos desenvolvidos nas Comissões de Linhas Telegráficas e das ideias positivistas sobre os índios, “convergentes com os projetos de colonização e povoamento definidos na criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (OIVEIRA, 2006. p. 113), os quais previam em sua estrutura a instituição de um serviço para catequese e civilização dos indígenas.

Em 1918 o SPILTN transformou-se no Serviço de Proteção ao Índio, onde Rondon, com a lei n.º 5.484, em 27 de junho de 1928, atribuiu ao SPI a tarefa de executar a tutela de Estado sobre o status jurídico genérico de índio, sem deixar claros os critérios que definiam a categoria sobre a qual incidia.

Darcy Ribeiro apud Berta Ribeiro (2009, p. 96) enfatizou que o SPI obedecia a seis princípios básicos:

1º.) O respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo; aquilo que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente podia mudar; 2º.) A proteção do índio em seu próprio território; 3º.) A proibição de desmembramento da família indígena; 4º.) A plena garantia possessória, de caráter coletivo e inalienável, das terras que ocupam, como condição básica de sua tranquilidade e desenvolvimento; 5º.) A garantia a cada índio, tomado em particular, de todos os direitos do cidadão comum, levando em conta, na atribuição dos deveres, o estágio social em que se encontra; 6º.) A segurança aos índios da proteção direta do estado.

Denota-se, assim, que a criação do SPI refletia bem a chamada política integracionista, a partir da qual acreditava-se que os indígenas deveriam serem preparados para o ingresso no mundo civilizado, sendo esse um estágio considerado mais avançado para estes. Nesse contexto, o Código Civil de 1916, no art. 6º., inc. IV, trouxe a previsão de que os índios eram “relativamente incapazes

para a prática de atos da vida civil”. Segundo Oliveira (2006, p. 114) “Os indígenas passaram a ser tutelados do Estado brasileiro, um direito especial implicando um aparelho administrativo único, mediando as relações índios-Estado-sociedade nacional”.

De acordo com Lima (1992), o SPI, órgão controvertido, cuja extinção foi proposta inúmeras vezes, encontrou o seu apogeu durante o período do Estado Novo, quando a proposta de expansão colonial interna sobre o próprio território brasileiro atingiu foros de ideologia governamental, sob o nome de Marcha para Oeste. Em 1930, Marechal Cândido Rondon saiu da liderança do SPI, deixando seu cargo pelo fato de suas ideias entrarem em consenso com o governo de Vargas.

Embora o SPI tenha sido composto por pessoas comprometidas com a causa indígena, proporcionando uma formação etnológica com sua atuação junto a pesquisadores, com o governo militar o SPI passou por grandes dificuldades e, carente de recursos, o órgão acabou por envolver militares e trabalhadores rurais que não se preocupavam com a causa indígena, tendo resultados diametralmente opostos a esta proposta.

No final da década de 60, o SPI enfrentou uma avalanche de denúncias sobre irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena, em especial dos recursos naturais das terras indígenas. Em função disso, o governo federal prometeu esclarecer as denúncias, punir os culpados e criar um novo órgão que faria tudo de modo diferente. De concreto, porém, fez muito pouco. Acabou por extinguir o SPI em 1967, anunciando a criação de um novo órgão para centralizar a prestação de serviços aos povos indígenas. É aí que surge a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com competência para exercer o papel de tutor dos índios e, dentre outras funções, “garantir a posse permanente” das terras habitadas pelos índios e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes (ARAUJO, 2006, p. 32).

Os princípios da FUNAI eram baseados no mesmo paradoxo do SPI: o “respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais” associado à “aculturação espontânea do índio” e à promoção da “educação de base apropriada do índio visando sua progressiva integração na sociedade nacional” (Magalhães, 2003, p. 85-86).

No ano de 1973 foi criado o Estatuto do Índio, ainda com caráter assistencialista e integracionista, mas que, ainda assim, lançaram as bases que permitiram a luta por um novo direito dos povos indígenas. Seus capítulos tratavam de temas considerados importantes para a época, como a assistência estatal, o

instituto da tutela, os registros civis, as condições de trabalho, as terras indígenas e sua proteção, a cultura, a saúde e seus direitos.

Uma das principais críticas tecidas ao Estatuto do Índio foi bem destacada por Manuela Carneiro da Cunha (1987, p. 14-15), ao mencionar que o Estatuto confunde índio com silvícola, como se todo índio fosse habitante da selva.

Na prática, tal como o SPI, o respeito à cultura indígena está subordinado à necessidade de integração e o estímulo à mudança (aculturação como política prevalece). O foco da ação seria o patrimônio indígena, renda manipulada para diversos fins, desde o financiamento de projetos indigenistas a iniciativas administrativas.

A Constituição de 1988 foi um marco importante, pois os povos indígenas alcançaram direitos que os amparavam e resguardavam. Com a Constituição Federal de 1988 rompeu-se a perspectiva integracionista.

A mudança profunda que a Constituição de 1988 introduziu foi o reconhecimento de direitos permanentes aos índios. Ela abandona a tradição assimilacionista e encampa a ideia – a realidade dos fatos – de que os índios são sujeitos presentes e capazes de permanecer no futuro (SANTILLI, 2000, p.29).

Ainda que de forma breve, apresento como os povos indígenas brasileiros enfrentaram tratamentos diversos ao longo da história; os primeiros contatos, a violência, a assistência e a integração. Porém, sabe-se que ainda há muito a pesquisar sobre a história indígena, mas como o objeto de estudo é outro abordo brevemente esse assunto, pois considero importante apresentá-las, ainda que brevemente no texto.

1.2 A questão indígena no Brasil Contemporâneo

Conforme tratado anteriormente, a denominação de índios para os povos com os quais os portugueses estabeleceram contato há mais de 500 anos, remetia à ideia de que os mesmos seriam habitantes das Índias. Cinco séculos após, a terminologia continua sendo utilizada e alguns pesquisadores explicam as razões:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou

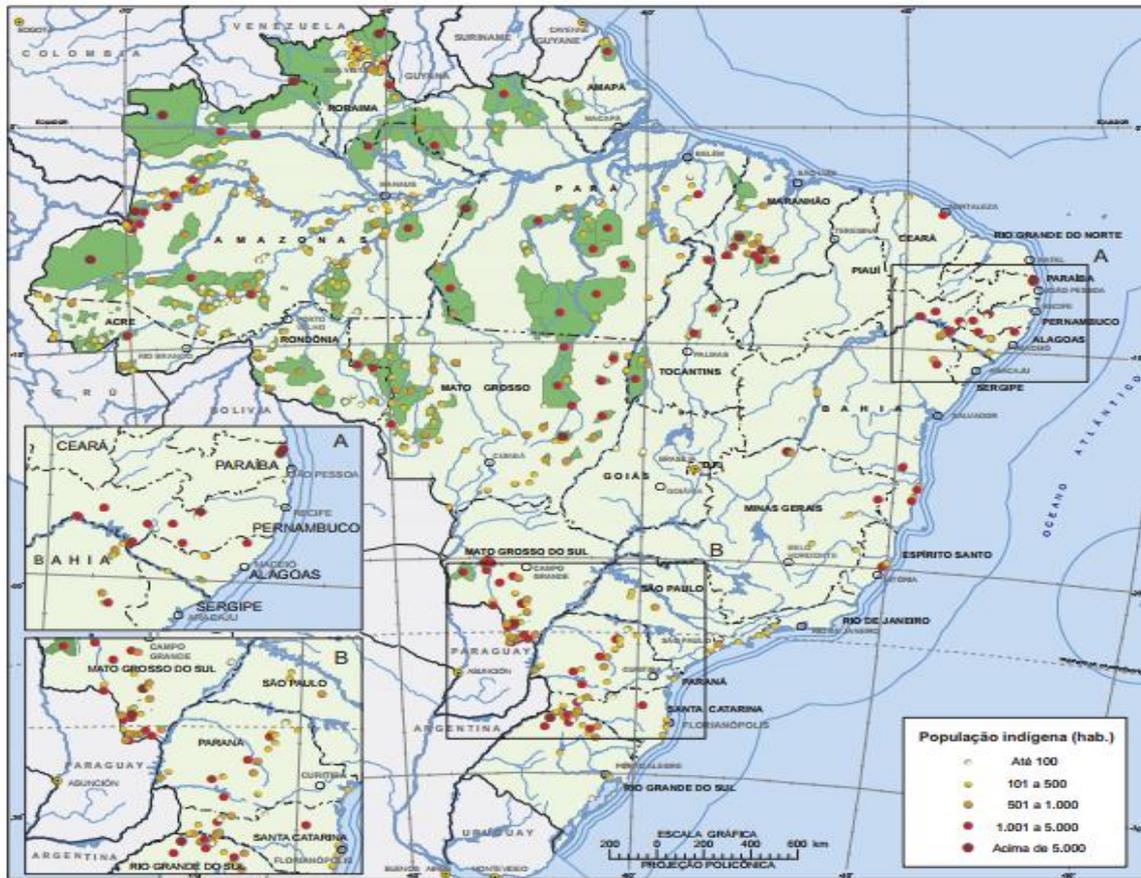
indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (LUCIANO, 2006,31).

O termo “parente”, utilizado por Luciano, antropólogo baniwa⁷, é utilizado com frequência entre os indígenas, sendo uma marca identitária, capaz de reunir diferentes etnias em prol de interesses comuns, como os direitos coletivos, a história da colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. No entanto, vale ressaltar que o termo “parente” não designa todos os indígenas como iguais, pois cada etnia constitui-se como uma sociedade única, com sua multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (LUCIANO, 2006).

No mapa e no gráfico abaixo (2010), apresentam-se os resultados do Censo Demográfico do ano 2010, no qual verifica-se que havia no Brasil, à época, 817.963 indígenas que, de acordo com suas diversidades, estão presentes nas cinco regiões do Brasil. Na região Norte concentra-se o maior número de pessoas, 305.873 mil, sendo aproximadamente 37,4% do total dos indígenas no país.

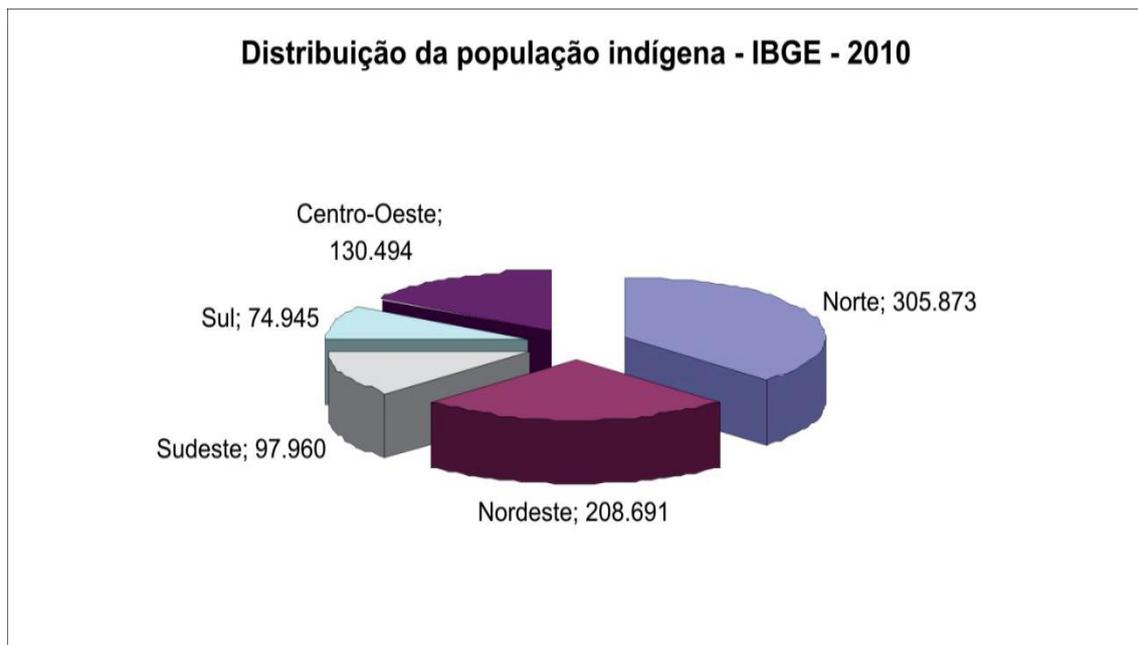
⁷Os Baniwa são povos indígenas de língua aruak que vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela.

Figura 05 - Mapa da localização dos povos indígenas no Brasil (IBGE).



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Figura 06 - Distribuição da população indígena nas cinco regiões do Brasil.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Os povos indígenas, ao contrário do que muitos pensam, não são seres ou sociedades do passado; são povos vivos que representam uma parcela significativa da população brasileira e, assim como todos os povos, são diferentes entre si. Sabe-se, porém, que ainda há um choque de culturas entre os diferentes povos que constituem esse país pluriétnico, principalmente quando se trata de índios e não índios. Segundo Luciano (2006), muitos não índios ainda enxergam os indígenas da seguinte maneira:

É certo que no Brasil de hoje ainda muitos brasileiros nos vêem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento. Outros nos vêem como valiosos protetores das florestas, dos rios, e possíveis salvadores do planeta doente em função da ambição de alguns homens brancos que estão devastando tudo o que encontram pela frente (LUCIANO, 2006, p.18 e 19).

Para Luciano, os povos indígenas ainda enfrentam um duplo desafio: “lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global” (2006,p.34). Ao relatar sobre a sociedade brasileira, o autor faz uma crítica a respeito de como um mundo considerado moderno e civilizado aceita conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. “Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias? (LUCIANO, 2006, p.35).

Segundo o mesmo autor, as contradições, os preconceitos e o desconhecimento sobre as sociedades indígenas precisam ser rapidamente superados, mas, enquanto isso não ocorre, ainda tem-se de conviver com três contradições, às quais Luciano (2006) se refere como três distintas perspectivas sociais.

A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. Já a segunda ideia é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. A terceira e última perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos trinta anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, iniciado no início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988.

Ressalto ainda que essa primeira perspectiva, a do índio romântico, ligado à natureza, protetor das florestas e ingênuo está fortemente presente na literatura brasileira, principalmente nas obras de Gonçalves Dias e José de Alencar. Segundo Luciano (2006), esta é uma visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500 até os dias de hoje.

O indianismo Gonçalvesiano, foi o primeiro a descrever o índio de forma heroica sem pagar tributos à estética e valores europeus. Gonçalves Dias foi o primeiro a fazer o binômio indianismo-Romantismo. No poema épico I-juca-Pirama (1848) que em Tupy significa “digno de morte” ou “aquele que há de morrer”, Gonçalves retrata toda a dignidade e valentia de um indígena que se recusa a lutar e pede para não morrer após ser capturado pelos Timbiras, tribo inimiga, que após o pedido de soltura, acaba libertando-o por julgá-lo covarde. O valente guerreiro quer voltar à sua tribo para cuidar do seu pai que era doente e cego, no entanto, após voltar à sua tribo de origem, o nobre guerreiro obedecendo ao pedido do velho pai, para não parecer covarde, volta a tribo inimiga para lutar e lavar sua honra que ficará em cheque após todo o ocorrido. O próprio poema I-juca-Pirama além ressaltar o valor da figura do nativo brasileiro, nos dá um exemplo de musicalidade e fluência da poesia romântica. Musicalidade essa que poderia até nos remeter a rituais indígenas devido ao ritmo cadenciado e compassado do poema (FERREIRA,2012,p.06).

José de Alencar iniciou sua série de romances indianistas com o bom selvagem, *O Guarani* (1857), prosseguiu com *Iracema* (1865), a virgem dos lábios de mel e finalizou com *Ubirajara* (1874), o nobre guerreiro tupi.

O romantismo brasileiro elege o índio como herói. Modificados e “civilizados”, Iracema e Peri, personagens criadas por José de Alencar, se impuseram como paradigmas de identidade nacional ao lado de Jatir e dos Tamoios retirados das páginas de Gonçalves Dias (CUNHA, 1992, p.45).

Essas representações, nas quais os índios são conceituados, são reflexos da heterogeneidade que caracteriza a população indígena brasileira, que segundo Marina Marconi e Zélia Pressotto (1985), manifesta-se sob três aspectos: biológico, linguístico e cultural.

Segundo as autoras (1985), a questão biológica aborda as semelhanças físicas dos indígenas brasileiros em relação aos povos mongolóides asiáticos, tendo origem e traços comuns, como a pigmentação da pele, olhos puxados, cor e forma de cabelo, maçãs do rosto salientes, pouca quantidade de pelos no corpo, entre outros.

Já a linguística refere-se à enorme quantidade de línguas faladas entre os povos. Assim, não se pode falar em unidade linguística, já que tanto na fonética

como gramaticalmente as línguas se diferem entre si. Segundo os resultados do Censo do IBGE (2010), por mais que ainda haja uma necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, no Brasil são faladas 274 línguas indígenas, por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes.

A questão cultural trata da diferença dos povos, seja nos costumes, padrões ou valores. Tanto a heterogeneidade biológica como a linguística são acompanhadas pela heterogeneidade cultural, sendo esse último aspecto abordado com maior ênfase nesta pesquisa.

Segundo Laraia (2008), o termo “cultura” possui várias definições, oportunizando um campo vasto para interpretações, esse termo surgiu em 1871, com a síntese dos termos *Kultur e Civilization*, utilizado primeiramente por Tylor, sendo definido como algo que se aprende, como os costumes, as crenças, as artes, a moral, as leis e tudo que o homem tem capacidade de adquirir.

Para Laraia (2008), cultura refere-se às crenças, comportamentos e valores que identificam uma sociedade, sendo que o comportamento dos indivíduos não pode ser explicado através das diversidades somatológicas ou mesológicas⁸, mas sim pela socialização.

Como já posto, as culturas indígenas são diversificadas, cada povo tem uma cultura distinta da outra, portanto, estes povos representam culturas, línguas, conhecimentos e crenças únicas. Segundo Levi Strauss (2008), não há nada que comprove cientificamente a superioridade de uma raça sobre a outra e a diversidade das culturas humanas é, de fato, no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo o que estamos destinados a conhecer a seu respeito.

O antropólogo Laraia (2008) também parte desse conceito, e define etnocentrismo com as seguintes palavras:

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (LARAIA, 2008, p.72-73).

⁸ Diversidades somatológicas está relacionado a fisiologia, anatomia dos seres, e as mesológicas, está relacionado ao meio ambiente.

Seguindo os pensamentos destes mesmos autores, Levi Strauss (2008) e Laraia (2008) tem-se que a diversidade das culturas não é aceita de forma harmoniosa, resultado das relações diretas ou indiretas entre as sociedades. Pelo contrário, a atitude frente ao desconhecido consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos.

O etnocentrismo pode ser explicado da seguinte forma:

O que Lévi-Strauss diz é que existe uma tendência humana universal a tomar o próprio grupo como exemplo acabado da humanidade, e a ver os demais coletivos humanos (outras culturas, povos e sociedades) como exemplares menos perfeitos dessa humanidade e, no limite, como estando fora do escopo desse conceito. Isso é o chamado etnocentrismo (VIVEIROS DE CASTRO, 2010, p. 167).

Além do etnocentrismo, vale ressaltar também o conceito de aculturação. Conceito ultrapassado, pelo qual acreditava-se no processo regressivo de perda cultural, ou seja, a cultura indígena estaria sujeita a desaparecer devido ao contato com os não indígenas. Segundo Ribeiro (2005), os antropólogos temiam o desaparecimento dos indígenas devido à aculturação.

Diante disso, vê-se um intenso debate sobre a população indígena contemporânea e sua relação com o não índio. De acordo com Darcy Ribeiro (2005), as populações indígenas do Brasil moderno são classificáveis em quatro categorias, referentes aos graus de contato dos índios com a sociedade não indígena.

A primeira categoria à qual Ribeiro (2005) se refere são os isolados. “São os grupos que vivem em zonas não alcançadas pela sociedade brasileira, só tendo experimentado contatos acidentais e raros com “civilizados””, (p.488). Nessa categoria torna-se pertinente ressaltar as considerações de Luciano.

Estima-se que existam atualmente 46 evidências de “índios isolados” no território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas até hoje pela FUNAI. “Índios isolados” é uma terminologia usada pela FUNAI para designar aqueles com os quais ela não estabeleceu nenhum contato. Em geral, não se sabe ao certo quem são, onde estão, quantos são e que línguas falam. Algumas poucas informações reunidas baseiam-se em vestígios e evidências pontuais ou em relatos de pessoas.

É importante esclarecer o conceito de “índios isolados”, que dá a idéia de grupos que nunca estabeleceram qualquer tipo de contato com outros grupos, índios ou não índios. Não se trata disso. Muitas vezes esses grupos já tiveram no passado algum tipo de contato com outros índios ou mesmo com a sociedade não-indígena, e se refugiaram em lugares mais distantes e

inóspitos exatamente para fugir das tragédias trazidas pela contiguidade que por algum tempo experimentaram.

Desde 1987, a FUNAI conta com uma unidade destinada a cuidar dos estudos sobre a localização e a proteção desses povos indígenas: o Departamento de Índios Isolados. (...) Atualmente, quatro grupos já contatados continuam a ser reconhecidos pela FUNAI como "isolados", recebendo assistência diferenciada por parte do órgão. São eles:

1 Os Kanoê: contatados há cinco anos, no estado de Rondônia.

2 Os Akuntsu: contatados há cinco anos, no estado de Rondônia.

3 Os Zo'é: este grupo foi contatado pela FUNAI em 1989, no estado do Pará, embora travasse relações com missionários protestantes desde 1982; já na época aparentava indícios de mais de 80 anos de contato com não-índios. Ele pertence ao grande grupo Tupi-Guarani e está localizado na bacia do Cuminapanema (PA). Suas terras foram delimitadas entre os anos de 1996 e 1998. A partir daí, a interação com segmentos da sociedade nacional, como médicos, antropólogos, indigenistas, ambientalistas e outros, tornou-se inevitável (LUCIANO, 2006, p.53-54).

A segunda categoria é o contato intermitente, que caracteriza um contato aleatório, que começa com o alcance e ocupação territorial pelos não índios. Mantém-se ainda certa autonomia cultural, mas vão surgindo necessidades, às quais só é possível atender através de relações econômicas com agentes da civilização (RIBEIRO, 2005, p.488).

Os índios em contato permanente ocupam a terceira categoria apresentada por Ribeiro. Refere-se aos grupos que já perderam sua autonomia sociocultural, sendo submetidos à economia regional para aquisição de suas atividades.

No entanto, ainda conservam os costumes tradicionais compatíveis com sua nova condição, embora profundamente modificados pelos efeitos cumulativos das compulsões ecológicas, econômicas e culturais que experimentaram. O número de índios capazes de exprimir-se em português aumenta, alargando assim os meios de comunicação com a sociedade nacional. A população indígena tende a diminuir, chegando algumas tribos a índices tão baixos que tornam inoperante a antiga organização social (RIBEIRO, 2005, p.489).

A última categoria é a dos índios integrados. Não se trata de uma assimilação, mas sim de uma compulsória integração no sistema de produção nacional. A civilização avança constantemente, envolvendo os grupos indígenas, os quais, inevitavelmente, integram-se a esse sistema.

Alguns desses grupos perderam sua língua original e, aparentemente, nada os distingue da população rural com que convivem. Igualmente mestiçados, vestindo a mesma roupa, comendo os mesmos alimentos, poderiam ser confundidos com seus vizinhos neobrasileiros, se eles próprios não estivessem certos de que constituem um povo à parte, não guardassem uma espécie de lealdade a essa identidade étnica e se não fossem

definidos, vistos e discriminados como “índios” pela população circundante. (RIBEIRO, 2005, p.489).

Referente às culturas indígenas, sabe-se que muitos grupos reproduzem na atualidade o que aprenderam com os seus antepassados, ou seja, conseguiram preservar muitos costumes antigos. No entanto, muitos elementos culturais se perderam ao longo dos anos e novos elementos foram incorporados em seu cotidiano. Mesmo tendo contato com o não índio, nenhum desses fatos alterou a condição da identidade indígena e, mesmo com tais transformações, o índio não deixará de ser índio.

Usar roupa, relógio de pulso, sandálias Havaianas ou radio transistor faz um índio se tornar branco tanto quanto um colar de contas, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo, e isso não se destrói tão facilmente (RAMOS, 1988, p.91).

Atualmente, com o ordenamento jurídico vigente, existem Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, nos quais os indígenas mantêm suas representações. Luciano (2006) cita o cientista social e militante da causa indígena, Sílvio Cavuscens, quando relata que a história dos movimentos indígenas contemporâneos pode ser organizada em três períodos, de acordo com o tipo de agência que intermediava as relações entre os povos indígenas e a sociedade dos brancos.

O primeiro período seria o denominado Indigenismo Governamental Tutelar, marcado pela criação e forte presença do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, o qual foi posteriormente reformulado, a fim de se tornar a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, criada em 1967 e atuante no presente.

Como já citado anteriormente, o Serviço de Proteção aos Índios iniciou-se em 1910, influenciado por uma grande polêmica, na qual o Brasil foi acusado de massacrar índios Kaingang e Xokleng na colonização da região dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso. No ano de 1910, criou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), sendo o Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon o primeiro diretor. Em 1918, o SPILTN transformou-se no Serviço de Proteção ao Índio. Em 1967 foi criada a Fundação

Nacional do Índio (FUNAI). Em seguida, através da Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973, foi criado o Estatuto do Índio.

Esperava-se com essas leis que os indígenas fossem tratados de acordo com os ideais humanísticos, no entanto, “a política integracionista (integrar, para depois emancipar) defendida até então, acabava por gerar a morte de muitas culturas indígenas”(VILAS BOAS, 2012, p.43).

O segundo período pode ser denominado de Indigenismo não governamental, o qual teve seu início em 1970, caracterizando-se pela introdução de dois novos atores: a Igreja Católica renovada e as organizações civis ligadas a setores progressistas da Academia (as Universidades).

A Igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário – CIMI, como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, tiveram e ainda têm um papel de assistência às necessidades básicas. (...) A partir dos anos 1970, surgiram várias outras organizações não governamentais (ONGs) de apoio aos índios, quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas e questionando suas doutrinas civilizatórias. Dentre muitos, podemos citar OPAN (Operação Amazônia Nativa); CTI (Centro de Trabalho Indigenista); CCPY (Comissão Pró-Yanomami); ISA (Instituto Socioambiental); GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico); ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista) etc. Essas organizações civis passaram a assumir várias das funções que antes eram de obrigação do órgão oficial tutelar e também, em muitas situações, o protagonismo da questão indígena. (...) Essas mobilizações indígenas eram patrocinadas pelas organizações não-governamentais brancas e consistiam basicamente na realização de encontros e de assembleias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos (LUCIANO, 2006, p.73).

O terceiro período pode ser denominado de Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós 1988. Nesse período, o governo proporcionou a criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação de povos indígenas, várias ações indigenistas, antes centradas na FUNAI, foram transferidas para outros ministérios. A saúde indígena, por exemplo, passou para a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), e a Educação Escolar Indígena passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação.

Referente a economia indígena, Luciano (2006) aponta essa questão como um tema muito contraditório, porém, muito presente e discutido nos debates dos movimentos indígenas. Atualmente, a economia indígena é definida nos seguintes estágios de desenvolvimento: economias indígenas tradicionais, economias

indígenas tradicionais em vias de adaptação e economia indígena segundo a lógica do mercado, porém, de acordo com Luciano (2006, p. 192) “nenhuma delas reúne elementos suficientes para suprirem as realidades vivenciadas pelos povos indígenas na atualidade”.

Segundo Luciano (2006), o primeiro estágio refere-se às economias indígenas tradicionais, privilegiando princípios de “reciprocidade, troca, intercâmbio, solidariedade e autonomia produtiva” (p.193). No segundo estágio apresentam-se as economias indígenas tradicionais em vias de adaptação, “essa é uma das formas atuais de produção capazes de satisfazer as velhas e as novas necessidades geradas pelo contato com os não indígenas” (p.193). A terceira classificação apresenta a economia indígena segundo a lógica de mercado, “a partir das demandas do mercado, privilegiando formas produtivas voltadas para suprirem as necessidades externas, portanto, segundo as regras impostas pelo mercado.” (p.193).

Ainda segundo Luciano (2006), a economia indígena possui aspectos que estão vinculados a diversas áreas de sua cultura, como importância da organização social, economia de auto sustento, diversidade, organização e técnica, grau de sustentabilidade e grau de valores agregados.

Percebe-se que a trajetória dos povos indígenas está marcada por lutas, sofrimentos e conquistas. Já ocorreram muitas mudanças, porém, não foram suficientes para proporcionar um espaço que, segundo os guarani, é chamado de “Terra Sem Males”, onde todos os povos têm o seu espaço e o direito de viverem com dignidade e liberdade. Essa busca por um futuro melhor deve ser valorizado e apoiado pelos índios e não índios. Sabe-se que o caminho é difícil, principalmente pelas atuais circunstâncias, no entanto, é preciso ter coragem e sabedoria no enfrentamento destes obstáculos e escolher os dignos caminhos para o futuro dos nossos povos. Assim, encerro essa parte, com o seguinte desabafo do indígena Luciano (2006) para as novas gerações indígenas.

Nossos povos nas aldeias não esperam de nós, lideranças e estudantes, que sejamos grandes intelectuais, grandes profissionais ou grandes políticos, apenas homens e mulheres que honram seus antepassados, que não traem os projetos sociais de hoje e de amanhã e que, sobretudo, não negam suas origens, histórias, culturas milenares e identidades. Tudo isso não é fácil. O fácil é ser consciente ou inconscientemente levado pelas ilusões quase reais de um mundo contemporâneo materialista, tecnicista, economicista e culturalmente homogêneo (LUCIANO, 2006, p.225).

Os Kaingang são nativos que se localizam nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Sua língua é da família Jê e, junto com os Xokleng, constituem os Jê Meridionais ou Jê do Sul. Desde o século XVI receberam diferentes nomeações, como gualachos, chiquis, guaianás, coroados, kaingang (TOMMASINO, 2004).

Segundo Mota (2004), estudos apontam o Brasil como a região de origem dos Kaingang, onde ocuparam imensas áreas dos Estados da Região Sul, parte meridional de São Paulo e o leste da Província de Misiones.

Embora não existam ainda datas mais antigas que as dos Guarani, é provável que os Kaingang e os Xokleng tenham chegado primeiro ao Paraná, pois em quase todo o Estado os sítios Guarani estão próximos ou sobre os sítios arqueológicos dos Kaingang e Xokleng. Com a chegada dos Guarani e, na medida em que estes iam conquistando os vales dos rios, os Kaingang foram sendo empurrados para o centro-sul do Estado e ou sendo confinados nos territórios inter-fluviais e os Xokleng foram sendo impelidos para os contrafortes da Serra Geral, próximos do litoral (p.84).

Atualmente as Terras Indígenas demarcadas e habitadas pela população Kaingang no Paraná são: Apucarantina (município de Londrina), Barão de Antonina e São Jerônimo (município de São Jerônimo da Serra), Mangueirinha (municípios de Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida), Faxinal (município de Cândido de Abreu), Ivaí (municípios de Manoel Ribas e Pitanga), Marrecas (municípios de Turvo, Guarapuava e Prudentópolis), Queimadas e Mococa (município de Ortigueira), Rio das Cobras (municípios de Nova Laranjeiras e Espigão Alto do Iguaçu), Palmas (municípios de Palmas e Abelardo Luz/SC) e Boa Vista (município de Laranjeiras do Sul) (TOMMASINO;FERNANDES, 2001).

Faz-se importante ressaltar que a constante e incansável luta desses povos por seu território fez com que muitos documentos históricos mencionassem esses índios como povos guerreiros, e estereotipadamente, como selvagens. Tal conceito surgiu por meio da resistência e dos conflitos contra os não índios e contra as próprias etnias inimigas.

Darcy Ribeiro (2005, p. 121) menciona que os índios Kaingang, também conhecidos como Coroados, não despertavam o interesse dos bandeirantes como mão-de-obra escrava, talvez por serem mais aguerridos e pouco numerosos em relação aos grandes estoques humanos mais dóceis que existiam mais a oeste.

A história dos Kaingang no Paraná é marcada por conflitos e lutas, nos quais resistiram e sobreviveram à violência à qual foram submetidos. Nesse viés, desconsidera-se a ideia de passividade das populações indígenas durante a conquista e a ocupação de suas terras e firma-se o discurso de Florestan Fernandes, a qual afirma que os índios, “nos limites de suas possibilidades, foram inimigos duros e terríveis, que lutaram ardorosamente pelas terras, pela segurança, pela liberdade, que lhes eram arrebatadas conjuntamente” (1976, p.11).

De fato, o contato das sociedades indígenas com os não indígenas culminou no extermínio de muitos índios e, mesmo com a criação do SPI, ocorreu muita violência contra esses povos.

Darcy Ribeiro (2005) salienta a pacificação dos kaingang de São Paulo, realizada em 1912, primeiramente por Manuel Rabelo, depois por Luiz Bueno Horta Barbosa, ato que ocorreu devido à violenta campanha de imprensa, promovida por grileiros que queriam dizimar os índios.

Para isso contratavam bandos de bugreiros que eram cercados do prestígio de heróis e a quem pagavam polpidos salários para “garantir” a construção da estrada e a abertura de novas fazendas de café, impedidas pelos ataques kaingáng. Esses bugreiros invadiam as aldeias indígenas, devastando roças, queimando casebres e matado homens, mulheres e crianças (RIBEIRO, 2005, p.177).

Sabe-se que o processo de aldeamento, além do extermínio dos índios, proporcionou também a perda de imensos territórios, nos quais os Kaingang praticavam suas tradições, considerando-os como sagrados.

Segundo Amaral (2010) a política oficial de redução das terras indígenas – comprometendo a sobrevivência física e cultural destes povos – veio acompanhada de estratégias de depreciação de suas identidades socioculturais. Para Veiga e D’Angelis (2000, p.311, apud AMARAL, 2010, p.258).

Essa situação criou o contexto em que o domínio da língua portuguesa passou a ser exigência fundamental de sobrevivência para todo Kaingang. Mais que isso, criou o contexto em que a condição de indígena passa a ser fortemente estigmatizada, constituindo-se para os próprios índios, sobretudo para as gerações mais novas, motivo de vergonha a sua própria ascendência. Deixar de ser identificado como bugre pelos regionais passa a ser o sonho de muitos indígenas que buscam, por meios possíveis, demonstrar sua “integração” e sua condição de civilizado: pela língua portuguesa, pela conversão a igrejas e seitas trazidas pelos “brancos”, pela aquisição de bens materiais.

Referente a organização social, os Kaingang possuem sua especificidade na organização do coletivo, com um profundo respeito aos mortos e à terra onde habitam. Segundo Tommasino (2004) o Kaingang, devido à sua mitologia, segundo a qual estão ligados umbilicalmente à Terra-mãe, jamais substituem uma terra pela outra, “daquela terra nasceram e a ela retornarão” (2004,p.152).

A relação do Kaingang com a Terra-mãe se dá desde o nascimento até a morte, através de seus umbigos enterrados na terra e da vida que se constituiu através dos rios e matas. Como já exposto, com a colonização e com a expansão capitalista, os kaingang sofreram perdas de determinados valores culturais, vivendo em um espaço-tempo, entre o tempo passado (*wãxi*) e o tempo atual (*uri*). Isso ocorre quando esses nativos desenvolvem suas atividades de pesca, coleta e caça; assim o tempo antigo é revivido, passando então a existirem dois mundos: Um mundo encantado, que se nomeia como a *wãxi*, herdado dos ancestrais e o mundo desencantado, o *uri*, que se refere ao mundo da modernização, criado pelo branco. “Uma vez os kaingang disseram que, quando estão no mato, sentem-se como “índios”, num sentido mais profundo além do fato de “estar lá” e mais no sentido de “ser em essência” (TOMMASINO, 2004, p.165).

Também se torna relevante relatar sobre a mitologia Kaingang, a qual conduz à crença de que os povos indígenas surgiram através de Kamé e Kairú que, segundo os indígenas, saíram de um buraco na terra, possuindo por esse motivo essa cor de terra. A organização social dessa etnia é relativa a essas metades, que se opõem e se complementam.

Assim, segundo a tradição, metade deve buscar seu cônjuge na metade oposta, ou seja, Kamé não pode se casar com Kamé, Kairú não pode se casar com Kairú. Filhos (as) deste pai *kamé* deverão, quando adultos, casar-se com pessoas da metade *kairu*, de sua mãe (TOMMASINO, 2004). No entanto, Rodrigues (p.90) ressalta que “na literatura histórica e etnológica foram registrados casamentos considerados não ideais, porém aceitáveis, e também casamentos que transgridem esse princípio.” Sendo esse último fato justificado pela escassez de pretendentes da metade oposta.

Os Kaingang, através de seus costumes, crenças e modos próprios de vida, enfrentaram ao longo do tempo usurpações, preconceitos, mortes, no entanto, sempre se mostravam resistentes. Partindo desse viés de rupturas e permanência da cultura Kaingang, a historiadora Rodrigues (2012) salienta que “é inegável que o

violento processo de contato provocou mudanças e rupturas, mas também permanências, que resultaram na ressignificação, (re) invenção e atualização de princípios ligados à sua tradicionalidade”.

Como exemplos desses pertencimentos étnicos, Rodrigues cita que os estudos etnográficos sobre os Kaingang reafirmaram as classificações antropológicas de pertencimento étnico, entre elas dualismo, patrilinearidade, matrilocidade e faccionalismo político, presentes na vida cotidiana e constantemente atualizados.

Tommasino após visitar algumas Terras Indígenas Kaingang faz o seguinte relato:

Mesmo tendo recebido casas de alvenaria do governo estadual, continuam a fazer diferentes tipos de ranchinhos (*ĩn xin*) nos fundos ou ao lado das casas e ainda constroem em locais distantes do núcleo habitacional, ranchos tradicionais (*ĩn*), geralmente próximo às matas e aos rios. No inverno, permanecem semanas nos *wãre* (abrigo provisório) na beira dos rios quando armam os *pari* (armadilhas de pesca) nas corredeiras. Portanto, os espaços das TIs possuem essa duplicidade que é vivida cotidianamente, conforme eles se movem no tempo-espaço contemporâneo das TIs (TOMMASINO, 2016, p.128).

É notável que os povos indígenas Kaingang valorizam os conhecimentos adquiridos no passado e atualizam-se no presente. A modernização, pós-modernização e globalização não indicam que os indígenas estão virando brancos e que não haja mais descontinuidades entre os mundos indígenas e o mundo global; as diferenças não acabaram, elas apenas ocupam o mesmo espaço. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

1.3.2 Os Guarani

Conforme está mencionado na Cartilha do Povo Guarani - Grande Povo! (s/a), o censo não é capaz de contabilizar exatamente a população Guarani na América do Sul. No entanto, é possível estimar que essa população tenha cerca de 225 mil pessoas, sendo uma das sociedades indígenas mais numerosas.

O país que apresenta a maior população Guarani é a Bolívia, cuja a população é de, em média, 80 mil pessoas vivendo na região Sudoeste, em Santa Cruz e parte do Chaco. O segundo país com maior população, é o Paraguai, com aproximadamente 53.500 índios Guarani, vivendo principalmente ao Leste do país

em regiões próximas à divisa com Brasil e Argentina. A terceira maior população está no Brasil, com cerca de 50 mil Guarani que se localizam nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, totalizando cerca de 34 mil pessoas (Cartilha do Povo Guarani - Grande Povo!).

De acordo com Tommasino (2002), o fato de as reduções jesuíticas terem se distribuído em todas as bacias hidrográficas comprova que todo o Estado do Paraná era parte do habitat Guarani. No século XVII os padres jesuítas relataram a presença dos Guarani nos vales dos principais rios do Paraná (Rio Paraná, Paranapanema, Tibagi, Ivaí, Piquiri e partes do rio Iguaçu) (MOTA, 2003).

Os Guarani pertencem à família linguística tupi-guarani, do tronco Tupi, e se divide nas parcialidades Mbyá, Nhandewa e Kaiowá. No Brasil esses três subgrupos apresentam muita diversidade. Segundo Schaden (1962) a divisão em três subgrupos se justifica por diferenças sobretudo linguísticas, mas também por peculiaridades na cultura material e não material.

O antropólogo Schaden (1962) em seu livro Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani, descreve os Guarani com as seguintes características:

No tocante aos caracteres descritivos ou somatoscópicos dos Guarani, é difícil estabelecer um tipo tribal. Alguns há, especialmente Nandéva, de traços tão acentuadamente mongoloides que é quase impossível distingui-los de indivíduos japoneses. Durante a última guerra, a polícia paulista prendeu como espões a vários Mbua, julgando tratar-se de japoneses do litoral. Os traços mongolóides fazem com que muitos aparentem menos idade do que têm. Indivíduos de tipo "caboclo" são comuns entre os Nandéva, sem que neles se possa determinar qualquer grau de mestiçagem com elementos caucasóides (p.25 e 26).

De acordo com Bartolome (1991) a partir do início do século XVII, após o enfrentamento de militares, os Guarani passaram a ser alvos centrais da política de pacificação dos índios. Os padres jesuítas da Companhia de Jesus foram chamados para catequizar esses povos, surgindo os aldeamentos ou missões, que tinham por objetivo, além da cristianização dos índios, facilitar o acesso à força de trabalho indígena.

Segundo Monteiro (1992), a conquista espanhola da bacia do Prata, os projetos missionários dos padres franciscanos e jesuítas e a busca insaciável de cativos pelos portugueses das capitâneas do Sul, atingiu profundamente os índios Guarani que sofreram transformações impostas pelos não índios.

As imagens de docilidade, passividade, de fácil conquista, dominação, dizimação e de figurante, mudo e vitimizado, informada por boa parte da historiografia tradicional, pode ser considerada uma informação errônea, já que os Guarani “desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu “modo de ser”, frente as condições progressivamente adversas” (MONTEIRO, 1992 p. 475).

Monteiro (1992) acrescenta uma questão relevante que, segundo ele, nem sempre é mencionada na literatura que são as alianças por meio da troca de mulheres, cativos e mercadorias que os Guarani estabeleceram em diversos momentos com os colonizadores, buscando espaços dentro da situação colonial, a fim de reforçar sua autonomia e tradição indígena.

Para alguns líderes guarani, as relações com os portugueses por meio do tráfico de cativos apresentava-se como oportunidade para reforçar a autonomia e a tradição: a autonomia pois evitava que eles próprios fossem escravizados; e a tradição, pois dava sequência às atividades guerreiras e à tomada de cativos (MONTEIRO, 1992,p.491).

No final da década de 1620, os paulistas passaram a atacar as reduções jesuíticas, com o intuito de buscar os Guarani reduzidos. Esse acontecimento provocou um rearranjo na ocupação espacial da época, obrigando índios e padres a traslados forçados e à fuga para lugares distanciados do avanço paulista.

Segundo Monteiro (1992), em 1628 os bandeirantes paulistas vindos do vilarejo de São Vicente, Litoral de São Paulo, realizaram o primeiro grande assalto, limitando-se aos índios que viviam isolados nos arredores das Reduções e, no ano seguinte, assaltaram a Redução de Santo Antônio. No ano de 1630 ocorreu uma nova invasão ao território de domínio espanhol e entre 1628 e 1631 foram vendidos como escravos, no território brasileiro, sessenta mil índios. Em 1631 as únicas Reduções que existiam eram Nossa Senhora do Loreto e Santo Inácio.

Como as reduções jesuíticas sofreram constantes ataques dos bandeirantes paulistas que vinham em busca dos Guarani reduzidos, a presença e o aprisionamento de índios pelos bandeirantes teria provocado um rearranjo na ocupação espacial da época, obrigando índios e padres a traslados forçados e em fuga para lugares distanciados do avanço paulista. Monteiro (1992) afirma que após a destruição total das reduções, a demarcação de fronteira entre Brasil e Paraguai – por meio de Tratado de Madri – inúmeras revoltas indígenas, a expulsão dos jesuítas, a anulação do Tratado e a conquista da região por brasileiros no início do século XIX, estes índios só

voltaram a figurar nos relatos de expedições esporádicas e informações genéricas de grupos que não haviam sido reduzidos ou de alguns que conseguiram fugir se embrenhando pelas florestas (FAUSTINO, 2010, p.50-51).

Os autores Monteiro (1992), Almeida e Mura (2003) e Faustino (2010) salientam que, entre os séculos XVI e meados do século XVIII, existe uma vasta documentação, proveniente de relatos dos viajantes e escritos jesuíticos sobre os povos Guarani, porém, após este período e até o século XIX, não há mais informações documentais sobre estes indígenas.

A partir da última década do século XIX e até as duas primeiras do século XX, grande parte dos territórios Guarani foi alvo de mobilização exploratória, propriamente entre o início dos anos de 1920 e, mais intensamente, a partir dos anos de 1960, ocorreu a colonização sistemática e efetiva dos territórios Guarani. Os interesses capitalistas acordados entre o Governo brasileiro e as companhias colonizadoras de capital internacional, para a plantação do café, a “marcha” do café para o Paraná, a exploração da madeira nas regiões centro-oeste e norte do Paraná, intensificaram o povoamento dessas localidades com a abertura de estradas, fundação de cidades e venda de lotes, glebas ou chácaras (AMARAL, 2010). Por meio de acordos firmados com o governo, as companhias colonizadoras começaram a vender as terras em lotes, glebas ou chácaras a quem tinha dinheiro para comprar, independente do fato de essas terras terem posseiros, índios ou qualquer outro habitante que não tivesse escritura do local (FAUSTINO, 2010).

Esse cenário ocasionou a expulsão dos Guarani de suas terras, mediada pelo SPI, posteriormente pela FUNAI, onde os índios Kaingang e Terena foram recrutados para conter os movimentos migratórios dos Guarani em direção à Costa Atlântica. Após várias epidemias que dizimaram grupos familiares inteiros e da ação intensa do SPI no sentido de pacificar e integrar, os Guarani, no Paraná, foram aldeados junto com os Kaingang e alguns Xokleng, tendo este processo juntado etnias que historicamente eram inimigas ou rivais. Além disso, esta política chocou-se frontalmente com a concepção de especificidade territorial dos Guarani (FAUSTINO, 2010).

Referente à união dos Guarani e Kaingang, cabe ressaltar que os indígenas de diferentes etnias fazem alianças políticas e entram em confronto diretamente ou indiretamente de acordo com o contexto histórico em que se encontram inseridos.

Nos séculos XVIII e XIX, por exemplo, os Kaingang e Guarani foram etnias rivais, já no século XX a situação foi outra, como já abordado.

Com o processo de modernização da agricultura, os Guarani foram empurrados para as pequenas áreas de florestas que restaram, sendo aproveitados como mão-de-obra barata e passaram a ocupar as periferias das cidades, sendo assim, a situação dos Guarani piorou cada vez mais, provocando transformações irreversíveis na vida dos mesmos.

No Paraná, a nova produção que veio ocupar as plantações de café teve como base principal a cultura de soja e trigo e a “modernização” da cultura do milho por meio do sistema mecanizado. No final dos anos de 1960 o Estado já era um grande exportador destes produtos e no decorrer da década de 1970 o avanço desta agricultura mecanizada e intensiva de capital, somada às intensas geadas se refletiu profundamente na ocupação dos territórios desta região. (...) Em meados da década de 1980, a política federal de substituição da gasolina por álcool resultou no incremento ao cultivo da cana-de-açúcar que, além do desmatamento de novas áreas, promoveu um rápido desgaste do solo com a destruição de florestas nativas provocando ampla devastação ambiental, poluição dos rios e o empobrecimento do solo. Este procedimento, que têm sido a tônica da ocupação destrutiva dos territórios desde os princípios da colonização do Paraná, teve então, com a implementação da monocultura mecanizada e o conseqüente descarte da mão-de-obra de trabalhadores temporários, seu apogeu (FAUSTINO, 2010, p.53).

Após passarem por tantos conflitos, os povos indígenas Guarani sofreram perdas em sua cultura, porém, Monteiro (1992) expõe que certos aspectos essenciais do modo de ser Guarani, são manifestados de forma constante e consistente nas fontes, tanto históricas como etnográficas na atualidade, preservando marcas significativas do modo de ser Guarani.

Para Faustino (2010), três elementos, citados por Ladeira (1997), tekoha, guara e yvy marãey também são importantes para caracterizar a configuração espacial e cultural Guarani.

(...) o tekoha, lugar onde existem as condições geográficas e ecológicas adequadas para se exercer o teko, modo de ser Guarani, e estratégias que permitam compor, com base em uma família extensa com chefia espiritual própria, um espaço político-social fundamentado na religião e na agricultura de subsistência; o guará, espaço vital definido por recortes e limites naturais (nascentes, montes e matas) (FAUSTINO, 2010, p.54).

A palavra *Tekoha* representa a forma como o povo Guarani se refere à sua terra tradicional, porém, mais do que um simples espaço ocupado por um grupo ou

de onde se retira sua subsistência, é nesta terra em que se produz toda a cultura Guarani.

Segundo explica Brighenti (2001), o *tekoha*, para o Guarani, talvez seja a síntese da concepção e da relação que esse povo mantém com o meio ambiente, sendo a aldeia o espaço da mata preservada onde praticam a caça ritual; espaço da coleta de ervas medicinais e material para confeccionar artesanatos e construir suas casas; local onde praticam a agricultura; é também um espaço sócio político, onde constroem suas casas de moradias, a casa cerimonial/*opy*, o pátio das festas, das reuniões e do lazer. É formado por uma família extensa, sendo um grupo de pessoas relacionadas entre si por laços de parentesco consanguíneo que inclui: avós, avôs, pais, mães, tios, tias, maridos, esposas, cunhados, cunhadas, filhos, filhas, sobrinhos e sobrinhas.

Para Faustino (2010), o *guara*, espaço vital definido por recortes e limites naturais como nascentes, montes, rios e matas, é tido como um local com suficiente possibilidade de rotação de campos cultiváveis e de abundante caça. Já *yvy marãey*, é conhecido como terra sem males, movimento em busca de uma terra de abundância ou intocada, elo que une os diferentes planos espaciais – terrestres e celestes.

De acordo com Schaden (1962) apesar dos aldeamentos e das limitações impostas pelos juruá⁹, os Guarani continuaram se deslocando à procura da terra sem males, ou seja, uma terra boa, produtiva, onde os índios se sintam livres.

Para Egon Schaden, a concepção fundamental que deriva da crença na terra sem males, vem da crença do paraíso, o Aguydjê.

(...) Aguydjê, que se pode traduzir por bem aventura, perfeição e vitória, é a concepção fundamental que deriva a crença no paraíso. Para o guarani corresponde ao próprio fim e objetivo da existência humana. Nesse sentido costuma ser concebido de maneira concreta como felicidade paradisíaca do mundo sobrenatural, que todos almejam alcançar sem antes morrer e cuja obtenção depende principalmente do cumprimento de umas tantas prescrições religiosas, "morais" ou simplesmente mágicas. Em sua origem, a representação mítica propriamente dita se reduz a uma espécie da Ilha da Felicidade no meio do longínquo oceano, aonde se chega com o auxílio de uma grande corda ou de outra forma, e onde não se conhece a morte. Essa ilha se procura alcançar para uma vida em comunhão espiritual com as divindades e para atingir a imortalidade, mas não para fugir de alguma catástrofe, ao contrário do que se nota após a transformação apocalíptica do mito (SCHADEN, 1962, p. 164).

⁹ Refere-se aos não índios.

Segundo Litaiff (2002) o conceito de Terra sem Mal pode ser visto como tentativa de retorno ao espaço ecológico anterior à conquista europeia, assim como o personagem é uma tentativa guarani de reapropriação de sua história, alienada pelo violento processo ocidental de colonização.

A organização familiar e a residência matrilocal dos Guarani também sofreram alterações com a colonização, no entanto, a forma de organização social deste povo é sempre relatada em sua história.

Segundo Almeida e Mura (2003), na cultura Guarani, os homens casam-se entre 16 e 18 anos, já as mulheres podem casar-se a partir da segunda menstruação, entre 14 e 17 anos. Depois do casamento a relação com os pais torna-se diferente, “o filho casado se torna praticamente um estranho em face do pai” (SCHADEN, 1962, p. 82) já a ligação da filha com seus pais é bem mais longa, “mesmo depois de morar em casa própria, a mulher costuma passar grande parte do dia com a mãe, ajudando-a nos trabalhos domésticos” (SCHADEN, p. 82).

A sociedade guarani era baseada na família-grande. A criança que se desenvolveu nessa estrutura de família é ensinada a não ter fixas e focalizadas as emoções e expectativas que possam lhe trazer alguma recompensa ou punição. “Vários adultos estão em condições de punir e de recompensar. O que um não faz, outro poderá fazer” (SCHADEN, 1962 p. 72). Em relação ao adulto, este tem o emocional pouco estável, ou seja, não conhece um amor romântico, é indeciso nas relações e termina com o casamento com facilidade, abandonando filho e mulher, unindo-se a outra pessoa e geralmente não guarda mágoas, rancores e ódio em relação a outras pessoas (SCHADEN, 1962).

No que se refere às relações econômicas no grupo familiar, as crianças desde cedo ajudam seus pais, as meninas carregam água e cuidam dos irmãos menores, enquanto os meninos trabalham na roça,

dos oito aos dez anos, mais ou menos, o menino passa por um período que se pode chamar de aprendizado: acompanha o pai nas caçadas, na coleta de mel e em outras atividades, aprendendo também, sob a orientação paterna, a técnica de trançado e a fabricação dos mais diversos artefatos. A partir dos doze, o menino Guaraní em geral começa a manifestar a sua independência, trabalhando apenas parte do tempo na roça do pai, até que, pelos quinze ou dezesseis anos, passe a morar com o sogro, em cuja lavoura terá que trabalhar muito mais do que os filhos deste (SCHADEN, 1962, p.81).

A educação é considerada um aspecto importante para a identidade da cultura Guarani. O processo educativo está vinculado à relação que se tem com a família e com a comunidade, seja através dos ritos, tradições ou mitos. Para Schaden (1962) o processo educativo da criança é fundamentado no mito do “Círculo dos Gêmeos”. Esse mito destaca a importância do processo de gestação da criança pela mãe, pois a raiva sentida por ela neste período pode impregnar o corpo e o espírito do filho ainda no ventre.

Esse autor aponta também outro elemento fundamental, o qual está intimamente relacionado com o processo educativo das crianças Guarani que é a *reza*, na *opy*, um espaço tradicional importante para o Guarani, onde a história dos antepassados e as experiências pessoais são compartilhados com todos os guarani, sendo nesse momento que ocorre o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Referente ao processo de ensino e aprendizagem é válida a contribuição de Menezes (2012) ao relatar sobre os Karai, sendo esse “um educador que orienta toda a comunidade, dentro de um papel diferenciado” (p.116). Portanto, os Karai auxiliam as pessoas a conseguirem realizar sua própria reza, sua dança, seu canto, sua própria aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem dá-se por contágio afetivo.

Para os Guarani, a aprendizagem ocorre através de um processo contínuo, se aprende vivenciando. Assim, o conhecimento ocorre ao longo da vida, num tempo e ritmo próprio de cada um. “Eis a arte maior do Karai: corpo vivido, espírito reconhecido, que busca continuamente o aprendizado de constituir-se de forma singular na vivência coletiva do compartilhar” (MENEZES, 2012, p.125).

1.3.3 Os Xetá

Segundo Mota (2013), os povos indígenas Xetá também são conhecidos como Botocudos, Chetá, Setá, Hetá, Seetá, Até e Yvaporé. Pertencem à família linguística Tupi e foi a última população indígena contatada no território paranaense. Apesar de serem a última etnia a sofrer os efeitos do contato com os não indígenas, eles enfrentaram tragédias nas quais uma grande parte do seu povo foi exterminado durante a colonização do norte do Paraná.

Os Xetá, ao contrário dos Kaingang e Guarani, se mantiveram escondidos, fugindo do contato com os não índios. Não se aproximavam dos aldeamentos

religiosos instalados na região Norte da Província do Estado. Isolados, eles traçaram a sua política de sobrevivência em meio aos conquistadores e assim conseguiram manter seu modo de vida até meados do século XX, quando a ocupação cafeeira se expandiu pelos territórios paranaenses, ocasionando a dizimação de muitos índios Xetá, que no final da primeira metade do século XX foram localizados e contatados na Guerra dos Dourados.

Segundo Mota (2013) a partir desse período, essa população passou por um processo de desterritorialização e extermínio. Os que resistiram ao contato foram mortos, tanto por doenças como por jagunços, “(...) aqueles que buscaram abrigo próximo a alguma propriedade, cujo dono lhes inspirava confiança, tiveram seus filhos apanhados e distribuídos” (Mota; Faustino, 2013, p.2).

O mesmo autor, Mota (2013), salienta que o primeiro registro que evidencia a presença de grupos Xetá no Paraná ocorreu em 1843 por meio de uma comunicação do Barão de Antonina com o Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IHGB). As companhias exploradoras, comandadas por Antônio Pereira Borges e Francisco F. da Rocha Loures, pronunciavam os sinais da presença indígena naquele território.

Pelos relatos dos comandantes das companhias, eles eram observados o tempo todo, e quando os homens da expedição saltavam a terra os observadores corriam para o interior das matas num enorme tropel que indicava serem centenas de indivíduos. Assim, continuamente observada a expedição desceu rio Ivaí até sua foz no rio Paraná. Pelo relato, apesar do medo um do outro, a expedição de ser emboscada e os índios de serem aprisionados, não houve contato e os homens das duas companhias não destruíram as aldeias e ranchos dos índios apesar de vasculha-las em busca de objetos e algo de interesse (MOTA, 2013, p.19).

Após três anos da primeira expedição, o Barão de Antonina enviou outra expedição exploradora aos territórios indígenas dos vales dos rios Paraná e Ivaí. Lá encontraram vestígios dos índios, árvores derrubadas de onde eles tinham retirado mel, pegadas frescas nos barreiros onde animais iam à procura de sal, ranchos abandonados e por fim encontraram os povos indígenas. “No dia 17/11 passaram o Salto do Travessão, hoje em Borrazópolis e, ao saírem no mato, avistaram índios que subiam às margens do rio” (MOTA, 2013, p.36). As aparências físicas desses indígenas indicavam que eram os Xetá.

Os índios Xetá também foram localizados pelo engenheiro Thomas Bigg-Wither, nas serras próximas à corredeira Ariranha no rio Ivaí. Em 1872 o engenheiro

e mais com vinte e cinco homens trabalhavam na demarcação da ferrovia transcontinental, que cortaria a província paranaense ao longo do vale do rio Ivaí. Segundo Bigg-Wither (1974), “tudo teria corrido bem se não fosse certo motivo de ansiedade, infelizmente grave. Havia poucos dias, o velho fantasma do “bugre brabo” tinha subitamente ressuscitado” (p.281).

O motivo ao qual Bigg-Wither (1974) se refere, diz respeito a um ocorrido onde um dos brasileiros que acompanhava o engenheiro avistou um índio espionando-o, imediatamente o alarme foi dado e os camaradas, armados de garruchas, espingardas e facas, saíram à procura do Xetá, causando então o começo de um pânico que cresceu e se desenvolveu rapidamente.

A partir desse momento, a situação tornou-se martirizante, os homens recusaram-se a trabalhar afastados do acampamento, alguns fugiram e outros simularam doenças para não saírem dos ranchos. Ao perceber esse pânico, causado pelas aparições dos índios, Bigg-Wither resolveu ir em busca dos mesmos e capturá-los, com o intuito de mostrar aos seus homens que os índios não eram o perigo que imaginavam. Guiado pelo índio Guarani-Kayowá, de nome Luco, que trabalhava com ele nas corredeiras da Ariranha, partiu à procura dos índios.

Conforme Mota (2013), após muitas andanças, capturaram um índio adulto, localizado na copa de um dos mais altos pinheiros, estava seguindo a expedição desde as primeiras horas da manhã e tinha avisado os membros do grupo que estavam em rancho para se esconderem. O índio capturado tudo fez para despistar os brancos, mas não obteve sucesso; cercaram um rancho xetá de madrugada, capturando dois homens, quatro mulheres e cinco crianças, “onze seres miseráveis que estavam de cócoras, na apatia da mais profunda depressão” (Bigg-Wither, 1974, p.297).

Uma semana depois do ocorrido, capturou-se outro grupo de quatorze Xetá, que também foi levado para o acampamento do Salto do Ariranha.

Luco, que tinha saído novamente com uma pequena turma para explorar a floresta em direção diferente, voltou com outro grupo de quatorze índios, iguais em todos os sentidos aos trazidos antes por nós. Eram, portanto, vinte e seis botocudos no acampamento, que representavam, provavelmente, toda a população indígena da floresta, pelo menos num raio de dez milhas em nossa volta (BIGG-WITHER, 1974, p.302).

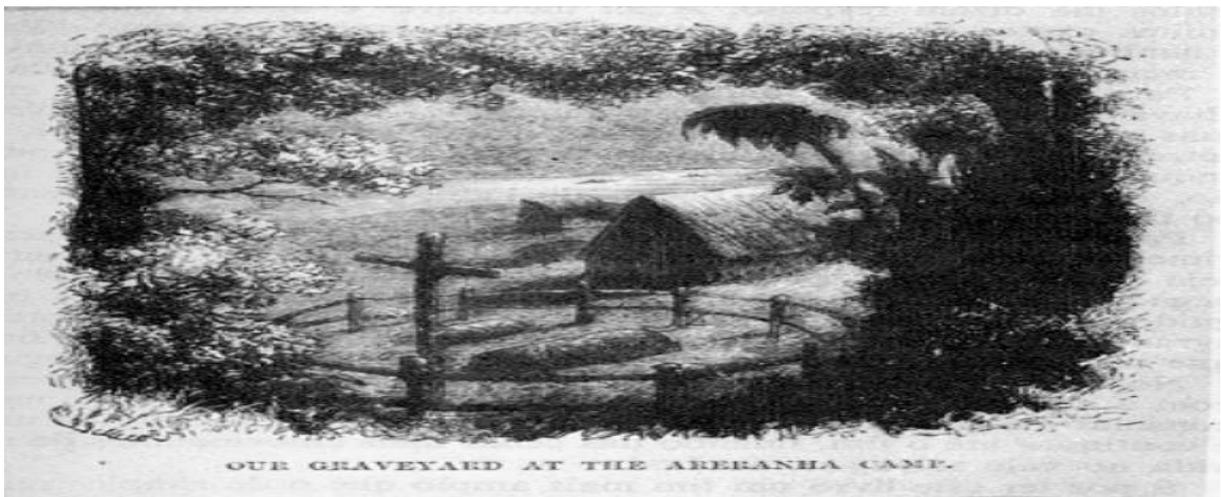
Após quinze dias convivendo com os não índios eles foram enviados em canoas para a colônia Teresa Cristina, porém, ficaram no acampamento duas crianças: uma menina de oito anos e um menino de nove, os Xetá capturados tiveram um destino cruel:

Pobres índios, o fim lhes foi triste. Morreram um a um, antes da chegada a colônia Teresa. Irrompeu uma epidemia disentérica entre eles, causada provavelmente pela mudança de alimentação, especialmente pelo sal, a que, no estado selvagem, estavam inteiramente desacostumados. A doença começou com as crianças, as primeiras vítimas, atingindo depois rapidamente os adultos que morreram um após outro, até que, quando fui à colônia um mês mais tarde, encontrei vivos apenas dois dos vinte e cinco que tinham partido de nosso acampamento (BIGG-WITHER, 1974, p.306).

Bigg-Wither (1974) menciona que as crianças também sofreram com as epidemias, a menina adoeceu, e no dia seguinte o menino ficou igualmente indisposto. Na noite do sétimo dia ela morreu e na manhã seguinte foi enterrada nas cercanias do acampamento, perto da margem do rio. Após a morte da criança, outro caso lamentável ocorreu, um dos camaradas morreu afogado no rio dois dias depois do enterro da menina xetá.

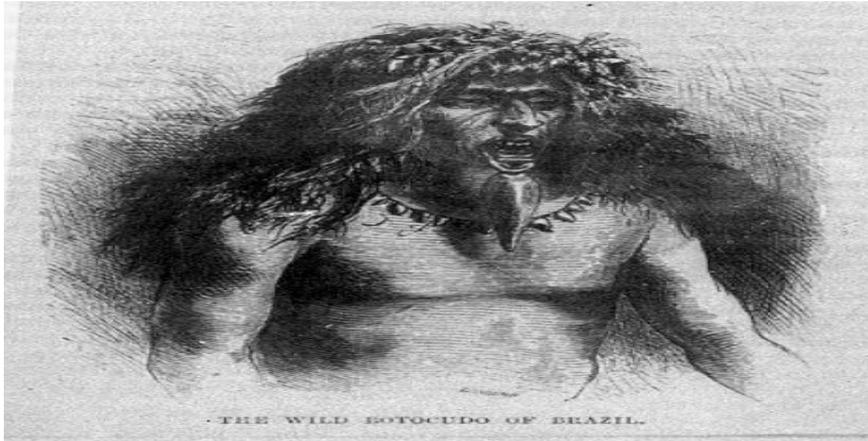
Esses fatos fizeram com que Bigg-Wither fosse explorar o vale do rio Tibagi, deixando somente o triste relato e os desenhos que fez do seu contato com os índios xetá que habitavam as florestas nas imediações do salto Ariranha, no rio Ivaí.

Figura 08 - Cemitério do acampamento do Salto do Ariranha no rio Ivaí.



Fonte: Thomas P, BIGG-WITHER. **Novo caminho no Brasil meridional: a província do Paraná.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1974. p. 311.

Figura 09 - Chefe Xetá capturado por Bigg-Wither.



Fonte: BIGG-WITHER, Thomas. **Novo caminho no Brasil meridional: a província do Paraná.** Rio de Janeiro, José Olympio, 1974. p. 283.

Segundo Lúcio Tadeu Mota, depois do ocorrido há poucas informações sobre os povos indígenas Xetá.

Após esses fatos poucas notícias se têm dos Xetá no Paraná provincial. Uma delas foi dada por Telêmaco Borba, de que havia um Xetá vivendo como escravo dos Kaingang no aldeamento de São Pedro de Alcântara. A outra também se refere à presença de Xetá cativos entre os Kaingang do vale do Ivaí, anotada por Alberto VojtechFric, cientista e fotógrafo tcheco que por ali passou em 1907. Também sabemos que Curt Numuendaju estudou, em 1912, dois cativos dos Kaingang; ele classificou sua língua como pertencente aos Guarani (MOTA, 2005, p.31).

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) passou a atuar no Paraná, a comitiva da 7ª Inspeção Regional do SPILTIN visitou alguns aldeamentos, entre os quais chamou a atenção o aldeamento entre os rios Ivaí e Tibagi, na Serra do Cadeado.

O que impressionou o capitão Osório foi encontrar ali três índios cativos; “[...] escravizados por terem sido prisioneiros em uma batida ,há 14 anos passados” (OZÓRIO,1910,p.8). Infortúnio foi o capitão Ozório não ter feito uma descrição desses prisioneiros dos Kaingang, ele apenas dá uma pista: “[...] Ah encontramos 3 botocudos [...] escravizados” (OZÓRIO,1910, p.8). Botocudos era uma denominação utilizada para todas as populações indígenas que usavam o batoque, espécie de adorno de madeira, cristal, osso, resina etc. preso nos lábios inferiores. Aqui no Paraná, como já frisamos, usavam esses adornos os Xokleng da região dos rios Negro e Iguaçu, os Kayowá do Paranapanema e os Xetá que viviam no vale do rio Ivaí.Mota (MOTA, 2005, p.175).

Posteriormente, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1945, enviou uma expedição e outra em 1949, à procura dos Xetá. Localizaram cerca de dez

acampamentos abandonados e somente a partir de 1950 os contatos foram acontecendo.

Foi em 1955, que o SPI em algumas expedições encontrou os últimos grupos Xetá, primeiro na fazenda Santa Rosa e depois no interior da mata. No ano seguinte, os contatos foram mantidos e encontrados em seu habitat natural na floresta, porém, essa situação não mais ocorreu.

As informações que se têm é que muitos dos Xetá foram dizimados por uma epidemia de gripe. Os outros foram morrendo nos anos seguintes, ficando apenas dois adultos que se chamavam Ñeango e Kuen além de algumas crianças que, na época, foram "adotadas" por várias famílias que estão dispersas por vários locais do Brasil. Hoje, adultos, alguns deles vivem em reservas Kaingáng: Kuen e Tukanamba no Posto indígena de Rio das Cobras, Hã ou Aã no Posto Mangueirinha, Tikuen Luciano no Posto de São Jerônimo, Rondon Xetá no Posto de Marrecas e os demais fora de áreas indígenas, alguns com paradeiro desconhecido (TOMAZI, 1997, p.79).

É perceptível que um grande massacre ocorreu com essa etnia, entre 1948 e 1949, tendo como sobreviventes poucas crianças. A autora Maria Angelita Djapoterama da Silva, em seu livro: *Criança Xetá: Da memória da infância à resistência de um povo*, expõe os nomes das crianças sobreviventes e as terras indígenas das quais fazem parte.

LISTA DAS CRIANÇAS SOBREVIVENTES XETÁ APÓS O MASSACRE DE 1948/1949 A 19761

1. Maria Rosa Brasil Tiguá (Iratxameway) - Douradina PR
2. Tikuein Mã (falecido em 2005) - Terra Indígena de São Jerônimo/ São Jerônimo da Serra - PR
3. Tucanambá José Paraná (o Tuca, falecido em 2008) - Curitiba - PR
4. ã ou Maria Rosa Padilha - Terra Indígena de Rio D'Areia - PR
5. Rondon Xetá - Terra Indígena de Chapecó - SC
6. Tiqüein Xetá - Catuporanga - PR
7. Kuein - Terra Indígena Marrecas - PR.
8. Tiguá (Eirakã) - São Bernardo do Campo – SP (SILVA, 2017, p.19).

A mesma autora (2017) também ressalta que após esse período o povo Xetá desapareceu do cenário paranaense, “sobrevivem alguns indivíduos (crianças e jovens), expropriados do seu território, retirados de seus familiares e de seu referencial cultural, para serem criados por famílias não índias que habitavam diferentes pontos do Paraná” (SILVA, 2017, p.44).

A antropóloga Carmem Lúcia da Silva (1998), considerando os diferentes aspectos envolvidos na extinção desta etnia, afirma que esse desaparecimento está ancorado nos seguintes fatores:

- (1) na inoperância, omissão e negligência do órgão responsável pela política indigenista no Brasil, no caso o Serviço de Proteção ao Índio, à época Jurisdicionado ao Ministério da Agricultura e representado no Estado do Paraná, pela 7ª IR em Curitiba;
- (2) no desconhecimento, desrespeito, autoritarismo e interesses expansionistas do Estado em detrimento dos direitos dos povos indígenas;
- (3) no desconhecimento, inobservância e desrespeito à diversidade étnica cultural por parte da sociedade branca.

Silva (1998), em sua dissertação de mestrado, também faz um levantamento populacional dos sobreviventes Xetá e seus descendentes e registra suas entrevistas com grupos de familiares da etnia Xetá que se reconstituíram em diferentes partes do estado.

Através das análises da antropóloga percebe-se que as lembranças dos sobreviventes Xetá estão povoadas de histórias de frequentes roubos de crianças, experiências de medo, fugas constantes, violências, etc. O imaginário Xetá a respeito dos brancos, segundo os informantes, nos indica que “os brancos, eram gente má, muito má mesmo. Comiam gente, roubavam suas crianças e não respeitavam suas coisas e a terra Xetá (...)” (SILVA, 1998, p.218).

A organização social dos Xetá também merece ser destacada. Nesse viés, tornam-se relevantes as contribuições de Tomazi (1997).

De acordo com Tomazi (1997), os Xetá, quando foram encontrados, viviam muito dispersos, homens e mulheres muitas vezes faziam as mesmas tarefas, como exemplo disso estão aspectos como a coleta, preparação e cozimento de alimentos; teciam as tangas, faziam peneiras trançadas, esteiras para dormir e os cestos para coleta de alimentos. As atividades exclusivas dos homens eram a caça e a confecção das armas, como o arco e flecha, a lança e o machado de pedra, sendo este a principal arma utilizada. As mulheres, no caso das armas, teciam apenas as cordas para os arcos.

O ciclo vital entre os Xetá foi resumido da seguinte forma:

O nascimento Xetá ocorria de forma muito simples. Não havia nenhum preparativo anterior. Quando era chegado o momento do parto, a mulher se retirava do acampamento sendo assistida por outra mulher (podia também ser auxiliada pelo marido). Encostada em uma árvore, de cócoras esforçava-se para que a criança nascesse. Cortado o cordão umbilical, sobre a pele da criança passava-se uma grande quantidade de uma seiva verde de uma espécie de aspargo silvestre, que deveria ter a finalidade de fazê-la crescer forte e sadia. Após isso o bebê era lavado em um riacho ou rio e a mãe voltava às suas atividades normais. Poucos dias depois, o

lóbulo das crianças era perfurado para depois de cicatrizados serem pendurados pequenos brincos de plumagem do peito de aves ainda presas à pele (TOMAZI, 1997, p.35).

Segundo o mesmo autor, quando alguém morria entre os Xetá, no momento em que foram contactados, não era realizado nenhum ritual funerário. Os que morriam longe dos acampamentos permaneciam insepultos na floresta, pois acreditavam que se fossem sepultados poderiam trazer malefícios para todo o grupo. Quando morriam de causas naturais, dentro do acampamento, o funeral era rapidamente providenciado, pois temiam o espírito do falecido (möu). Neste os mais próximos da família não participavam. Entretanto, o grupo inteiro lamentava a morte de um dos membros com choro (TOMAZI, 1997).

Percebe-se então que a etnia Xetá representa a saga de um povo resistente, que lutou pela sobrevivência. Sua história transcreve um período de luta e sofrimento, ocasionado por diversos fatores, como as mortes de seus parentes pelas armas de fogo dos invasores ou pelas doenças variadas que foram transmitidas por eles, pelo roubo de seus filhos, escravidão, entre outros fatores.

Muitos desses povos resistiram e são os sobreviventes Xetá. Atualmente não têm um território próprio, vivem em terras Kaingang, Guarani ou no meio urbano. De um povo organizado em famílias extensas, hoje são poucos e vivem separados entre o estado do Paraná, São Paulo e Santa Catarina.

1.3.4 Os indígenas nos dias atuais: Conhecendo as Terras Indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá.

Se no século XX, acreditava-se que os indígenas estavam em “extinção”, os números do último censo provam o contrário, as populações indígenas estão crescendo. E o que se sabe é que mesmo com as profundas mudanças ocasionada pelo contato com o não índio, os indígenas ao longo da história, ganharam espaço e mais reconhecimento.

Após várias leituras sobre as diferentes etnias que estão presentes no Paraná, tornou-se necessário saber como os Kaingang, Guarani e Xetá vivem atualmente, com o intuito de demonstrar uma realidade pouca conhecida, pois o que geralmente encontramos sobre os indígenas refere-se ao período colonial.

Sabendo da importância de conhecer a cultura indígena, visitei algumas Terras Indígenas habitadas pelas etnias Kaingang, Guarani e Xetá. Comecei as visitas pelas terras indígenas mais próximas da minha região, a T. I Ywy Porã, localizada em Abatiá, T. I São Jerônimo em São Jerônimo da Serra, T. I Pinhalzinho em Tomazina, e por último, visitei Apucarantina em Tamarana.

A Terra Indígena Ywy Porã, antigo Posto Velho, está localizada às margens do Rio Laranjinha, próximo ao município de Santa Amélia – PR. De acordo com o livro *Índios na visão dos Índios* (2007), por volta de 1930 viviam no Posto Velho indígenas Kaingang e Guarani Nhandewa, mas devido a uma epidemia, o local foi abandonado e os indígenas foram levados para a Terra Indígena Laranjinha. Somente em 04 de fevereiro de 2005, após setenta anos, vinte famílias da Terra Indígena Laranjinha retornaram para essa área que havia sido ocupada por fazendeiros.

Situada no município de Tomazina, no Norte Pioneiro do Paraná, a Terra Indígena Pinhalzinho, está localizada a aproximadamente trinta e seis (36) km de Tomazina e a sete (7) km de Guapirama, no estado do Paraná. Sua localização, próxima a bairros, fazendas e centros urbanos, proporciona frequentemente o contato com o não índio.

Para conhecer um pouco da história da TI Pinhalzinho, é válida a pesquisa de Manuela de Jesus Solano Calvo (2017), intitulada “Processos Socioculturais Da Gestão Ambiental Na Terra Indígena Guarani Pinhalzinho, Tomazina, Pr”.

A autora afirma que há poucos registros sobre a história dessa Terra Indígena, dificultando a precisão de dados, principalmente sobre a época que vieram a residir nesse local. Através disso, buscando obter os dados e fatos mais relevantes relacionados à ocupação e da apropriação da Terra Indígena Pinhalzinho, Calvo (2017) analisou o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Yvy Porã, no ano de 2014, que foi construindo em conjunto com os membros da comunidade a partir de diferentes memórias descritivas.

Segundo Calvo (2017) a TI Pinhalzinho pertencia à Fazenda Jaboticabal da Barra Grande, com área total de 758 hectares. São terras “regularizadas”, contando com uma superfície de 593,3 hectares.

Destaca que, ao longo das décadas de 1930 e 1940, a população indígena do Pinhalzinho foi “atingida por uma epidemia de gripe e um pouco mais tarde por um enorme surto de malária”, o que causou o deslocamento dos sobreviventes para

outros locais, “ficando a reserva praticamente sem índios” (PPP, 2014, p.5 apud CALVO, 2017).

Somente na década de 1980 os indígenas da T.I Laranjinha decidiram retomar as suas terras. Essa retomada teve momentos de intensos confrontos armados entre indígenas e não indígenas, que foram enfrentados pelos Guarani com muita coragem, ocupando seus lugares.

As Terras Indígenas (TIs) São Jerônimo e Barão de Antonina, localizam-se na cidade de São Jerônimo da Serra, Paraná, situada na bacia do rio Tibagi, estão ocupados há quase três mil anos, sendo habitada pelas etnias Kaingang, Guarani e Xetá.

De acordo com Novak (2016) a povoação indígena de São Jerônimo foi marcada pelo jogo de interesses de diferentes atores, como autoridades políticas locais e estaduais, grandes proprietários rurais, pessoas com título de terras dentro da área indígena, agentes do SPI, caboclos, posseiros e os próprios povos indígenas que buscaram ações estratégicas para garantir seus objetivos, diante do processo de expansão das frentes colonizadoras na margem direita do rio Tibagi. Assim, continuaram com suas terras, com seu próprio modo de vida e sendo sujeitos de suas próprias histórias.

A Terra Indígena Apucarantina, está localizada entre as confluências dos rios Apucarana e Apucarantina com o Rio Tibagi, até o ano de 2012 estava vinculada ao município de Londrina e, atualmente, vincula-se ao município de Tamarana. Sua área total é de 5.574 hectares, embora sua extensão original fosse de 80.000 hectares. Sua redução aconteceu no Governo de Moisés Lupion, publicada em Diário Oficial no dia 18 de maio de 1949 (MOTA, 2007).

Durante as visitas realizadas a essas quatro Terras Indígenas foi notável que a vida que atualmente os indígenas possuem é uma temática pouco abordada nas salas de aula e nos livros didáticos, pouco se conhece sobre essas etnias que estão tão perto de nós, geograficamente, pois referente à história, o que geralmente consta são notícias de longa data, especificamente do período colonial.

Partindo dessa premissa, vale destacar alguns momentos vivenciados nessas visitas.

A primeira visita à Terra Indígena Ywy Porã ocorreu no ano de 2016. Recordo-me que ao chegar à Terra Indígena encontrei um ônibus da Universidade

Estadual de Londrina – UEL, vários jovens reunidos, e um representante da SEED, o qual estava auxiliando na manutenção dos computadores da Escola.

Conversando com a Pedagoga da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mawa Tiropé, esta explicou que era um dia muito importante para os estudantes, pois os membros da CUIA da UEL estavam na T. I fazendo a inscrição para o Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná (FIGURA 10).

Figura 10 - Inscrição do Vestibular Indígena na Terra Indígena Ywy Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.

Durante as inscrições, observei que os estudantes indígenas, mostravam-se animados, mas também ansiosos. Vários estudantes indígenas da UEL estavam presentes, esclarecendo as dúvidas tanto dos estudantes como dos membros da comunidade.

Muitos indígenas da comunidade saíram de suas casas e vieram presenciar esse momento, sentados em frente à Escola Estadual Indígena Nimboeaty M Awa Tiropé, eles conversavam com os estudantes indígenas da UEL que pertenciam a diferentes Terras Indígenas do Paraná, já outros apenas observavam a movimentação dos jovens.

Assim, além de presenciar a inscrição do vestibular Indígena na Terra Indígena Ywy Porã, no ano seguinte, 2017, tive o privilégio de divulgar e realizar,

juntamente com a CUIA da UENP, a inscrição para o Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná na Terra Indígena de São Jerônimo (FIGURA 11).

Figura 11 - Inscrição do Vestibular Indígena na T. I. São Jerônimo.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

A inscrição realizou-se ao longo do dia na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej. Os Caciques João da Silva e Nelson Vargas acompanharam todo o processo de inscrição. Assim, como na Terra Indígena Ywy Porã, os estudantes indígenas estavam ansiosos e com muitas dúvidas, sendo que a principal delas era qual curso escolher.

Muitos estudantes, também vieram com a família que acompanhava de perto a inscrição do filho e, se as dúvidas surgissem, era esse responsável que chamava os professores para melhor esclarecimento.

É importante ressaltar que os inscritos não eram somente estudantes do 3º Ano do Ensino Médio ou recém-formados, os inscritos tinham diferentes idades, eram jovens e adultos, mulheres e homens que estavam em busca do seu espaço na Universidade.

Além da inscrição dos vestibulares, também tive a oportunidade de conhecer as Escolas Estaduais Indígenas Nimboeaty M Awa Tirope, localizada na Terra Indígena Posto Velho; Yvy Porã na Terra Indígena Pinhalzinho e a Cacique Kofej localizada na Terra Indígena de São Jerônimo (FIGURAS 12, 13 e 14).

Figura 12 - Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mawa Tirope atende os alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.¹⁰

Figura 13 - Escola Estadual Indígena Yvy Porã, atende os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Foto: Jefferson Gabriel Domingûes, 2017.

¹⁰ Atualmente a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mawa Tirope não é a mesma que consta na figura 12, no período da visita já se comentava a necessidade de outra escola, afim de atender os alunos com mais comodidade.

Figura 14 - Escola Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental Indígena Cacique Kofej, atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Com as primeiras observações do espaço escolar tive uma breve impressão de que as aulas nas escolas indígenas pouco se diferenciavam das ministradas nas escolas não indígenas, no entanto, após adentrar nesse espaço escolar, observar as aulas e conversar com professores indígenas e não indígenas, as diferenças ficaram evidentes.

Durante a visita, a Escola Yvy Porã percebi que alguns alunos estavam do lado de fora da escola. Perguntei ao diretor se a aula aconteceria em outro lugar. Ele então explicou que os alunos estavam aprendendo com o Cacique Sebastião, sobre o plantio e manejo de diferentes espécies de plantas e sobre as colheitas, por isso eles frequentavam o Sistema Agroflorestal (SAF) com frequência, a fim de aprenderem com os mais velhos diferentes técnicas da agricultura (FIGURA 15).

Figura 15 - Alunos da Escola Estadual Indígena Yvy Porã no Sistema Agroflorestal na Terra Indígena Pinhalzinho.



Foto: Jefferson Gabriel Domingues, 2017.

Nota-se que a educação indígena não se restringe somente à escola, não existe um professor específico, o ensino estende aos diversos locais e pessoas.

No que se refere ao espaço escolar, as escolas são acolhedoras, possuem muitos cartazes, tanto nas portas como dentro das salas. Nas salas dos alunos menores encontrei cartazes como o alfabeto (tanto português como na língua indígena), numerais e trabalhos realizados pelos alunos, percebi a importância do concreto, das figuras, das imagens, da visualização, para o ensino/aprendizagem dos alunos indígenas (FIGURAS 17, 18,19, 20 e 21).

Figura 16 - Sala de aula da Escola Estadual Indígena Yvy Porã , localizada na Terra Indígena Pinhalzinho.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Figura 17 - Calendário Indígena, localizado na Escola Estadual Indígena Yvy Porã, na Terra Indígena Pinhalzinho.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Figura 18 - Sala de aula da Escola Estadual Indígena Nimboeaty M Awa Tirope, localizada na T. I. Yvy Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.

Figura 19 - Pátio da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej, localizada na Terra Indígena de São Jerônimo.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Figura 20 - Cartaz com a frase: “Prefiro ser um derrotado desse lado a ser um vitorioso do lado de quem persegue os índios”, Cartaz localizado na porta sala da direção da Escola Estadual Indígena Cacique Kofej.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Com as observações, percebi que as crianças circulam com tranquilidade no espaço escolar, sentem-se à vontade para saírem, irem ao banheiro ou tomarem água, o que não reflete na formação de indisciplinados, como provavelmente seriam intitutados nas escolas não indígenas, pelo contrário, todas as professoras com que conversei nas Escolas das T. I Pinhalzinho, Posto Velho e São Jerônimo, comentaram que os alunos indígenas são educados e atenciosos.

Os alunos indígenas, assim como as crianças não indígenas, adoram o recreio e após lancharem se divertem com diferentes brincadeiras. Durante a visita na Terra Indígena Ywy Porã, notei que a maioria das crianças brincava com *spinner*, um brinquedo que estava fazendo sucesso no período da visita. Assim, diferentemente do que muitas pessoas pensam, as crianças indígenas possuem suas brincadeiras tradicionais, porém, assim como as crianças não indígenas, elas brincam com brincadeiras inseridas na atualidade e possuem acesso aos “brinquedos da moda”.

Durante as visitas também presenciei alguns eventos, como a 1ª Reunião do Fórum de Universitários Indígenas do Paraná, na Terra Indígena Ywy Porã, onde os alunos indígenas e a comunidade discutiram sobre os principais problemas encontrados nas Universidades e os principais caminhos para solucionar os problemas encontrados.

Figura 21 - I Fórum dos Acadêmicos Indígenas do Norte do Paraná (FAINP) na Terra Indígena Ywy Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.

Juntamente com a Cuia da UEL, tive a oportunidade de conhecer a SAF na Terra Indígena Pinhalzinho. O projeto do Sistema Agroflorestal é desenvolvido pela comunidade e pela Escola Estadual Indígena Yvy Porã, sendo um sistema de produção baseado no manejo sustentável de recursos florestais.

A comunidade indígena de Pinhalzinho tem orgulho desse projeto, todos da comunidade, crianças e adultos, possuem os cuidados necessários a fim de preservar as plantações. Esse projeto também possibilitou que as crianças aprendessem com os mais velhos alguns ensinamentos indígenas sobre a pesca, caça, colheita.

Figura 22: Sistema Agroflorestal (SAF) da Terra Indígena Pinhalzinho.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

No dia 9 de setembro de 2017 presenciei a 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa, na Terra Indígena Pinhalzinho. O evento contou com a programação de apresentações culturais, apresentação escolar, comidas típicas guarani, exposição de artesanatos, competição de arco e flecha, entre outras programações.

Indígenas de diferentes lugares encontraram-se; a presença dos não indígenas também foi de grande quantidade, sendo muitos deles estudantes e professores da UEM e da UFPR e alunos e professores da Rede Estadual de Ensino de Tomazina e Guapirama.

Os alunos da Escola Yvy Porã apresentavam a história da Terra Indígena Pinhalzinho com muito orgulho, leram em Guarani, cantaram e dançaram, representando sua cultura de maneira satisfatória.

Figura 23 - 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Apresentação da Escola Estadual Indígena Yvy Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

A comunidade da Terra Indígena Yvy Porã também apresentaram danças, cantos, além dos seus artesanatos.

As apresentações realizadas foram emocionantes, a interculturalidade entre os indígenas e os não indígenas que assistiam as apresentações proporcionou momentos únicos de grande aprendizagem entre as comunidades presentes.

Figura 24 - 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Apresentação dos indígenas da Terra Indígena Yvy Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Figura 25 - 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa – Mostra dos artesanatos.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

As visitas à Terra Indígena Apucarantina ocorreram nos anos de 2017 e 2018, juntamente com alguns membros do CMCK, participei de algumas reuniões

que abordaram assuntos pertinentes à futura sala do Museu Histórico de Londrina e também sobre um futuro documentário sobre a comunidade Kaingang.

Os jovens que participaram das reuniões se mostravam interessados nos assuntos abordados, no entanto, poucos opinavam e, quando falavam, primeiramente era na língua Kaingang e, posteriormente, em português para os não indígenas. A fala de Tapixi, sendo esse o indígena mais velho que estava presente, era muito respeitada, os jovens escutavam com atenção sem interromper suas falas.

Figura 26 - Reunião do CMCK como indígenas Kaingang na Terra Indígena Apucarantina.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Durante as visitas, tive também o prazer de conhecer e conversar com diferentes moradores das Terras Indígenas visitadas.

Na T. I Ywy Porã foram horas de conversas com algumas indígenas, elas relembrou e contaram suas histórias de adolescentes, como eram as festas, suas visitas nas outras Terras Indígenas, como conheceram seus maridos, deram muitas risadas ao recordarem sobre essa época. Entregaram-me algumas plantas medicinais, explicaram como prepara-las e ainda tentaram me ensinar algumas palavras em Guarani. Algumas delas me passaram seus contatos nas redes sociais. Enfim, foi uma tarde prazerosa de muita conversa, risos e aprendizado.

Na T. I. São Jerônimo tive a oportunidade de almoçar com algumas professoras indígenas e com o estudante indígena de Geografia da UENP, eles me contaram sobre os conflitos que a Terra Indígena vizinha, T. I. Barão de Antonina estava enfrentando. Conversamos sobre diferentes assuntos, esclareci algumas dúvidas sobre as sociedades indígenas, além de apreciar as fotos dos artesanatos que elas mostravam no celular.

Na T. I. Apucarantina a língua Kaingang é falada com fluência, com isso tive dificuldade de conversar com algumas pessoas, mas ao conhecer a família de Moacir Campolim tive momentos de grande aprendizagem, onde o mesmo contou sobre sua história, sua esposa mesmo falando português com dificuldade levou-me até a casa de sua vizinha, a fim de mostrar os belos artesanatos que algumas mulheres estavam confeccionando para venderem em Londrina.

Durante essas visitas e conversas, alguns indígenas me passaram seus contatos nas redes sociais, Facebook e Whatsapp. Assim pude perceber que os indígenas de diferentes Terras Indígenas também estão conectados via tecnologia com o mundo, possuem TVs com antenas modernas, computadores e celulares, ou seja, assim como os não indígenas, eles aproveitam da modernidade que lhe é oferecida, no entanto, isso não os deixa aculturados ou menos índios.

Além das visitas às Terras Indígenas, juntamente com os indígenas dessas três etnias, participei de algumas ações fora das terras indígenas, como o I Encontro das escolas indígenas do norte do Paraná na Universidade Estadual de Londrina e o 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH).

O evento supracitado realizou-se na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 01 e 02 de setembro de 2016. Entre as principais atividades desenvolvidas ocorreram debates, dinâmicas, socialização das diferentes Terras Indígenas, duas Mesas redondas com os temas “A escola indígena como espaço de resistência: reflexões, perspectivas e desafios” e “Experiências curriculares de escolas diferenciadas e a relação com os movimentos sociais” e, para finalizar, os indígenas foram divididos em grupos para discutirem e depois apresentarem sobre as demandas e possibilidades de reorganização curricular nas escolas.

Durante as apresentações dos indígenas, um problema em comum foi relatado pelos grupos, eles se mostraram insatisfeitos com os contratos temporários dos docentes das Escolas Indígenas, pois os professores que trabalham nessas escolas são contratados através do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e esses

contratos não são sempre renovados, fazendo com que o quadro de professores se modifique constantemente. De acordo com as falas dos indígenas isso é muito ruim, pois os alunos indígenas demoram para adquirirem confiança no professor não indígena, o qual é logo substituído por outro professor. Essa troca de professores também prejudica o ensino/aprendizagem, pois o sistema educacional a ser seguido é totalmente diferente. A metodologia utilizada, bem como o modo formal e sistemático que predomina em muitas escolas não indígenas é o inverso do que as escolas indígenas propõem. De acordo com os indígenas, quando os professores estão aprendendo essa nova maneira de ensinar, acabam saindo e outro professor sem nenhum preparo é contratado.

Através das diferentes falas durante o evento notei o desejo da comunidade, principalmente dos líderes, de que os jovens indígenas se capacitem e se formem professores para assim atuarem nas escolas indígenas, sendo eles os grandes conhecedores da Pedagogia Indígena.

Figura 27 - I Encontro das escolas indígenas do norte do Paraná na Universidade Estadual de Londrina - UEL.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016

Outro evento, do qual tive o prazer de participar, foi 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH). O evento aconteceu no Canto do MARL e contou com a participação de Tapixi e Dona Geni, da Terra Indígena

Apucarantina. Ambos são guardiões da memória de sua comunidade e conhecedores da cultura tradicional Kaingang.

Durante a apresentação os indígenas contaram algumas histórias sobre a infância e a comunidade indígena, histórias de seus avós, cantos, mitos indígenas da etnia Kaingang foram compartilhados para todas as pessoas presentes.

Dona Geni se emocionou ao recordar e relatar seu passado, suas histórias e suas lembranças. Tapixi antes da sua fala fez uma breve apresentação, um pequeno teatro com o intuito de mostrar as pessoas presentes a vida dos indígenas antes da colonização.

O público presente era formado por indígenas e não indígenas, de todos os lugares e de diferentes idades. Foi enriquecedor poder conhecer um pouco da história Kaingang pelo viés da contação de história.

Figura 28 - Tapixi participando do 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH).



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2018.

Figura 29 - Taixi e Geni no 7º Encontro de Contadores de Histórias de Londrina (ECOH) no Recanto do MARL.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2018.

Assim, no que se refere à imagem de um indígena genérico, vivendo nu na mata, morando em ocas, ideia que ainda predomina no senso comum, não foram encontrados indígenas com este estereótipo durante as visitas às Terras Indígenas. À medida que o mundo se transforma, o homem busca novas maneiras de sobrevivência e com os indígenas não é diferente. O fato dos indígenas atuais não corresponderem aos padrões que os não indígenas esperam, não faz com que eles deixem de ser indígenas, mas trata-se de incorporar elementos que vêm de fora e se somam aos que já se tinha, buscando assim determinados objetivos.

Segundo ALMEIDA (2010, p. 20) participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio, mas sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro também compartilha dessa opinião ao afirmar que:

Contra a concepção soma-zero de nossa pseudo-mestiçagem, as teorias antropológicas indígenas entendem que é perfeitamente possível — o que não quer dizer fácil, nem isento de risco — ser índio e branco ao mesmo tempo, ou melhor, segundo tempos, contextos e ocasiões diferentes. É possível, no sentido de “deve ser possível”, acumular posições simbólicas índias e não-índias, controlar os modos e os momentos de uma transformação essencialmente reversível. É possível “ser branco” à moda

indígena, isto é, acionar os códigos culturais dominantes segundo as prioridades, objetivos e estratégias indígenas, e sobretudo, segundo a antropologia indígena, a teoria indígena (as teorias indígenas) da cultura, que pouco têm a ver com nossas teorias essencialistas da cultura (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.6).

Assim, os indígenas das Terras Indígenas Ywy Porã, São Jerônimo, Pinhalzinho e Apucarantina são exemplos de etnias que preservam suas culturas e identidades e ao mesmo tempo lutam por seus direitos. A luta constante dessas três etnias em busca do respeito, da valorização da sua cultura e também de novos conhecimentos para lutarem em prol das suas comunidades são exemplos a serem seguidos pelos não indígenas.

Essas etnias trazem histórias de luta e coragem, são os grandes protagonistas de suas histórias, concebem o mundo em que vivem de um jeito único, composto por suas tradições e experiências, seja individuais ou coletivas, que são construídas e reconstruídas constantemente pelos novos conhecimentos adquiridos.

São grandes exemplos para nós, os “outros índios”, como diz Eduardo Viveiro de Castro (2005), aqueles que segundo o autor não são índios, mas se sentem muito mais representados por eles do que pelos políticos que nos governam, pelo aparelho policial que nos persegue de perto e pelas políticas de destruição da natureza levadas a ferro e fogo por todos os governos que se sucedem neste país desde sempre.

Os indígenas que vivem hoje em nosso país são exemplos de pessoas que lutam e não desistem, sempre em busca de um futuro melhor. Ser indígena hoje é motivo de orgulho, é pertencer a uma identidade continental e nacional autóctone presente, viva e atuante nos cenários locais, regionais e nacionais.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E OS LIVROS DIDÁTICOS: DELIMITAÇÕES E DESAFIOS

Do índio selvagem e sem cultura ao índio romanceado pela literatura, os povos indígenas receberam diferentes representações e definições no decorrer dos anos. Nesse viés, vale a contribuição de Márcio Santilli (2000, p.13): “Nas melhores definições, índios são os outros, os que não somos nós, os que se afirmam como outros”.

Percebe-se que há uma negação da existência do índio na formação da identidade brasileira. Isso ocorre devido à falta de conhecimentos e por informações incoerentes que estão presentes em muitas salas de aula assim como outros tantos contextos sociais.

O antropólogo Pimentel (2012, p.11) afirma que “os maiores obstáculos que os brasileiros enfrentam para entender os índios não estão naquilo que eles não sabem, e sim naquilo que pensam que sabem sobre os índios.” O mesmo autor em seu livro *O índio que mora na nossa cabeça*, propõe ao leitor que “faça uma consulta a sua memória sobre quais características lhe ensinaram desde cedo que um índio teria” (2012, p.11).

Provavelmente, quando se pensa na história e cultura indígena, o que nos vem à memória são os conhecimentos adquiridos na infância, geralmente com vinculações à comemoração do Dia do Índio, em 19 de abril¹¹. Em homenagem aos índios as crianças se fantasiam, colocam cocar na cabeça, que normalmente é confeccionado com uma pena e pintam seus rostos. Em algumas escolas são comuns as apresentações, sejam por meio de uma música, dança, poema ou representações nas quais as crianças com a mão na boca fazem sons e gestos que remetem a uma ideia ritualística dos povos indígenas. Não se pode esquecer a imagem do índio a qual os alunos devem colorir, um índio seminua, com rosto e corpo pintado, usando arco e flecha e morando em uma oca.

Essa imagem estereotipada ainda está presente em muitas salas de aula e faz parte do pensamento de muitos brasileiros. O historiador Le Goff (2003, p. 471)

¹¹ No I Congresso Indigenista Internacional, realizado na cidade de Patzcuaro, México, em 1940, além de outras deliberações importantes para a organização dos povos indígenas de todo o mundo, foi instituído o Dia do Índio, no entanto, o governo brasileiro só acatou as decisões desse Congresso em 1943, quando o presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto – Lei nº 5.540 de 02 de Junho de 1943, adotou a data de 19 de abril como o “Dia do Índio”. (BERGAMASCHI, 2012)

cita que “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Dessa forma, a contribuição de Le Goff, na definição dos conceitos aqui analisados sobre a história dos povos indígenas, possibilita refletir sobre a importância de se repensar a história indígena, para que os conhecimentos equivocados do passado sejam aprimorados por conhecimentos reais, libertando os indígenas dos preconceitos e discriminações da memória coletiva.

O autor Mellati (1994) parte do mesmo pressuposto de Pimentel e afirma que poucos conhecem a história dos indígenas brasileiros. O que a maioria da população brasileira sabe a respeito dos povos indígenas advém de conhecimentos socializados nos anos iniciais da escolarização. Diante disso, é nítido que a nossa sociedade ainda propaga um saber etnocêntrico, ocasionando a exclusão social de grupos étnicos.

Para Faustino (2006, p. 98), uma das estratégias da política do multiculturalismo e interculturalidade é a de tentar articular desigualdade com diferença e estabelecer uma fabulosa plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das minorias.

Portanto, por meio da educação tem-se um caminho promissor para combater o preconceito e a discriminação, possibilitando um diálogo entre diferentes culturas que emergem nesse país pluriétnico. Diante disso, a diversidade cultural ganhou mais destaque entre os pesquisadores. Muito tem se falado sobre a diversidade cultural no espaço escolar e as políticas públicas tem avançado, mesmo a passos lentos, quanto ao direito das minorias.

Para Luciano (2008, p. 65) “todo mundo, ou pelo menos a maioria das pessoas, defende a Diversidade Cultural, mas pouco se faz para que essa diversidade faça parte do exercício diário da nossa vida e no mundo”.

Segundo Bergamaschi (2012, p.7) o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los em seus modos de viver. Sendo assim, primeiramente, notem-se as políticas educacionais que tratam sobre a valorização da cultura étnico-racial, objeto para esse estudo. A partir desse entendimento torna-se relevante a abordagem sobre o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem. Os mesmos tornam-se um recurso básico para o aluno e para o professor, sendo o principal, senão o único recurso didático utilizado na sala de aula.

As autoras Léia Adriana da Silva Santiago e Maria de Fátima Sabino Dias, definem a importância dos livros didáticos, com as seguintes palavras:

Este, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, posto que o mesmo é canal de transmissão das ideologias de valores, mitos, estereótipos. Nesse sentido, é portador de um saber articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade (SANTIAGO, DIAS, 2009, p.01).

Segundo Moreno (2014) os textos e projeto gráfico (capa, iconografia, diagramação...) dos manuais didáticos revelam rupturas e continuidades em relação a discursos identitários refundados, questionados ou ressignificados. Nessa perspectiva, compreende-se a importância dos livros didáticos no tocante à temática indígena, já que o mesmo apresenta uma forte carga ideológica, podendo transmitir os conceitos que seus autores querem propagar. Como afirma Circe Bittencourt (1998), o livro didático é um objeto de natureza complexa que veicula, além de um sistema de valores, a cultura de uma sociedade em determinada época.

Neste capítulo a temática indígena nos livros didáticos será discutida, tendo como fonte as dissertações: As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS (2012); Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora [manuscrito]: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História (2012); 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 (2015); Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. (2015); Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade – um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino (2015). Porém, para apresentar o contexto no qual tais pesquisas foram realizadas convém avançar sobre as políticas educacionais para, posteriormente, proceder às análises das pesquisas supracitadas.

2.1 As políticas educacionais e seus impactos no ensino indígena – os marcos legais

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas (MARIA DE LOURDES apud GRUPIONI, 2004, p.51).¹²

Para iniciar as reflexões que envolvem as políticas educacionais e o ensino sobre as sociedades indígenas, começo expondo esse depoimento da professora indígena Maria de Lourdes, que relata sua preocupação em fazer com que os direitos conquistados na legislação se efetivem e que novos caminhos sejam trilhados e potencializados, promovendo um ensino sem preconceito e discriminação.

Como citado no primeiro capítulo, os povos indígenas receberam tratamentos diversos ao longo dos anos. No que tange ao ensino não foi diferente. Com o passar dos anos houve várias modificações no tratamento legal referente ao ensino indígena.

Até a década de 1970 os indígenas eram considerados atrasados, inferiores, ingênuos e incapazes de se defender. Acreditava-se que eles precisavam de cuidados especiais, seja através da criação de órgãos tutelares ou através da educação, ensinando-os a língua portuguesa.

Nesse período também ocorreram as tentativas de emancipação dos indígenas. Como estratégia final tinham a apropriação das terras indígenas e extinção definitiva dos seus povos como grupos étnicos diferenciados, visando torná-los cidadãos comuns, acomodados nas camadas mais pobres e excluídos da sociedade brasileira (LUCIANO, 2006, p.73).

Com o intuito de combater esses julgamentos e atitudes inapropriáveis, os índios aprenderam a superar suas diferenças e rivalidades e se uniram para lutar juntos por interesses comuns e por seus direitos. Essa união dos povos indígenas ficou conhecida como Movimento Indígena (MI) e proporcionou o aumento da capacidade de buscar soluções e estratégias conjuntas, elevando o poder de reivindicação e buscando mais força política.

¹² Depoimento da Prof.^a Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul (apud GRUPIONI, 2004, p.51)

Segundo Silvio Cavuscens e uma vídeo-aula com o tema “O Estado e os Povos indígenas no Brasil”¹³, a principal característica do Movimento Indígena foi a constituição de organizações que se articulavam, colocando em contato populações com problemas idênticos mais isolados, aumentando a capacidade reivindicatória e definindo estratégias coletivas através de lutas étnicas e coletivas no campo político do direito.

A primeira grande conquista do MI foi a Constituição de 1988, após a aprovação da Constituição Federal de 1988 a categoria de “relativamente incapazes” foi suprimida e começamos ter as primeiras mudanças significativas tanto na educação indígena, como na forma de se ensinar sobre eles, assegurando o reconhecimento de organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas e garantindo o direito a uma educação multicultural e bilíngue, rompendo com as tradições assistencialistas que vigoravam até então.

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”.

No artigo 5º da constituição o princípio constitucional da igualdade também se faz presente.

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Segundo Grupioni (2007) o maior saldo da Constituição de 1988 diz respeito ao abandono da postura integracionista. Com a aprovação do novo texto constitucional os índios não só deixaram de ser considerada uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, é o instrumento jurídico mais importante da educação,

¹³ A vídeo-aula “O Estado e o Povoas indígenas no Brasil” disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=Y3MsXG5jPlw>, foi um curso oferecido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Indígenas – CINEP.

estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Essa lei também foi de grande importância para os povos indígenas, substituindo a Lei anterior nº 5692/71 que nada dizia sobre ensino indígena. Ela passa a assegurar o direito e o respeito à cultura dos mesmos e estabelece o direito à igualdade na educação. Consta no seu artigo 3º que na educação deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento (BRASIL, 1996).

No artigo 78 encontra-se a seguinte conquista referente à educação indígena. Dispõe-se que:

Art. 78.O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I.proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II.garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Já no artigo 79 há uma afirmação visto que a União apoiará tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

Também torna-se relevante tratar sobre os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados a partir de muitos estudos, com a participação de professores universitários, instituições públicas e privadas, técnicos de secretarias municipais e estaduais, educadores de diferentes áreas de conhecimento. Suas versões preliminares datam de 1995 e 1996, sendo lançados efetivamente em 1998. Os PCN's são considerados um referencial para a educação do Ensino Fundamental em todo Brasil.

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica atual (BRASIL,1997,p.13).

Esse documento foi elaborado como possibilidade de melhorar o ensino brasileiro. É dividido em dez volumes: um documento de introdução, seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e por fim três volumes referentes aos Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Fundamento a introdução do tema Pluralidade Cultural, devido à importância de trabalhar em sala de aula diferentes temas como preconceito, racismo, imigração, diversas religiões e diferentes culturas.

É sabido, que apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta democracia racial (BRASIL, 1997, p 22).

A pluralidade cultural é tratada dentro dos eixos transversais. Dessa forma, todas as matérias podem trabalhar esta temática, proporcionando a interdisciplinaridade e contribuindo para a construção de uma sociedade pluriétnica e pluricultural, respeitando as diferenças, os valores, os costumes e as tradições dos povos brasileiros e proporcionando um melhor conhecimento da história, cultura, valores desses povos que formam a identidade brasileira.

Sobre os povos indígenas especificamente, encontra-se a seguinte afirmação:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (BRASIL, 1997, p. 39).

A questão da diversidade cultural também está presente na legislação referente à educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNI) foi elaborado em 1998, sendo uma proposta flexível e não obrigatória e visa orientar as práticas pedagógicas em âmbito nacional.

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p.13).

O presente documento está dividido em três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. A questão da diversidade cultural é contemplada nos três volumes, porém, é no terceiro, com o eixo Natureza e Sociedade que a questão indígena torna-se mais presente, assim como a preocupação de como diferentes datas comemorativas, principalmente o dia do índio, estão sendo trabalhados em sala de aula.

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas (BRASIL, 1998, p.165).

Essa preocupação referente ao dia do índio também se faz presente nas análises de Maria Aparecida Bergamachi, as quais afirmam que a “escola ficou reduzida ao “Dia do Índio”. Ainda há o predomínio de atividades descontextualizadas e redutoras do profundo significado da história e da cultura de cada um desses povos” (p.158). A autora também reconhece a ausência do ensino sobre a temática indígena na sala de aula, sendo encontrado no currículo escolar em poucas ocasiões, como o dia do índio, bem como nas aulas de História do Brasil e do Rio Grande do Sul, que abordam o período colonial e as reduções jesuíticas. Assim, “todas essas ações, somadas ao escandaloso silêncio, reforçam a ideia dos

indígenas como povos do passado, negando-lhe a contemporaneidade e a própria historicidade” (p.158).

O RCNI (1998) também relata a importância do ensino voltado para a ampliação das experiências das crianças a partir da construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural, sendo essencial que os alunos da Educação Infantil tenham contato com diferentes culturas e sejam instigados a crescerem sem preconceitos ou discriminações.

No ano de 2008 foi promulgada a Lei 11.645/2008 com o intuito de possibilitar, através do ensino, novas formas de interação e da valorização da diversidade sociocultural brasileira.

Essa lei é reflexo da luta dos movimentos de negros/afrodescendentes e indígenas e surgiu com a intenção de mudar os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito (BERGAMASHI, GOMES, 2012, p. 58).

A citada lei altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB), já modificada pela lei 10.639/2003 e inclui no currículo oficial da rede a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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.

Para abordar a lei 11.645/2008 é necessário recorrer aos estudos de Verônica Yurika Mori (2012) e de Maria Aparecida Bergamashi (2012 e 2015), que abordam as limitações e os desafios desta lei.

Segundo BERGAMASHI, GOMES (2012, p. 58) a lei 11.645/2008 surge com intuito de mudar os conceitos preconceituosos e discriminatórios em relação a esses

povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito.

Com o subtítulo “Que movimentos pode-se esperar da escola não indígena a partir da Lei 11.645” a autora Bergamashi (2015) relata o que professores, lideranças e intelectuais indígenas têm a dizer a respeito da implantação da referida lei.

O professor guarani Vherá Poty, ao ser perguntado sobre as possibilidades de implantação da lei 11.645/2008, falou que “primeiro, os professores não indígenas precisam ser sensibilizados pelo tema”. Contudo, relatando experiências vividas em escolas não indígenas sensíveis à temática, testemunham que só isso não basta. Então Vherá diz que “em segundo lugar, os professores precisam conhecer de fato e profundamente a história e a cultura indígena”. Mas, qual História ensinar? A história dos povos indígenas escrita por historiadores não indígenas? Vherá então explica que, para ensinar a “verdadeira história” dos povos originários, os professores não indígenas têm que deixar o próprio indígena contar a sua história, ou seja, reconhecer que os diferentes povos indígenas precisam elaborar e ensinar a sua história.(p.163)

Bergamashi (2015) continua sua análise enumerando alguns aspectos importantes para a efetivação dessa lei. Primeiramente, se faz necessário “considerar o passado dos povos indígenas, e não os povos indígenas do passado” (p.164), deve-se abandonar os estudos que silenciam e apagam esses povos por longos períodos da História desconhecendo sua contemporaneidade. Como segundo ponto, consta a importância de “considerar os povos indígenas nossos contemporâneos” (p.164) deve-se também “ter presente a diversidade etno cultural, aliada a outros aspectos da diversidade” (p.164) e, por fim, a autora destaca um dos aspectos mais importantes, considerar a “voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida”. (p.164).

Para a socióloga Mori (2012) ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a valorização da diversidade cultural aconteça. Mesmo porque, nas próprias linhas da lei, no artigo 26-A, em seu parágrafo 1º, consta um erro ao classificar os indígenas e negros em duas categorias genéricas:

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 (BRASIL, 2008).

Outro documento que deve ser ressaltado são as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DNEB), lançadas no ano de 2013. Estabelecem a base nacional comum, sendo responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (2013, p.4).

No presente documento encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em ambos os documentos há o reconhecimento da diferença cultural existente no Brasil, propondo a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, europeus, asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2013, p. 498).

De acordo com as diretrizes, para promover um ensino que valorize a diversidade cultural é necessário que as escolas não indígenas desenvolvam estratégias pedagógicas, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola.

Faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas. Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012) (BRASIL, 2013, p.361).

Após a promulgação das leis mais recentes, questiona-se a abordagem da temática indígena apresentada nos livros didáticos passaram a tratar a questão indígena de forma satisfatória ou se ainda há uma contradição entre os seus conteúdos e as propostas das políticas educacionais.

Para responder a essa e outras indagações deve-se recorrer primeiramente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é o maior programa de aquisição e distribuição de livros escolares existente no mundo.

No PNLD de 2016, que avaliou os livros destinados aos anos iniciais do ensino fundamental, o problema do ensino sobre os povos indígenas nos livros didáticos foi anunciado e o mesmo volta a ser tratado no PNLD de 2017, cuja análise recaiu nos livros destinados aos anos finais do ensino fundamental, que destaca claramente as lacunas existentes na abordagem da temática, mesmo após a lei 11.645/2008.

Segundo consta no texto introdutório do Guia PNLD 2017 (BRASIL, 2016) o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas. Os gráficos apresentados no texto em questão indicam que nas coleções de livros aprovadas identifica-se, dentre outras questões, que há pouco diálogo acerca da inserção desses grupos no presente.

Sabe-se que as políticas públicas educacionais foram elaboradas para a efetivação da diversidade cultural nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas escolares, com o intuito de minimizar visões errôneas e preconceituosas. Porém, os resultados nem sempre são compatíveis com a legislação.

Para Bergamachi (2015), 500 anos de história na marginalização não são esquecidos de uma hora para outra, nem os órgãos assistentes dessas populações conseguem diferenciar-se em suas atitudes daquilo que sempre fizeram.

As conquistas dos direitos indígenas são fundamentais, mas não suficiente para possibilitar um ensino potente com produções didáticas eficazes sobre a história e cultura dos indígenas. Para Luciano (2006), as culturas e os interesses indígenas vêm sendo cada vez mais respeitados pela prática educacional no país. Porém, é necessário que existam mais avanços.

Diante disso, depreende-se que as ações afirmativas em favor dos direitos indígenas não atingiram sua plenitude, seja na sala de aula ou no livro didático. Por isso faz-se necessário uma análise de como esses manuais didáticos passaram a relatar a história dos povos indígenas após a promulgação dessas leis e, em virtude disso, a presente pesquisa segue analisando algumas dissertações que abordam essa questão.

2.2 A representação sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história: Uma análise das produções acadêmicas

De acordo com a historiadora Norma Telles (1987) é na infância e na adolescência, ou seja, durante o período escolar, que se aprende sobre outras culturas e sobre outros povos. Após essa fase poucos terão oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre outras culturas. Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do outro.

Portanto, sabe-se que o livro didático é um dos principais instrumentos de mediação dos saberes escolares a serem ensinados. Embora se possa considerar que as pesquisas por mim eleitas sobre os livros didáticos são estudos recentes, é fato que tais estudos têm se tornado, cada vez mais, alvo de interesse de muitos pesquisadores brasileiros, sendo tratado a partir de diferentes temáticas.

Como ponto de partida, foi elaborada uma busca nos bancos de dados e referências da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Verifiquei diversas pesquisas acadêmicas utilizando as palavras-chave: Ensino de História, Identidade Indígena, Cultura Indígena, Lei 11.645/2008 e Livros Didáticos, no entanto, nenhuma pesquisa tratava-se do Estado do Paraná.

Diante disso, foi realizada uma busca por pesquisas sobre o tema proposto, em diferentes Universidades do Paraná. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) busquei por pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, Antropologia e Ciências Sociais. No campo da Antropologia encontrei várias pesquisas sobre os povos indígenas do Paraná, porém, nenhuma se relacionava com os livros didáticos. Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, procurei por pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, Campus de Foz do Iguaçu, e nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Campus de Cascavel e Francisco Beltrão. Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM) recorri aos Programas de Pós-Graduação em História e Educação, à procura de pesquisas sobre o tema. Apesar de encontrar na UEM uma grande quantidade de pesquisas sobre os povos indígenas, nenhuma delas analisava como os indígenas são apresentados nos livros didáticos.

Assim, retornei à busca no banco de teses da CAPES e, após a leitura de vários resumos, foram selecionadas cinco pesquisas, seguindo o critério da contribuição mais direta com os encaminhamentos teóricos do nosso objeto de pesquisa. Para melhor visualização organizei os trabalhos encontrados no Quadro 1 com suas informações principais.

Quadro 1: Principais informações das produções analisadas.

Autoria	Título	Local e Ano de publicação	Palavras-chave	Livro Didático analisado e o ano ao qual se destina
ROSA, Mayara Silvério Batista.	As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS.	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2012.	Cultura/ identidade/ diferença; educação; livro didático.	Coleção Projeto Prosa: História do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I. Coleção Aprendendo Sempre: História. do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I.
PALHARES, Leonardo Machado.	Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora [manuscrito]: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História	Dissertação apresentada ao curso de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.	Ensino de História, Livro Didático, História Indígena, História do Brasil, Ilustração histórica, Cultura Visual.	História, Imagem & Texto do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. História no Dia-a-Dia 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

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	Dissertação apresentada na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.	Representação, Povos Indígenas, Livro Didático.	História: Sociedade & Cidadania do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Estudar História das Cavernas ao Terceiro Milênio do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II.
OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva	ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO: As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos.	Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação <i>Strictu Sensu</i> em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado da Universidade Estadual de Goiás, com o título , 2015.	Livros didáticos; Representações; Indígenas; Sala de aula.	Vontade de Saber Português do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Projeto Araribá Geografia do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II. Projeto Araribá História do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II.
PORFÍRIO, Wellington Ernane.	Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade – um	Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em	Livros didáticos; Ensino de História; Negros; Índios.	Sistema Positivo de Ensino do 6º ao 9º anos do Ensino

	estudo sobre o material do sistema positivo de ensino ,	História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.		Fundamental II.
--	---	--	--	-----------------

Fonte: Própria autora.

A análise inicia-se com a pesquisa de Mayara Silvério Batista Rosa, a qual primeiramente apresenta uma discussão sobre a importância dos conceitos de cultura, identidade e diferença e logo após desenvolve uma análise iconográfica e textual das duas coleções de livro mais usadas pela rede pública municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS, Coleção Projeto Prosa: História e a Coleção Aprendendo Sempre: História.

Segundo Rosa (2012), o objetivo geral da pesquisa é analisar a representação do indígena nos livros didáticos de História de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental adotados pela Rede de Ensino Público de Campo Grande/ MS. Já os objetivos específicos consistiram em: a) Destacar o papel atribuído ao índio no livro didático de História do Ensino Fundamental I e estabelecer os interesses implicados; b) Identificar a concepção de cultura que pauta a representação dos indígenas; c) Observar se as narrativas sobre os indígenas no livro didático estão voltadas somente ao período colonial ou se o enfatizam também no contexto atual.

Ainda no ano de 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a dissertação intitulada “Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História” de Leonardo Machado Palhares, compõem-se de uma análise das imagens sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. Diante disso, o autor selecionou duas coleções de livros de História destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) no Brasil: História, Imagem & Texto e História no Dia-a-Dia.

De acordo com Palhares (2012), os objetivos estabelecidos na presente pesquisa consistem em: analisar comparativamente as coleções de livros didáticos de mesmos autores e editoras que constam do Guia do PNL 2004 e 2010, as representações da história e cultura dos povos indígenas; identificar os impactos da Lei 11.645/08 nas coleções analisadas; identificar as ilustrações recorrentes nas coleções de livros didáticos de História aprovadas nos PNL 2004 e 2010 e

indicadas para estudo neste projeto; analisar as ilustrações e suas relações com os conteúdos sobre a história e as culturas indígenas nas coleções escolhidas.

O autor, ao comparar as edições anteriores e posteriores à lei 11.645/2008, afirma que houve uma reestruturação das coleções. Contudo, não existiu modificação quanto à abordagem histórica dos povos indígenas.

A pesquisa de Gleice Keli Barbosa Souza, com a titulação “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” pesquisou sobre as transformações ou continuidade da representação indígena após a Lei 11.645/08.

A pesquisa amparou-se na concepção de que os livros de história são objetos culturais e ao mesmo tempo importantes instrumentos de construção e propagação de discursos e concepções. Souza analisou a representação dos povos indígenas em duas coleções de livros didáticos de História, “Cavernas Terceiro Milênio”, e “História, Sociedade e Cidadania”.

Em 2015, a pesquisa de Fernanda Alves da Silva Oliveira, “Entre a realidade e o imaginário: As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos” propôs uma reflexão sobre as características da apresentação da história e da cultura indígena na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisadora exhibe uma análise da temática indígena nas coleções de livros didáticos: Vontade de Saber Português, Projeto Araribá Geografia e Projeto Araribá História. Aponta algumas possibilidades de contornar possíveis problemas apontados pelas resenhas do PNLD e, por fim, analisa a avaliação dos professores sobre estes livros e sobre a temática em questão nos livros didáticos escolhidos.

Conforme Oliveira (2015), o objetivo central do trabalho é, sobretudo, diagnosticar, mas também sugerir possibilidades para instigar o interesse e a discussão sobre a história e a cultura indígena na sala de aula a partir de textualidades indígenas.

Também no ano de 2015, com o título “Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade – um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino”, o autor Welington Ernane Porfírio analisa o livro didático do Sistema Positivo de Ensino, buscando compreender as mudanças e/ou permanências de conceitos e explicações acerca da temática da representação da

África, afro-brasileiros e índios, nos livros didáticos da disciplina de História do Ensino Fundamental II após à aplicação da lei 11.645/2008.

Após analisar as dissertações citadas, elaborei um quadro com as principais informações trazidas sobre os povos indígenas, com intuito de eleger categorias que se sobressaem no tratamento da temática indígena nos livros didáticos de História. Esses resultados estão apresentados no anexo um. A partir dessa análise, foram eleitos quatro indicadores comuns a todas as pesquisas trabalhadas, são eles: considerar todas as etnias homogêneas; descrever os povos indígenas com estereótipos; mencionar os índios pertencentes somente ao passado e, por último, a falta de informações sobre esses povos.

Torna-se relevante ressaltar que pesquisadores como Freire (2000), Zamboni e Bergamaschi (2009), ao analisarem livros didáticos, chegaram a conclusões semelhantes, as quais iremos abordar adiante.

Segundo José Ribamas Bessa Freire (2000) há cinco ideias equivocadas dos brasileiros sobre os povos indígenas. O primeiro equívoco é considerar o índio genérico, apresentando todas etnias como iguais. O segundo é considerar a cultura desses povos como atrasadas. O terceiro aponta para o congelamento de suas culturas, imaginando os índios nus ou de tangas, de arco e flecha, como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. O quarto equívoco é acreditar que os índios pertencem somente ao passado. O quinto e último equívoco são os brasileiros não considerarem a existência do índio na formação da sua identidade.

Já as pesquisadoras Zamboni e Bergamaschi (2009) constataram que ainda há na escola e no material didático que nela circula a predominância das seguintes ideias:

- a) índio genérico, em que a pluralidade das identidades étnicas fica completamente apagada;
- b) índio exótico, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente;
- c) índio romântico, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor;
- d) índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional e, por fim, e) índio histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas (p.10).

Vale ressaltar que a pesquisa de Freire corresponde ao ano de 2000, ou seja, apesar da passagem do tempo, os mesmos equívocos continuam. Nesse sentido,

para explicitar as categorias, serão apresentadas algumas análises das pesquisas já existentes.

2.2.1 Os povos indígenas como homogêneos.

No texto de José Ribamar Bessa Freire, “Cinco idéias equivocadas sobre os índios”, o índio genérico, sendo representado como um ser único e ausente de diferenças é o primeiro equívoco citado pelo autor.

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros têm sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma idéia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica (FREIRE, 2000, p.83).

Esse equívoco também é encontrado em todas as dissertações analisadas. A pesquisadora Rosa (2012), ao analisar o livro didático Projeto Prosa: História, do 2º ano, na Unidade 7, onde contém o título “É hora de diversão!”, no qual relata as brincadeiras tradicionais das crianças indígenas, constata que:

A maneira como as informações foram colocadas nessa unidade do livro didático de história destinado aos alunos do 2º ano, pode levar as crianças a entenderem que as brincadeiras relatadas por Daniel podem ser consideradas pertencentes a todas as etnias indígenas do Brasil, já que em nenhum momento, a não ser no Manual do Professor, material ao qual os alunos não têm acesso, as autoras explicam que essas são informações sobre a cultura dos Mundurucu e que é possível que em outros povos indígenas, possam ser encontradas variações nessas brincadeira (ROSA, 2012, p.58).

A pesquisadora Souza ao analisar a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, cita que o texto de Boulos, apesar de ressaltar a importância de não compreender os povos indígenas como um só, ainda há “uma necessidade de melhor fundamentação, haja vista que o autor não trouxe elementos suficientes para explicar e demonstrar essa diversidade” (SOUZA, 2015, p.91-92).

Na dissertação de Oliveira (2015) encontram-se, na análise do livro didático *Projeto Araribá História* do 6º ano, explicações que apresentam diferenças entre os povos. Entretanto, há páginas contraditórias que “ao tratar portugueses e franceses como “nações” e os indígenas como “tribos” e “populações nativas”, acabam por generalizar e inferiorizar as sociedades indígenas” (OLIVEIRA, 2015, p.146).

A mesma autora, ao analisar o livro Projeto Araribá História do 7º ano, ressalta que o “livro, portanto, não traz informações contundentes para tratar da grande diversidade cultural existente entre as diversas etnias indígenas brasileiras” (p.148) e acrescenta que “essa caracterização pode contribuir para reforçar estereótipos” (p.148). Referente às imagens contidas no livro, deu-se preferência aos povos indígenas em aldeamentos da região Norte do país.

O autor Palhares (2015), analisando a coleção *História, imagem & texto* apresenta o seguinte entendimento:

Acreditamos que os objetos colocados em cena são icônicos das histórias e culturas indígenas. Elas podem ao mesmo tempo favorecer a identificação identitária e cultural dos povos indígenas, mas, por outro lado, podem criar a idéia de uma univocidade cultural, ou mesmo de uma homogeneidade das culturas materiais indígenas (PALHARES, 2015,p.174).

O mesmo autor, ao analisar dois mapas do Brasil contidos no livro didático já citado, levanta alguns questionamentos sobre as imagens, onde na primeira figura, com o título *1500*, o índio é representado através de várias faces, já no segundo mapa, com o título *2000*, há apenas três faces indígenas perpetuadas de estereótipos.

A pele parda/vermelha permanece em todas as ilustrações: os indígenas são diferenciados nos adornos, cocares, colares em uns e outros não, e no corte do cabelo.

-Não há diferença fisionômica entre os indígenas representados no Brasil de 1500 e no Brasil de 2000. Será que os indígenas de hoje possuem as mesmas características dos índios de 1500? (PALHARES, 2015, p.163).

A representação do mapa nos leva a pressupor os seguintes equívocos: o extermínio dos povos indígenas, os estereótipos encontrados nas imagens e por fim a representação do índio homogêneo. Os dois primeiros equívocos serão comentados posteriormente em outra categoria.

Percebe-se que essa primeira categoria é encontrada nos livros didáticos de forma contraditória: ora os autores relatam os povos indígenas de forma homogênea, como se todos os indígenas pensassem e agissem de forma igual, ora afirmam que há muitas diferenças entre os mesmos, porém, não há explicações que esclareçam sobre essa diversidade.

De acordo com GRUPIONI (2004), é evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns, sendo estas as características

que as diferenciam da nossa sociedade. Porém, as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si.

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a partir do censo feito no ano de 2010, aponta que há hoje no Brasil 817.963 indígenas, falando 274 línguas. Cada grupo indígena possui sua própria cultura com hábitos e costumes próprios. De acordo com Medeiros (2012) os índios “querem ser chamados de Kaingang, Guarani, Terena, Pataxó, Munduruku. E é essa a diversidade que os não indígenas têm o direito de conhecer” (p.55).

2.2.2 O índio estereotipado

Outra categoria citada em todas as dissertações refere-se à imagem do índio estereotipado, o qual é apresentado geralmente nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha.

Palhares (2012), ao analisar a coleção *História, Imagem & Texto*, e verificar algumas imagens do índio inseridas nos livros do 2º ao 5º ano, relata alguns estereótipos encontrados na coleção em questão.

Nessa perspectiva, culturas indígenas, européias e africanas são abordadas em temas como culinária, religião, artesanato e festas. Destacamos o segundo quadrinho, no qual a índia ilustrada é a única figura nua, o que reforça dois estereótipos: o do índio não-civilizado e o do índio puro. (...) De todas as ilustrações, é interessante destacar que o índio — além de reconhecido por estar na floresta, desnudo, segurando uma lança, com pena na cabeça, pintura no rosto e ataduras em um dos braços e em uma das pernas é ilustrado cabisbaixo (PALHARES, 2012, p.176).

Quanto às ilustrações dos livros do 2º e do 5º ano da coleção *História, imagem & texto*, o autor, ao analisar as imagens dos povos indígenas, faz a seguinte análise, seguida de seus questionamentos.

A questão aqui posta não é a simples representação da lança na mão da criança, mas o que está solidificado como representação de práticas de brincadeiras indígenas: ou seja, na floresta como caçador, não lhe dando o direito de ocupar outros lugares na sociedade. Será que a criança branca não pode brincar com lança na floresta e o índio e o afro-brasileiro contemporâneos soltarem pipa? Ou até mesmo atender um celular num centro urbano lhe é interdito? Aliás, arte de fazer pipas: aprendida com os chineses e levada para a Europa e restante do mundo, como vários outros saberes, através dos encontros culturais humanos. A questão aqui posta é a da interculturalidade (PALHARES, 2012, p.189).

Palhares (2012), ao analisar atividades da página 144 e 145 do livro didático já citado, percebe a preocupação dos autores em sistematizar o conceito de multiculturalismo e miscigenação, buscando um ensino no qual prevalece a tolerância entre os diferentes povos existentes no Brasil, porém, para este fim, a relação ilustração-atividade parte do estereótipo, segundo o autor “é o uso do estereótipo para construção do não estereótipo” (PALHARES, 2012, p.144).

As atividades propostas iniciam-se com a observação de algumas ilustrações do livro didático. Não há identificação de qual seja a cultura a que pertencem as imagens, porém, percebe-se uma representação já constituída de estereótipos sobre afro-brasileiros, judeus, indígenas e outras etnias representadas.

Após as ilustrações, propõem-se como atividade seis questões que podem ser classificadas em três blocos: Primeiro, recomenda-se a percepção das diferenças biológicas e culturais dos diferentes povos das imagens. A segunda parte sugere uma reflexão sobre os possíveis conflitos relacionados à existência de diferenças biológicas e culturais entre as sociedades representadas. Nessa parte acredita-se que o estereótipo construído é o grande causador desses conflitos. Já a terceira parte visa uma reflexão sobre possíveis soluções para evitarmos os conflitos existentes entre os diferentes povos e, dessa forma, proporcionar uma convivência harmoniosa entre grupos culturais distintos.

Percebe-se a preocupação em buscar a superação do preconceito e da discriminação, porém, a forma como a atividade foi desenvolvida promove a reflexão sobre a força dos estereótipos culturais na sociedade brasileira.

Nessa mesma categoria, a pesquisadora Rosa (2012) na *Coleção Aprendendo Sempre: História, 2º ano*, faz as seguintes colocações:

Observando a imagem apresentada pelas autoras deste livro, podemos perceber que os índios que aparecem na foto são indígenas atuais e que na foto eles aparecem em uma construção que é facilmente ligada à cultura indígena e são retratados em um ritual típico de sua cultura e com vestimenta e instrumentos que estamos acostumados a ver atrelados à imagem do indígena brasileiro. Porém, a imagem escolhida pelos autores pode reforçar os estereótipos sobre o indígena, pois essa é uma imagem que se assemelha muito às descrições feitas pelos europeus quando do contato com os indígenas brasileiros (ROSA, 2012, p.94).

Oliveira (2012), ao analisar o Projeto Araribá de História argumenta sobre as imagens indígenas Kalapalo da aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu, em uma festividade tradicional. A autora questiona o porquê da escolha desta fotografia e

expõe que essa utilização da imagem dos indígenas do Parque Indígena do Xingu é como uma espécie de cartão de visita dos indígenas nos livros didáticos (p.155).

Diante desse questionamento, pode-se recorrer ao antropólogo Pimentel (2012, p.55) o qual afirma que já estamos acostumados a ver na mídia e nos livros didáticos, imagens de povos indígenas que vivem na Amazônia, sendo que estas possuem os mesmos elementos que aprendemos, desde pequenos, para identificar em um indígena.

A autora Oliveira (2012) também apresenta em sua dissertação um relato geral da coleção Projeto Araribá e afirma que, assim como as demais coleções analisadas, deu-se preferência a imagens de indígenas em aldeias, e frequentemente nus, além disso, alguns rituais tradicionais foram destacados nas imagens e fotografias e consistem em imitar danças ritualísticas e se fantasiar de “índio”.

Essa forma de lidar com as culturas indígenas em nada contribui para que os estudantes entendam a complexidade dos rituais na vida dos indígenas, e é mais uma forma encontrada de folclorizar o outro (OLIVEIRA, 2012, p.157 -158).

Percebe-se que os índios estereotipados ainda são mencionados com frequência nos livros didáticos e, geralmente, são representados das seguintes formas: corpos nus, pintados, com cocares, arco e flecha e, em muitas ocasiões, estereótipos mais preconceituosos, selvagens, primitivos, preguiçosos, canibais, poligâmicos, ou então, ingênuos, inocentes e bondosos. Essas representações que reforçam os estereótipos também reforçam o preconceito e a discriminação, contribuindo para a invisibilidade dos povos indígenas na sociedade e a consequente valorização da ocupação europeia.

Segundo Santilli (2000), os estereótipos atribuídos aos povos indígenas são reforçados o tempo todo e as informações descontextualizadas e estereotipadas às quais os povos indígenas são submetidos reforçam a ideia que índios são os outros, “os índios são os outros, que se definem por oposição a nós, não devem ser gente como nós. Se forem, correm o risco simbólico de estarem deixando de ser índios” (SANTILLI,2000,p.44).

Fica claro que, à nossa maneira de nos situarmos em relação aos outros é concebida a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Laraia (2008) também parte desse pensamento ao afirmar que “o fato de que o homem vê o mundo através de

sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (p.72).

Incluimos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referências culturais e sociais semelhantes aos nossos, quem têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc (CANDAU, 2008, p.69).

Para finalizar essa categoria é importante o argumento de Bergamaschi que compartilha da mesma ideia de Laraia (2008) e Candau (2008) ao afirmar que:

Mesmo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro [diferente de nós](...)deparar com isso nos afeta e aflora o medo de assumir as marcas indígenas que produziram nossas identidades americanas. Talvez isso explique a dificuldade do encontro, de dirigir o olhar sem julgamento, de não ver o que falta, mas olhar o que é (BERGAMASCHI, 2005, p. 39).

2.2.3 O índio do passado

Sobre a categoria que retrata os povos indígenas como pertencentes somente ao passado, a pesquisadora Oliveira (2012, p.122) aborda que uma das críticas mais comumente atribuída aos livros didáticos é essa categoria, onde nega-se a visibilidade necessária do espaço real que ocupam na contemporaneidade. Segundo a autora isso ainda está muito presente nos livros didáticos atuais que, através da seleção de textos e imagens genéricas, acabam reforçando uma imagem limitada, recheada de estereótipos e rótulos sobre os povos indígenas.

Rosa (2012), ao fazer uma análise geral do livro *Prosa*, afirma que “o indígena é sempre retratado no pretérito e aparece nos livros de história analisados apenas até o momento do ciclo do café, desaparecendo sem nenhuma prévia explicação ou justificativa” (p.82). Portanto, o “indígena inserido no mundo globalizado é simplesmente ignorado na narrativa desses livros” (p. 82).

Desta mesma coleção, *Prosa, o livro do 1º Ano*, traz imagens de duas escolas, uma escola pública indígena e uma particular pertencente aos não indígenas. A autora Rosa (2012), na análise de tais imagens, sente-se incomodada diante da negação do respeito à diferença. A escola indígena é apresentada como

uma escola com configuração tradicional e a escola do não índio como uma escola menos tradicional. A escolha feita pelos autores colabora para que o discurso que atribui ao índio o papel de atrasado e exótico seja reafirmado, o que reforça o discurso colonialista (ROSA, 2012, p.49-50).

O autor Porfírio (2015, p.112) argumenta que os povos indígenas estão quase ausentes na coleção Positivo, são retratados poucas vezes e quando comentados, encontra-se um discurso etnocêntrico. A exigência da lei 11.645/08 fez com que o material tenha capítulos próprios para tratar das temáticas: indígena e da África, porém, o que se observa é que, timidamente, no transcurso do livro didático, o índio aparece subordinado à presença do europeu, branco, cristão e colonizador.

Na dissertação de Souza (2015) a pesquisadora comenta que:

A análise da representação dos povos indígenas no livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio, nos fez perceber existe um trato superficial e lacunar. Os povos originários são representados como fósseis vivos de organização simples e em vias de extinção. As autoras não conseguem problematizar as questões que permeiam a contemporaneidade e relegam espaço para a história desses povos apenas no período colonial. A edição de 2011, pós Lei 11.645/08 incorre nas mesmas omissões e ideias deturpadas. Logo, as informações sobre a cultura e história dos povos indígenas que chega aos variados espaços escolares e sociais como um todo, por meio da referida obra, não cumpre com o seu papel, imposto e ao mesmo tempo conquistado, de valorização histórica desses povos (SOUZA, 2015, p.112).

Palhares (2012) analisa o livro História, imagem & texto, e afirma que “os povos indígenas não estão presos a uma vida congelada no passado” (p.164). Essa afirmação está direcionada a duas fotografias do livro didático que mostram “índios utilizando computador e utilizando roupas comuns a uma sociedade híbrida. Marcam a ideia de sociedades que estão interpenetradas” (p.164). Apesar do livro não ressaltar os índios pertencentes somente ao passado, não é encontrada nenhuma discussão sobre o fato, não permitindo uma reflexão aprofundada sobre uma possível descaracterização da condição de indígena.

Palhares (2012) também destaca um texto contido no livro *História, imagem & texto* e argumenta a questão do hibridismo cultural e a presença de alguns elementos é marcante nas ilustrações, como o computador, a calça jeans, o relógio e a televisão. A imagem do indígena é consolidada como pardo, com cabelos lisos de corte arredondado, com penas na cabeça e adornos na orelha e pescoço (p.164.). Referente a essas ilustrações o autor Palhares traz o seguinte argumento:

Se, por um lado a ilustração contradiz o que é colocado no texto e nas imagens anteriores, por outro a atividade evidencia o potencial no Ensino de História para a prática da Lei 11.645/08, pois propõe a compreensão plural das culturas indígenas, sua processualidade e dinamicidade. A atividade parece favorecer a ruptura com um ideal ingênuo de cultura indígena associada à exclusiva imagem de cultura tradicional imutável, fortalecendo a compreensão da inserção dos povos indígenas (que estão em contato) no seio da sociedade contemporânea, o que também inclui o seu contato com os bens de consumo e as trocas interculturais (PALHARES, 2012, p.164).

A historiadora Norma Telles, em sua pesquisa realizada em 1987, já relatava que na análise de alguns livros escolares os índios estão quase sempre situados em um tempo passado. Sua história é mostrada como se estivesse congelada no tempo, sem nenhuma evolução (TELLES, 1987, p.487).

O modelo do índio de 1500 ainda está enraizado em nosso imaginário, e os índios que não correspondem aos padrões exigidos pelo imaginário social são considerados “aculturados” ou até mesmo acusados de terem deixado de serem índios. Muitos povos se caracterizam de acordo com o que os não índios elegem como significativo. É o caso do cocar, que “pode ser usado não por ter especial significado para o grupo, mas em função do significado que tem para nós, não indígenas” (PIMENTEL, 2012, p. 38).

Segundo Novaes (1993), há a necessidade de fazer com que indígenas de comunidades distintas se apropriem de uma identidade indígena irreal, idealizada pelo não-índio, para que façam ouvir suas reivindicações e valer os seus direitos frente aos representantes da sociedade nacional, “os índios do nordeste compareceram ao evento de cocares, tacapes e outros adereços “típicos de índio”, muitos dos quais não são mais utilizados cotidianamente” (NOVAES, 1993, p. 65).

É nesse sentido que o cocar do nosso exemplo comparece: pode ser que o mais importante para determinada pessoa se sentir indígena seja, por exemplo, um pequeno amuleto que ela carrega no pescoço, dado por sua mãe. Mas, ao chegar à cidade e discursar em público para reivindicar seus direitos, o colar pode não ser reconhecido, por ser muito discreto (pode ser que, no passado, as pessoas tenham sido reprimidas por causa dele). Por isso é que elementos como o cocar acabam comparecendo, para que a pessoa seja reconhecida pelos não indígenas como indígena (PIMENTEL, 2012, p.38).

Através das análises e das citações de Novaes (1993) e Pimentel (2012) percebe-se que a contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, o que domina nesses livros são os índios da Amazônia, dificilmente se vê em materiais didáticos um indígena no meio urbano,

morando na cidade ou frequentando a universidade. Talvez isso ocorra pelo fato de gerar dúvidas sobre a permanência daqueles indivíduos como indígenas.

2.2.4 Ausência da história e cultura indígena

Em relação à falta de informações ou informações superficiais sobre os povos indígenas, percebe-se que todas as dissertações apresentaram em algum momento essa categoria.

Isso também ocorre na dissertação de Oliveira (2015, p.154): “A resistência indígena é apontada ao longo do texto, porém, de forma pouco aprofundada. Tudo é feito em um espaço reduzido no livro didático (uma página)”.

Segundo Oliveira (2015, p. 152), a Companhia de Jesus e sua relação com os indígenas são temas trabalhados na unidade de forma superficial. Não problematizando as consequências da imposição da fé cristã e dos costumes ocidentais sobre a cultura indígena, assim como também não menciona o posicionamento dos indígenas quanto aos jesuítas.

Na análise de Rosa (2012) também encontramos falta de informação ou silenciamento quando se trata dos indígenas.

O livro do Projeto Prosa destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta 8 unidades, das quais 3 mencionam iconograficamente ou textualmente os indígenas brasileiros. Nos outros cinco capítulos a temática permitia que o indígena fizesse parte da discussão, mas os autores parecem ter pensado não ser necessário trabalhar o indígena nos demais capítulos (ROSA, 2012, p.51).

No livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental, a pesquisadora também relata esse silenciamento quando cita que o livro “possui oito unidades no total, sendo que em apenas três delas os indígenas são representados” (ROSA, 2012, p.59).

A história e cultura dos povos indígenas são, muitas vezes, ignoradas pela sociedade, pois, como afirma Cunha (1992), suas expressões culturais e a historicidade de suas organizações sociais foram marginalizadas, quando não negadas, deixando os índios de fora ou à parte da história do Brasil.

Através do pensamento de Cunha (1992) e das análises das dissertações, vê-se que a presença indígena nos livros didáticos acontece de modo descontínuo,

aparecendo somente em alguns momentos, geralmente, quando o Brasil deixa de ser colônia, a história indígena também deixa de existir. Segundo Bittencourt (2009, p. 198), isso ocorre devido à história do Brasil ter sido ensinada visando construir a ideia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira.

2.2.5 Entrelaçando os resultados sobre as pesquisas analisadas

Por meio das dissertações analisadas vê-se que os autores de diferentes coleções utilizam uma abordagem equivocada para representar os indígenas, já que os mesmos, quando são citados, são abordados de forma generalizada ou estereotipada.

Desta maneira, apesar das diferenças de interpretações entre as cinco dissertações, pode-se concluir que os livros, para se adequarem às exigências do PNLD e da lei 11.645/2008, apresentam textos cujas ideias são pautadas para uma sociedade justa, sem preconceito ou discriminação, porém, os autores não se preocuparam em dar coerência ao que é informado, causando muitas contradições, no mesmo livro didático encontramos conceitos que valorizam a cultura indígena, seguidas de concepções completamente equivocadas em relação a esses povos .

Apesar das informações equivocadas estarem nítidas nos livros didáticos, também são encontradas informações coerentes, que aparecem de forma coadjuvante nos livros didáticos. A pesquisadora Oliveira (2015, p.81) nos mostra que os materiais didáticos vão sendo forçados a mudar a sua postura eurocêntrica e etnocêntrica, contribuindo para uma apropriação mais plural das diversas experiências e legados dos sujeitos que compõem a História brasileira por parte dos educandos e educandas que ampliam os seus conhecimentos nos espaços escolares.

O pesquisador Palhares (2012) destaca que nas páginas 34 e 35 da coleção *História no Dia-a-Dia* há uma valiosa fonte de informação apresentada através de um poema e de ilustrações que foram elaboradas pelos próprios indígenas, havendo assim uma história contada pelo próprio índio. Para Palhares (2012, p. 153) há um direito à voz estabelecida; são os povos indígenas expressando suas identidades, culturas e refletindo sobre suas histórias.

Isso nos remete ao trabalho da micro história, da história vista de baixo, uma vez que esta procura contribui para que os excluídos da história se expressem, dando voz a personagens que, de outra maneira, ficariam no esquecimento. Portanto, contrapõe-se a história tradicional que oferece uma visão de cima por ter seus estudos concentrados “nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos” (BURKE, 1992, p. 12).

Percebe-se o quanto são importantes informações eficazes sobre os indígenas. Os não indígenas ainda acreditam saber sobre as culturas e histórias desses povos, mas, na verdade, o que se sabe são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas empobrecedoras da realidade.

Como já foi dito, as políticas educacionais possuem como objetivo promover o respeito às diferenças, combatendo o preconceito, já que o mesmo ocorre devido à falta de conhecimento dos povos indígenas. Mas através das análises fica claro que, apesar dos avanços, ainda há muitas histórias para serem contadas. Muitas gerações foram educadas com base em ideias negativas e preconceituosas em relação aos povos indígenas, trazendo para educação, para a sociedade e para a vida um prejuízo enfrentado até nos dias atuais. Por isso é tempo de procurar caminhos para um ensino mais significativo das histórias e culturas indígenas.

Nesse viés, surge a seguinte questão: Como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo e que expresse a história de luta, de resistência, de construção de conhecimento sobre as sociedades indígenas? No prosseguimento desta pesquisa, buscarei responder a esta indagação, por meio de entrevistas, cujos protagonistas são os sujeitos desta pesquisa: os Guarani, Xetá e Kaingang.

CAPÍTULO 3: O QUE PENSAMOS SOBRE O QUE É ENSINADO SOBRE NÓS: UMA ANÁLISE DA VISÃO INDÍGENA SOBRE A SUA HISTÓRIA E CULTURA NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA SALA DE AULA

Nos capítulos anteriores foi abordada a historiografia indígena e as análises das dissertações já existentes sobre como a história e cultura indígena são tratadas no livro didático, apresentando as análises e destacando as categorias que mais sobressaíram nas dissertações e que revelam os limites das abordagens da história e cultura indígena nos Livros Didáticos.

Cabe agora apresentar as entrevistas realizadas com indígenas das etnias Guarani, Kaingang e Xetá, com o intuito de contextualizar o que eles apontam como os atuais problemas nos livros didáticos, seguindo para o próximo capítulo, a fim de apresentar possíveis caminhos para uma aprendizagem mais potente sobre a história e cultura indígena.

Para a presente pesquisa foram realizadas sete entrevistas, sendo três delas com professores da Educação Básica das Escolas Indígenas, uma entrevista com professor Universitário e três com moradores das Terras Indígenas São Jerônimo e Apucarantina.

A escolha dos indígenas entrevistados justifica-se pelo contato que já havíamos estabelecido durante as visitas realizadas às Terras Indígenas e em eventos, como o 1º Encontro das Escolas Indígenas do Norte do Paraná (2016), a 1ª Reunião do Fórum de Universitários Indígenas do Paraná (2017), a inscrição do vestibular indígena (2017) e também através da indicação da CMCK e da Banca de Qualificação.

O primeiro entrevistado foi Claudinei Ribeiro Alves, da etnia Guarani Nhandewa, da Terra Indígena Posto Velho, ele é formado em Magistério Indígena, acadêmico do 2º Ano de Letras na Universidade de Franca (UNIFRAN) e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Indígena Escola Estadual Indígena Nimboéaty Awa Tirope.

A entrevista com Claudinei foi realizada no dia 9 de setembro de 2017, em sua residência na Terra Indígena Posto Velho. A conversa com Claudinei foi longa e prazerosa, já havíamos estabelecido o primeiro contato através de eventos e das visitas realizadas na Terra Indígena Posto Velho.

Figura 30 - Claudinei Alves na Terra Indígena Ypw Porã.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2016.

O segundo entrevistado foi Jefferson Gabriel Dominguês , assim como o Claudinei, o primeiro contato também procedeu do 1º Encontro das Escolas Indígenas do Norte do Paraná. Nessa ocasião tive a oportunidade de contar sobre minha pesquisa e pedir seu contato para uma futura entrevista, no entanto, antes mesmo de marcarmos a entrevista, visitei a Terra indígena Pinhalzinho junto com a CUIA da UEL, onde tive a oportunidade de conhecer a Escola Estadual Indígena Yvy Porã, da qual Dominguês é diretor, e também presenciar uma roda de conversa entre os alunos do Ciclo da UEL com o cacique Sebastião Mário Alves. Dominguês possui graduação em História pela UENP e atualmente é mestrando em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Como já relatado no primeiro capítulo, no dia 9 de setembro de 2017, na Terra Indígena Pinhalzinho, aconteceu a 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa. Após o encerramento do primeiro dia do evento, tive a oportunidade de conversar com Dominguês e após uma conversa informal, demos início à nossa entrevista.

Nesse mesmo evento, encontrei o Professor Pedro Pablo Velasques, professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) .

Pedro Pablo Velasquez foi entrevistado durante o mesmo evento. Não nos conhecíamos. Pedro Pablo é da etnia Guarani, professor da Universidade Estadual de Maringá. Tem mestrado em Letras pela Unioeste e graduação em Letras Espanhol/Português-Tradutor/Intérprete- pela União Pan-Americana de Ensino.

Figura 31 - Jefferson Gabriel Dominguês e Pedro Pablo Velasquez na Terra Indígena Pinhalzinho.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Ao participar da inscrição do Vestibular Indígena (2017) junto com os professores da CUIA da UENP em São Jerônimo da Serra, tive o privilégio de conhecer Suely da Silva e fazer sua inscrição para o vestibular. Após uma conversa informal comentei sobre a pesquisa e trocamos contatos para marcarmos a entrevista.

Suely da Silva e Dival da Silva, ambos da etnia Xetá, foram entrevistados no dia 24 de novembro de 2017, na Escola Indígena da Terra indígena de São Jerônimo da Serra. Suely é professora os perigos da língua Xetá na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej.

O contato com membros da etnia Xetá foi de suma importância para a realização da pesquisa, considerando o histórico de extermínio, já relatado no primeiro capítulo, pelo qual esse povo passou.

Figura 32 - Suely da Silva e Dival da Silva na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2017.

Moacir E Mã Kar Mt Tog Toj Campolim e João Maria Tapixi são Kaingang, ambos da Terra Indígena Apucarantina e foram entrevistados no dia 25 de janeiro de 2018. Moacir e Tapixi são considerados guardiões da memória de sua comunidade e conhecedores da cultura tradicional indígena.

Figura 33 - Família de Moacir Campolim na Terra Indígena Apucarantina.



Fonte: Danielle Krislaine Pereira, 2018.

Figura 34 - Tapixi na sala do CMCK na Terra Indígena Apucarantina.



Foto: Danielle Krislaine Pereira, 2018.

Primeiramente, antes das entrevistas, coloco em cena, através de um breve texto (Anexo dois), a análise realizada no segundo capítulo, apresentando em tópicos os principais problemas encontrados nos livros didáticos e encerra-se com a problemática do trabalho. “Como avançar na direção de uma aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas tanto no livro didático como na sala de aula?” De posse do conteúdo das entrevistas verifiquei que tinha em mãos um material que propiciava uma análise sobre “Como os indígenas avaliam a representação da sua história e cultura nos livros didáticos?” e que compreender mais sobre essa questão seria importante para adentrar com maior conhecimento na questão central da pesquisa.

Através das entrevistas, pode-se perceber a insatisfação dos indígenas ao verem suas histórias sendo silenciadas ou contadas de qualquer maneira, sem respeito, sem valorização e com falhas. Diante do exposto, cabe-nos relatar as valiosas opiniões dos protagonistas desta pesquisa, os representantes das etnias Kaingang, Guarani e Xetá onde os mesmos expõem suas angústias, sofrimentos e lutas diante de um ensino mais significativo sobre as sociedades indígenas.

3.1.1 “O povo vai aprender que nós não existimos”: Como os indígenas veem suas histórias nos livros didáticos

Durante as entrevistas realizadas, pude perceber que os indígenas demonstraram grande insatisfação em relação a como sua história está sendo relatada nos livros didáticos.

Segundo Dominguês (2017) as informações errôneas que estão nos livros didáticos são propositais, pois as imagens neles contidas são, geralmente, dos indígenas do ano de 1500, e possuem o intuito de favorecer o conceito já ultrapassado de aculturação, negando a existência dos indígenas atuais, simplesmente por não estarem com vestimentas e acessórios que usavam há mais de 518 anos.

(...) quando se trabalha esse tipo, com materiais, com as publicações dos livros, das editoras, trabalhando o indígena como um índio de 1500, está uma intenção, é intencional né? O objetivo deles é anular o conhecimento dos indígenas hoje, é dizer que se o índio não vive segundo aquele padrão que tá naquela época, o índio da visão de quem estuda é somente aquele índio de 1500. Então quando ele ver o índio de hoje, ele não consegue, não consegue ver o índio como índio. Se ele não parece como o índio de 1500 então o que acontece? Nós vemos isso um grande ataque né? E isso é eu que estou dizendo, é proposital, porque o nosso povo continua a luta de 500 anos atrás, continua ainda. A luta é a mesma, a manutenção da língua, a restauração do território, a garantia da autonomia para viver com a sua filosofia de vida né? Essa luta é a mesma. Só que as ferramentas para se lutar são outras, o modo para sobreviver hoje são outro (...)e nós entendemos que todo livro didático tem uma intencionalidade, parte de uma intencionalidade né? Parte de uma editora tem a editora tem o estado que busca a publicação, e atrás disso tem essa intencionalidade que quer o quê? Quer é apagar o índio, mostrar que como ele não se parece com aquele índio de 1500, então não dá muita visibilidade, então não aparece nem no livro didático nem na televisão, nem nos meios de comunicação. O movimento indígena ele causa, ele causa o que? Ele causa um pouco de medo na sociedade majoritária hoje, e sendo que não deveria acontecer isso, porque a diversidade é importantíssima, porque a diversidade é muito rica, muito dos desastres, muito dos problemas, muita das dificuldades que existe na sociedade, a nossa forma de ver, nossa forma diferente de ver poderia trazer soluções para muitos desafios dos problemas deles, mas eles têm um sistema único de viver, eles têm o sistema único de enxergar as coisas e eles acabam, eles têm medo de dar essa visibilidade, isso que nós entendemos né? E a questão do livro didático não trazer como nós somos hoje, é uma forma é uma agressão, é intencional mesmo (DOMINGUÊS, 2017).

Nota-se, segundo Dominguês (2017), o indígena sendo apresentado somente na visão do passado, como ocorre na maioria dos livros didáticos, fato este que ajuda a favorecer uma ideia equivocada sobre o mesmo, onde a criança passa a acreditar que o índio deixou de ser índio, pois já não se parece com o índio de 1500.

Sabe-se que atualmente nenhum brasileiro se veste como Pedro Álvares Cabral e nem por isso deixa de ser brasileiro. Aceita-se que as culturas tenham mudado, no entanto, não se aceita essa mudança quando se refere aos indígenas. Se o indígena usa relógio, celular, ou simplesmente veste uma roupa, acabam sendo definidos como aculturados e como não índios.

É importante ressaltar que todos os entrevistados compartilham da opinião que o livro didático é um grande precursor desse conhecimento impreciso. Segundo Velasquez (2017) o livro didático é um instrumento que pode levar uma pessoa a ter o conhecimento real, mas também ele pode ser o instrumento nocivo para a sociedade, e é isso que ocorre quando se trata da temática indígena.

O livro didático é um instrumento que pode ser um instrumento que pode levar uma pessoa a ter o conhecimento real mas ele pode ser o instrumento nocivo para a sociedade. O livro didático é um guia do professor e o professor sempre pensa que tem que seguir o livro didático. Se assim não for, não vale o ensino. Não é assim que funciona com os indígenas, não é assim que funcionaria nem com nós, se lá na comunidade não indígena já não funciona esse livro didático, muito menos em uma sociedade que não tem nada a ver a não ser a língua mesmo. Eles falam, a eles são bilíngues e precisa falar português, agora eles não são bilíngue, porque a sociedade aculturou eles, eles continuam sendo os indígenas, ele continua sendo indígena e vão ser indígena até morrer, mesmo que ele domine a língua. Tem indígena estudando na UEM que domina, a língua indígena, que domina a língua muito bem, fala bem, se expressa bem, mas são indígenas a identidade dele é preservar, todos nós a nossa identidade é preservar o tempo todo (...) (VELASQUEZ,2017).

O professor Claudinei Alves (2017), ao ser questionado como avalia a sua história e cultura no livro didático, discorre sobre os estereótipos contidos nos livros, “a carta de Pero Vaz de Caminha foi uma coisa que ele viu, e de lá para cá tanta coisa mudou, mas no livro parece que não mudou nada.” Velasquez (2017) também chama a atenção sobre essa questão:

Outra coisa é uma visão estereotipada, e esse é um grande pecado também. Eles acreditam em uma visão hegemônica, que creem que o indígena não pode ter celular, eles têm que morar no mato, tem que criar animais, tem que viver da caça. Essa é uma visão não indígena, que foi imposta pelo não indígena justamente para renegar o segundo plano. Além disso, é uma política nociva é nocivo no letramento, é nocivo no conceito para os indígenas, é nocivo no conceito do que é uma sociedade (VELASQUEZ, 2017).

Para Claudinei Alves (2017) os indígenas são vistos de forma homogênea devido o seguinte ocorrido:

Então, sabe por que aconteceu essa ideologia que tem até hoje? Segundo eu fiz pesquisa em fonte verídicas, os Terena, os Guarani, os Kaingang, os povos indígenas que ocupavam as terras no Brasil, na época da colonização, eles fizeram uma aldeia muito grande e o que aconteceu eles misturaram Guarani, Terena. Por exemplo, lá para cima tinha Terena e eles queriam tomar posse, mas não tem como, então faz uma aldeia grande para todo mundo e coloca todo mundo lá, e como Guarani era a maioria no litoral de São Paulo na época da colonização, da esquadra de Cabral, chegou a falar mais o tupi, quase falou Guarani, só não falou porque o Rei de Portugal não permitiu.

Então viveram tudo num lugar só, pode-se dizer que se hoje for pesquisar tem palavras até Guarani no vocabulário Kaingang, por causa dessa mistura, tem palavras Terena no Guarani.

Guarani é um povo maior até hoje né? Só que só vive esparramados, espalhados, são os maiores, só que naquele tempo, Guarani era mais próximo um do outro, e a língua que foi falado naquela época foi a língua Guarani e aí pode ver que tudo as coisas ele é um índio Tupi, já ouvi essa ideologia só tinha Tupi no Brasil, e é Tupi, nem é Tupi-Guarani, mas tinha bastante etnias com língua diferentes e essa ideologia veio porque ninguém sabia diferencia Terena, Kaingang, Pataxó, e outras etnias.

A história do Brasil fala que a maioria era tupi, pode ver que a maioria das coisas nomeadas no Brasil é tupi, mas isso não quer dizer que só tinha tupi e que todos os índios são iguais. Somos iguais em uma parte. Somos todos ligados à natureza, se você mata uma árvore você vai matar você mesmo, quando você derruba uma árvore você está deixando de respirar um ar puro, isso é falado entre a gente, mas o livro generaliza tudo (ALVES, 2016).

Percebi que os indígenas entrevistados demonstraram, no decorrer das entrevistas, muita insatisfação diante do que já viram e que infelizmente ainda continuam vendo nos livros didáticos. O professor Claudinei Alves (2016) cita o que mais lhe marcou negativamente em um livro didático.

Uma coisa que até eu fui ensinado nessa parte do livro didático, eu li uma vez, e jamais passava pela minha cabeça que eu ia lecionar em uma aldeia, nem pensava em ser professor. Mas assim, uma vez eu li um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, a professora pediu pra ler eu tava no 5º ano eu acho, ou no 4º, e eu vi lá que eles adaptaram o termo Tupã para Deus e por que? Hoje eu vejo a estratégia, tipo assim se você não der aquela terra pra mim, Tupã vai de castigar, então lógico, aquele temor espiritual que eles tinham, os padres usou como uma estratégia, se você não dar aquelas terras, Tupã vem e te castiga. Até hoje se a gente fala pras crianças tem que tomar cuidado com tupã que é o espírito do raio do trovão, todo mundo tem temor, só que eles usaram pra maldade não e que tupã é mal, mas é um respeito, quando cai raio, chuva, tempestade, a gente nem se move, fica quietinho. Mas eu não tenho que mudar minha religião para mudar minha fé, e no livro didático não tem isso, Tupã para eles é Deus, e pronto.

Eu lembro que eu li no livro é que o índio faz a dança da chuva, mas o que é a dança da chuva para os brancos? O que ele tem a falar sobre a dança da chuva? Será que existe mesmo a dança da chuva? Porque também pode ter a dança do fogo, tem a dança do milho, não tem só a dança da chuva, cada coisa tem um significado, mas daí você lê no livro didático que só tem a dança da chuva. Eles fumam o cachimbo da paz, outra coisa que já li (...).

A substituição de Tupã por Deus reflete o que já foi abordado no primeiro capítulo, já que os portugueses invadiram as terras dos indígenas propagando a cultura do “homem branco”, tentando aniquilar a cultura indígena. Já em relação à dança da chuva e ao cachimbo da paz, é perceptível a falta de informação sobre os indígenas, os quais são retratados tanto nos livros didáticos como nos jornais, revistas e na mídia em geral de maneira equivocada e homogênea, pois não há uma preocupação em obter informações verídicas sobre os indígenas, ocorrendo sempre uma generalização.

Para Tapixi (2017) os indígenas da Terra Indígena Apucarantina, que frequentam diariamente a cidade de Londrina, seja para estudar ou trabalhar, não são “vistos” pela sociedade. Porém, o índio que pede no sinal ou que bebe nos bares, esses sim é visto e a partir daí surgem as críticas aos indígenas.

Então hoje nós temos que ir para Londrina, uns índios vão para trabalhar, que eu conheço índio que é acampado lá, trabalha lá na cidade, as índias vão para vender artesanatos, tece o artesanato lá, mas tem índio que bebe cachaça lá, tem uns indinhos que pede lá na rua, mas o índio que vai trabalhar ninguém vê, na verdade todo mundo vê esses índio que bebe, o indinho que pede no sinal, mas os outros índios ninguém vê e ninguém fala.

Claudinei Alves relata que:

Uma coisa que eu acho estranho também, é que ninguém fala a verdade sobre o índio, não vê no jornal, na rede social, não vê um índio no Jornal Nacional, na Record, nas redes grandes de televisão, o índio se formou lá em letras, em sociologia, mas se o índio tiver perto de um assalto, mesmo que ele não seja o assaltante, ele sai na mídia, e generaliza, ah os índios... uma coisa que eu cresci ouvindo, não sei se é o momento de falar, mas ouvi certas coisas muito infame, tipo as índias são prostitutas, só porque as vezes achou uma índia no lugar que não era devido, os índios são bêbado, só porque um dia aprendeu beber. Então, para coisas ruins o índio aparece. A minha mãe sempre falava assim, todos os povos têm dois lados, Guarani também tem, o homem nasce com duas naturezas essas duas naturezas vão ser trabalhadas pelo pai e pela mãe e *pelos txamoi*, tem sua parte positiva a sua parte negativa. Outra história que eu ouvi também que aproxima dessa ideia foi a história de um mais velho, não lembro o nome da etnia, quando o neto dele chega e fala ao avô. O que é positivo e negativo dentro da gente? Ele falou para o neto dele, imagina dois lobos brigando um branco e um preto, qual deles vai vencer a briga? O neto, não sei, é aquele que você alimentar mais. Então, nossa parte negativa ou positiva. Minha mãe contou essa história essa história fundiu com que a gente vê com a nossa parte positiva e negativa.

O apóstolo Paulo também fala que todas as coisas, se você tem oportunidade de fazer, se você quiser fazer, é o que está dentro de nós, eu posso me tornar um cara mal, posso fazer coisas más se eu quiser de hoje para amanhã, é só passar maquiagem e alimentar as coisas ruins da minha

cabeça. Porque não ser bom? Então tá certo, tem coisas complexas que é difícil você lidar com a situação, a vingança pode realmente desestruturar uma pessoa, mas se você souber lidar com ela você passa aqueles maus momentos e você faz com que este lobo ruim não se manifeste dentro de você (ALVES,2017).

As falas de Tapixi e Alves dialogam com o que Santilli (2000) expôs em seu livro *Os Brasileiros e os Índios*. Para o autor, o indígena é sempre considerado como o outro e não vistos como nós, pois “se forem, corre o risco simbólico de estarem deixando de ser índios” (2000, p. 44). Por isso, “se um índio estupra, ressurgem o estereótipo do índio violento. Se é assassinado, torna-se candidato a santo” (2000, p. 44). Sempre considera-se aquela velha visão estereotipada do indígena e não é aceita a realidade sobre o mesmo.

Durante as entrevistas foi claramente possível perceber a indignação, a tristeza e a revolta dos indígenas ao verem tantas informações incoerentes sobre sua história.

Na entrevista com Suely Silva e Dival Silva, da etnia Xetá da Terra Indígena São Jerônimo, vê-se o quanto as informações incorretas podem prejudicar a identidade de um povo. Para eles, uma das etnias mais prejudicadas com essas informações errôneas, são os Xetá, pois além das informações incorretas que os livros didáticos apresentam, como já foi abordado nos dois primeiros capítulos, também há falta de conhecimento e informação dessa etnia, onde em muitos livros nega-se a própria existência dos mesmos. Segundo Suely Silva (2017) os livros didáticos, além de apresentarem poucas informações, ainda apresentam informações distorcidas. Seu irmão Dival da Silva (2017) indignado com essa falta de informação sobre seu povo fez o seguinte desabafo:

As coisas não é do jeito que é para ser né, porque a gente teve analisando uns livro ai e tem muita coisa errada, desrespeito do nosso povo, fala que só existe 6, tem lugar que fala que existe só 6, tem lugar que fala que não existe mais nada . Então, eu acho que isso é um grande desrespeito com o povo da gente , então a gente procura vê como vai fazer , para ver se consegue mudar a situação desse quadro aí porque a gente sabe que a gente existe, a gente sabe que a gente está por ai lutado pelas causas da gente e ultimamente as pessoas que não conhece a a pessoa, o pessoal da ente fica aí escrevendo coisas aí que não quer dizer nada. Então, por esse motivo aí , ate nos lançamos um livro, lançamos um livro aí para podemos divulgar para as pessoas verem que nós existe, porque isso, livro nenhum está contando né? (SILVA, 2017).

Conversando com Suely e Dival, eles contaram que uma professora não indígena da Escola Indígena São Jerônimo, ao distribuir os livros aos alunos, notou que em uma das páginas estava escrito que os Xetá não existiam mais, trazendo fotos da morte de alguns Xetá. Imediatamente essa professora procurou Suely que se emocionou ao ver a foto do seu pai morto, indignada ela comenta o ocorrido.

A professora estava fazendo um trabalho, aquela professora lá, a Keli, daí ela achou no livro e trouxe para eu ver, falou:

Olha Suely, é assim mesmo?

Daí eu peguei o livro e vi tudo errado, e outra coisa, nós não autorizamos postar a foto do pai, foto da morte dele, e não tinha autorização de nenhum de nós, eu falei isso daqui já tá errado, porque na verdade, para postar uma foto, morto ainda, tem que ter autorização, não tem? Alguém tem que autorizar, mas não, ponham no livro e escreveu o oposto do que era, daí que eu cheguei e falei para ele, daí a menina que faz trabalho aqui com a gente, daí ela perguntou para nós, Suely você quer tirar esses livros? Daí nos pedimos para ela ajudar nós tirar (SILVA, 2017).

Nota-se que a ideia de vazio demográfico volta a estar presente. As narrativas entre os Kaingang, que expuseram o painel com a frase “Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui”, e os Xetá se assemelham, os Kaingang lutam para comprovarem sua existência durante a colonização de Londrina, já os Xetá lutam para comprovarem sua atual existência.

Então, por enquanto pedi para eles tirarem os livros né, mas se eles não tirar esses livros, teremos que tomar uma decisão mais severa né? Como vai postando uma coisa sem autorização nossa? E escrevendo de qualquer maneira, isso daí é como eu falei e continuo falando, é um grande desrespeito com a gente, tá achando que a gente é o que? Quer dizer que não somos nada, que não tem ninguém para responder por nós, ‘para mim tá errado, ou eles fazem o pedido ou vamos entrar na justiça para ver como é que fica, mas por enquanto pedimos só para tirar, e se alguém quiser escrever alguma coisa que venha até nós.

Esse livro mesmo, as histórias estão todas guardadas na minha memória, se for para eu contar para vocês a história do meu povo eu levo de 2 a 3 dias para contar todas as histórias, e isso tudo foi meu pai que passou para mim (SILVA, 2017).

Portanto, compreende-se que todos os indígenas entrevistados não concordam com a forma como o livro didático descreve a história e a cultura indígena, sendo necessárias mudanças para obter uma história mais significativa sobre as sociedades indígenas, já que mais que 518 anos se passaram desde a colonização e ainda há nos livros didáticos a ideia de vazio demográfico e uma história fundamentada nos discursos dos “brancos” sendo considerados os

detentores do poder, onde os mesmos se colocam como protagonistas do ato da colonização, sem considerar quem ali estava.

3.1.2 “Coloca uma lei, mas não coloca o instrumento correto, que lei é essa?”: A opinião dos indígenas sobre a lei 11.645/2008

Como já foi citado, a lei 11.645/08, modifica a lei 10.639/03 incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Para Mori (2013, p. 46) essa lei veio para ajudar a corrigir a lacuna de invisibilidade deixada acerca de nossa história. No entanto, para os indígenas essa lei não proporcionou mudanças significativas. A história indígena ainda é silenciada e quando contada, geralmente, no dia do índio, ainda é vista de maneira equivocada.

O professor Velasquez (2017) faz uma crítica em relação aos métodos de trabalho da presente lei “(...) o material deles já não traz o que trabalhar, coloca uma lei, mas não coloca o instrumento correto, que lei é essa? Cadê o instrumento para aplicar essa lei? E uma lei para não ser comprida e aplicada é mesmo inútil, é inútil.”

Já o professor Alves (2016) não nega a importância da presente lei, a qual proporcionou um movimento de abertura com outras culturas que formam a realidade sociocultural brasileira. No entanto, ele ressalta que, por mais que exista essa lei, ainda predomina um ensino tradicional nas escolas.

Essa lei, ela tem que sair do papel e voltar para a realidade, o governo coloca as leis, mas uma coisa é legal, você é amparado, se não tivesse seria pior, como você vai lá e conversar com os quilombolas? Pode conversar sobre isso? Mas com a lei ninguém pode barrar, não está só na boca, e daí dá para visitar os quilombolas, as aldeias.

Ao ser questionado sobre quais são as principais medidas a serem tomadas para que essa lei saia do papel, ele proporciona a seguinte sugestão:

Trabalhar em cima dela, para fazer acontecer. Os saberes indígenas na escola é uma coisa muito interessante, é voltado bem mais para o planejamento específico de aula, apoia aquelas aulas que antigamente não podia sair, aula de geografia indígena, só ficava ali, naquela sala quente, calor e as crianças só ficava lá nas carteiras, com os livros e caderno, sendo que não é nem da cultura indígena isso. As crianças indígenas aprendem brincando nós temos uma forma diferente de ensinar. (ALVES, 2016).

A lei 11.645/2008 é fruto da luta dos movimentos de indígenas e surge com intuito de mudar os conceitos de preconceituosos e discriminatórios em relação a esses povos, pois eles reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito (BERGAMASCHI, GOMES, 2012, p.58).

Percebe-se então que, na visão indígena, essa lei proporcionou avanços e limites. A história e a cultura de diversos povos tornaram-se mais presentes nas salas de aula, representando um avanço para o indígena e até mesmo para o não índio, que possui o direito de conhecer a diversidade e de saber que os seus modos de viver e pensar não são os únicos ou os mais adequados, pois vivemos em uma pluralidade de ideias e conceitos.

No entanto, essa lei também apresenta grandes falhas, pois muitos professores, geralmente, “cumprem” a lei 11645/2008 em um único dia do ano, no dia do índio.

Suely (2017), ao ser questionada sobre a importância da promulgação desta lei, imediatamente a relaciona com esse dia e expõe que:

Eles não sabem o porque da lei. Na verdade, quando meu pai era vivo, ele mesmo falava para nós, na verdade não é o dia do índio, é o dia que eles massacraram os índios, que eles mataram, entendeu? Ele falava na verdade dia do índio não deveria ser comemorado. Ele sempre falava, o dia do índio é todos os dias, esse dia não devia ser comemorado, só que nós mesmo comemora né, mas.

De modo geral, os indígenas não consideram que a Lei 11.645/2008 tenha proporcionado mudanças significativas no ensino sobre sua sociedade, apesar da lei ter proporcionado uma abertura para a interculturalidade, a mesma tem sido trabalhada somente em um dia do ano, no qual, ao invés de reconhecerem a importância da história e cultura indígena, eles reforçam os estereótipos, pois “comemorar” o dia do índio, executar um projeto de semana indígena, um capítulo de um livro, não significa o cumprimento efetivo da lei.

3.1.3 “*Todo dia é dia do índio*”: Análise indígena sobre a comemoração do dia 19 de abril

Vê-se em muitas escolas, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o conteúdo indígena sendo trabalhado somente no dia 19 de abril, dia do índio.

Essa “comemoração” reproduz ideias equivocadas já apontadas no segundo capítulo, pois colocam cocares nos alunos, fazem pinturas corporais, sendo feitas generalizações e caracterizações que não retratam os indígenas como eles realmente se apresentam hoje, deixando sua imagem congelada no passado, vivendo nas matas, caçando, pescando e coletando para sua sobrevivência.

De acordo com as entrevistas realizadas, essa forma de caracterização acaba perpetuando preconceitos e discriminações sobre os indígenas.

Para Velasquez (2017), comemorar o dia do índio não é algo errado, já que esta data está enraizada na cultura escolar. Porém, o grande problema é a maneira como é comemorado esse dia, sem problematização, com estereótipos e equívocos.

Eu acredito que deve ser feito uma festa sim, eles merecem um dia, e escolheram um dia, mas explicar para as crianças que esse dia foi escolhido porque é dia de fazer a festa mesmo, mas o dia do índio é todo os dias. É só explicar isso para eles, que não é nessa data que eles nasceram, que não é essa data que eles apareceram, se você deixar isso claro, as crianças vão compreender e vão fazer uma festa, porque já é uma data que está cristalizado, até dentro dos indígenas eles fazem comemorações. Eu acho fantástico e tem que fazer mesmo, mas tem que deixar claro que citar e explicar para criança e para todos que é isso.

Claudinei Alves (2016) apresentou mais indignação com a questão, para ele o dia do índio é um desrespeito com os indígenas.

O que muitas escolas fazem, principalmente no dia do índio, é cocar de E.V.A, pintam um paninho pra dizer que é uma pintura igual do índio, só que eles esquecem de uma coisa, que *kangwaa* que é o cocar, a pintura que se usa na saia, tem significando pra nós ou para nossos avós, a gente foi ensinado assim, tudo isso tem um certo valor. Então, não é só colocar aquele cocar e hoje é o dia do índio. Na verdade, para nós, dia do índio é todo dia, não tem só um dia. Na verdade, acho que é assim para todo mundo, o branco ele inventa um monte de coisa né? Dia das mães, dias dos pais e isso também está no livro didático. As vezes a gente tem que trabalha uma coisa que não é nossa, tipo o dia do índio, o dia das mães, o dia dos pais. Você acaba passando para criança, principalmente Guarani, uma coisa assim, dia das mães, será que é só nesse dia que eu lembro dela? Será que eu só lembro do meu pai nesse dia, só no mês de agosto? A semana da pátria, falar sobre a pátria, sobre a terra só 7 de setembro? Em 4 horas de aula. As vezes nem isso vai, uns 40 min, o que você vai falar sobre determinados assuntos, se está colocado na cabeça que aquele lá é o dia daquela pessoa, é uma coisa que os livros didáticos deveria mudar, principalmente para nós.
(..)

Olha pra você vê com isso está inserido na matriz curricular. Os próprios professores de fora que trabalham aqui na aldeia, olha para nós e falam: “Hoje é dia do índio.” Eu fico pensando, eles estão todos os dias com os índios, e fala que hoje é o dia do índio, mas índio não tem dia. Imagina falar para nossas criancinhas que só dia 19 de abril é o dia do índio, inclusive esse ano trabalhamos diferente (ALVES, 2016).

Para Dominguês (2017):

Nas escolas não indígenas eles deveriam mostrar a luta do povo hoje parar de cantar música da Xuxa, pintar o rosto, parar de trabalhar questão de Iracema José de Alencar. São muitos bons daquela época, mas precisou para aquela época, para questão do espírito de patriotismo. Não sei se precisou, se foi imposto, não lembro mais, mas hoje não serve mais para nós não serve mais, isso daí é errado para nós hoje. Então a escola tinha que trabalhar o que é o índio hoje, tem muito que ta acontecendo com o índio hoje, o índio hoje o índio hoje ele está sendo barrado para não entrar no congresso, para ta la defendendo e falando, tem pessoas julgando, tem pessoas decidindo, o bem para o índio, a não nós, nós queremos que o Índio ele possa produzir soja na sua comunidade que ele possa produzir trigo na sua comunidade que ele possa produzir cana de açúcar na sua comunidade eles estão falando isso com 3, 4, 5 Caciques sendo que no Brasil é um país muito grande né? Então quando o índio com uma visão totalmente diferente vai entrar, querer entrar lá e falar isso não, vocês estão decidindo decidir por todos, eu estou aqui para dizer que na minha comunidade eu não quero, ele é barrado, ele apanha e essas notícias tem hoje, então eles podiam trabalhar muito isso.

A frase “Todo dia é dia de índio” ficou marcada durante as entrevistas, vários indígenas citaram essa frase tão significativa, nos ensinando que a cultura e história indígena devem ser abordadas no âmbito escolar frequentemente, não apenas em um dia.

Os indígenas entrevistados, partindo desse princípio afirmaram que: “*para nós, **dia do índio é todo dia, não tem só um dia**” (ALVES, 2016). “(...) **o dia do índio é todos os dias**, esse dia não devia ser comemorado, só que nós mesmo comemora (SILVA, 2017)”. “*O dia do índio foi estabelecido por não indígenas, para eles terem um dia para comemorar. Hoje eles adotaram isso tudo bem, acho legal, mas eles mesmos falam **dia do índio são todos os dias**” (Velasquez, 2017).**

Diante do exposto, surge a seguinte questão: como trabalhar de forma significativa o dia do índio?

Alves (2016) primeiramente expõe o motivo pelo qual a data de 19 de abril é considerada o dia do índio e descreve como realiza as atividades escolares nessa data.

Dia 19 de abril foi uma convenção que teve pra que os direitos indígenas fossem respeitados, isso não foi no Brasil, mas acabou com os países aceitando como um marco de um avanço dos direitos indígenas, que se deu, eu esqueci o ano agora, mas foi um avanço que se deu no Brasil e lá fora, Então essa sim seria a importância de falar do dia 19.

É importante falar do dia 19 de abril, igual é importante no Brasil falar da essência do dia 7 de setembro. Por que é importante cantar o hino, contar a essência. A essência do dia 7 é porque aconteceu isso, viver oprimido como vivia o Brasil, tudo que se fazia era monitorado por Portugal, e ninguém gosta de ser submisso, né? Então para os brasileiros é importante a data do dia 7. Para nós dia 19 é importante, tivemos direitos conquistados.

Então, nesse dia, eu explico para as crianças que foi um avanço que se deu nos nossos direitos, no direito a terra, direito a vida, direito de manter a cultura de cada povo, forma de pensar, de crer, de cada um buscar a sua espiritualidade, então muda um pouco daquele negócio, tenho que me vestir de índio, porque hoje é dia do índio.

Na Terra Indígena de São Jerônimo as comemorações são realizadas da seguinte forma:

(...) Então, aqui no dia do índio cada um faz sua amostra né? Aqui tem Guarani, Kaingang e Xetá. Daí agora a gente tá ponhando o desfile das índias e compete as 3 etnias. Tem bastante coisa feita no dia do índio, daí colocamos bastante coisa, desfile das meninas, tem a dança, tem um monte de coisa (SILVA,2017).

Na Terra Indígena Pinhalzinho, o dia do índio é comemorado com o intuito de festejar a resistência indígena.

Nesse dia a nossa liderança tem festa aqui, nossa liderança, nosso Cacique, nossos moradores, eles festejam, mas festejam a resistência. Nós não usamos dia do índio como dia folclórico só para essa questão é um dia de nós festejarmos a resistência dos nossos povos (DOMINGUÊS,2017).

O dia 19 de abril também é um dia de festa na Terra Indígena Apucarantina, “tem festa aí sabe, dia 19 de abril comemora né? Daí eles comemoram aí, o povo da cidade vem aí, vem os outros cara, prefeito vem aí também” (CAMPOLIM, 2017).

O grande problema em questão não é a comemoração do dia do índio, já que os próprios indígenas festejam; a grande questão é a diferença de como se trabalha essa data. Assim como os indígenas entrevistados já ressaltaram, não cabe trabalhar de forma folclorizada, é necessário contextualizar, explicar o motivo pelo qual se comemora o dia do índio, as lutas, as conquistas e os atuais desafios desses povos.

Nota-se que o dia do índio deve ser trabalhado com o intuito de promover uma reflexão sobre a história, a cultura e a luta desse povo, “trabalhar o dia do índio

de forma isolada e desconexa não contribui para a compreensão de sua historicidade. Pelo contrário, pode reforçar preconceitos” (MEDEIROS, 2012, p. 54).

Assim, compreende-se que pintar o rosto da criança, confeccionar cocar, colorir um índio com arco e flecha, sendo essas as principais categorias que encontramos na sala de aula, - tema já amplamente abordado no capítulo 2 - nada resolve sem uma problematização. O cocar, por exemplo, é confeccionado sem ao menos uma explicação do seu significado, a autora Manuela Carneiro da Cunha (2012) salienta a diferença do uso do cocar em um ritual, o seu uso no contexto original e seu uso na cidade, como uma reivindicação.

Usar um cocar pariko em um ritual bororo é uma coisa, usá-lo em uma coletiva de imprensa para reivindicar seus direitos indígenas na Assembléia Constituinte é outra. Mas, como objeto, o cocar é o mesmo, e é essa mesmice do objeto que nos induz ao erro” (CUNHA, 2012, p. 122).

Essa diferença não é exposta, ou mesmo conhecida por muitos professores. O uso do cocar no dia do índio não é algo respeitado, é algo estético, sendo que o cocar mais bonito é aquele mais colorido, com maiores penas, sejam de animais ou confeccionados em E.V.A. O uso deste acessório no dia 19 de abril já faz parte de uma cultura escolar. Os professores são incentivados a enfeitarem as crianças, geralmente para que os pais possam tirar suas fotos e exporem nas redes sociais. Essa é uma realidade encontrada em muitas cidades brasileiras, principalmente em cidades do interior, nas quais, assim como a história indígena, a disciplina de História em geral não é trabalhada com muita relevância.

É importante salientar a importância de capacitações de professores não indígenas para que trabalhem de forma satisfatória essa data. Para Velasquez (2017), ao trabalhar o dia do índio nas escolas, é de extrema importância explicar o significado da data, no entanto, para que isso ocorra, é necessária a formação dos professores.

É só explicar isso para eles, que não é nessa data que eles nasceram, que não é essa data que eles apareceram, se você deixar isso claro, as crianças vão compreender e vão fazer uma festa, porque já é uma data que está cristalizado, até dentro dos indígenas eles fazem comemorações. Eu acho fantástico e tem que fazer mesmo, mas tem que deixar claro que citar e explicar para criança e para todos que é isso. E isso é uma palestra que você poderia dar, até para os docentes da sua cidade. Você poderia conversar e chamar eles e conversar sobre essa visão hegemônica, sobre visão de línguas e aprendizagem. Isso que estamos conversando hoje, você deve conversar com eles, mostrar que dia 19 está cristalizado. Uma data escolhida pelos brasileiros é explicar para alunos como funciona e não é dia

19 um dia especial só do índio, todos os dias são deles e são nossos também (VELASQUEZ,2017).

Há ainda muito a se fazer para alcançar uma comemoração do dia do índio mais significativa, já que atualmente essa forma de “comemorar” reproduz estereótipos, preconceitos e discriminações, não proporcionando uma verdadeira aprendizagem sobre a cultura e história indígena. Nesse viés, surge a importância da formação de professores, pois assim, em médio prazo, haverão professores mais qualificados para trabalharem essa temática em sala de aula.

3.1.4 “A criança quer aprender, é um mundo novo para ela, eu acho que seria bom começar a falar da cultura, mostrar para crianças o que não tem no livro didático”. O que os indígenas ensinariam para as crianças não indígenas

O historiador Ferro (1983) considera que a história ensinada à criança é marcante durante toda sua trajetória enquanto sujeito histórico. Partindo dessa premissa, percebe-se que o conhecimento histórico construído durante os anos iniciais será essencial para descobrir, indagar, questionar e refletir sobre sua vida enquanto sujeito da história e, conseqüentemente, sobre a vida de diferentes sujeitos de diferentes culturas que formam este país.

Os indígenas entrevistados também consideram essencial um ensino mais potente nessa fase da vida escolar, pois o que se aprende nesse período, dificilmente será esquecido. O professor Velasquez (2017) considera a importância da aprendizagem até os seis anos, já que “é nesse período que se aprende as coisas boas e as coisas ruins, as coisas morais e não morais.” Já a partir dos seis anos as crianças terão mais dificuldade para aprender, portanto, “essa é uma idade crucial para as crianças aprenderem as coisas, inclusive a dos indígenas.”

Partindo da ideia de que os conhecimentos que se tem dos povos indígenas, na maioria das vezes, advém dos conhecimentos aprendidos na infância, revela-se a importância e a urgência de mudar essa visão estereotipada que foi propagada por algum tempo nas salas de aula e que ainda continua sendo repassada no decorrer dos anos.

Para Alves (2016) é preciso aproveitar a fase de curiosidade, energia e pureza da criança e proporcionar a ela um conhecimento correto sobre os diferentes povos e as diferentes culturas; “a criança quer aprender, é um mundo novo para ela,

eu acho que seria bom começar a falar da cultura, mostrar para crianças o que não tem no livro didático”. Somente assim, será possível combater os preconceitos e as discriminações, conceitos esses que atualmente emergem nesse país pluriétnico.

Partindo do ângulo da importância de se ensinar sobre a história e cultura indígena para crianças, fez-se necessário o seguinte questionamento aos professores indígenas: Se você fosse professor de uma escola não indígena, o que ensinaria para as crianças sobre as sociedades indígenas?

Segundo Silva (2017), o essencial seria ensinar a realidade dos indígenas, “eu iria querer colocar para eles a realidade né, mostrar um pouco da nossa cultura, como nós vivemos, passar um pouco do conhecimento dos ancestrais”.

Para Silva (2017), além de contar a verdadeira história dos povos indígenas, seria importante ressaltar sua vida nos dias atuais, para não correr o risco de ensinar somente uma história fragmentada e do passado, “tem que trazer realidade de hoje também, mudou bastante coisa né? Eu colocaria isso para eles. Colocar na cabeça deles que não é como eles pensam”.

A questão de trazer para o não índio a realidade indígena, também foi sugerida por Velasquez (2017), que propõe que os professores levem os alunos a conhecerem a realidade indígena da sua região, o que seria muito mais produtivo.

Dominguês (2017) também compartilha das ideias acima citadas, e para ele é de suma importância ensinar os alunos a compreenderem, valorizarem e respeitarem as diferentes culturas.

Eu acredito assim, que é. Eu nunca pensei nisso, eu como sendo diretor lá fora, mas eu acredito que conhecer primeiro, entender primeiro o outro, tomar não somente uma, a primeira ideia sobre aqui né, eu iria tentar problematizar no máximo, ouvir não somente uma opinião, somente uma opinião sobre o caso e sim várias. Eu tentaria trabalhar isso, eu como professor se fosse professor de uma escola lá fora eu tenho que entender que aquela escola tem uma identidade, a escola lá fora ela tem uma realidade, ela tem sujeitos diferentes de todos os jeitos que estão aqui, aqui nós temos sujeitos indígenas e lá nós temos sujeito guapiramense, platinense, tavorense. Eles tem sua própria identidade e não é só porque eu sou índio também, que eu não posso respeitar outra identidade, eu iria tentar mostrar para eles. Eu como professor vou mostrar que muito bom vocês têm sua identidade, mas é muito bom também as outras identidades que tem uma história, tem uma resistência, tem uma vida, que tem uma luta e tem uma causa né? O importante é valorizar isso (DOMINGUÊS, 2017).

Portanto, nota-se que os indígenas entrevistados, mesmo surpreendidos com a pergunta - já que se colocar no lugar do outro é um ato difícil e de grande

responsabilidade - responderam com muita sabedoria, prevalecendo nas falas a importância de ensinar as crianças a respeitarem as diferentes identidades e buscarem conhecimentos da realidade indígena, desenvolvendo nesses alunos olhares mais respeitosos com o outro, de modo que procurem tratar a questão indígena a partir de uma relação de respeito e reciprocidade.

CAPÍTULO 4: DIFERENTES OLHARES E BUSCA DE POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A ABORDAGEM DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas?

Essa indagação se fez presente em toda pesquisa e por fim, neste último capítulo, ao juntar todas as partes que compuseram este estudo, desejo apontar três possíveis caminhos para adquirir um ensino mais significativo sobre a história e a cultura indígena.

Por meio das entrevistas realizadas, primeiramente tornou-se necessário expor, no terceiro capítulo, a visão dos indígenas dos principais problemas sobre a história e cultura indígena que atualmente existem na sala de aula e no livro didático, para assim prosseguir com a pesquisa, investigando quais os caminhos que os indígenas sugerem para a solução dos problemas encontrados e anunciados no segundo e terceiro capítulos.

Assim, na tentativa de responder à problemática do trabalho, evidenciam-se três caminhos que foram apresentados nas entrevistas. São eles:

O indígena como protagonista da sua história. Sabe-se que a narrativa da história do país foi escrita somente pelas mãos do homem branco e enraizada em uma lógica colonizadora. Sabendo do perigo de uma história única, torna-se essencial uma história contada pelos próprios indígenas, sendo estes os protagonistas da história brasileira.

A importância dos indígenas adentrarem em campos que antes não adentravam, como nas universidades e na política e outros campos de poder, ou seja, ocuparem diferentes espaços.

A importância do conhecer, conviver com os indígenas, para que os conhecimentos equivocados dêem lugar a um conhecimento real sobre as diferentes etnias e sociedades indígenas do Brasil.

4.1 O indígena como protagonista da sua história

Os não indígenas têm abordado a história e os saberes sobre as diferentes sociedades indígenas brasileiras de forma equivocada nos livros didáticos, o motivo

pelo qual isso ocorre são diversificados, enquanto alguns indígenas acreditam que é proposital, outros acreditam, ou preferem acreditar, que a falta de conhecimento sobre a cultura e história indígena é o principal motivo pelos quais encontramos esses saberes imprecisos.

Para Alves (2016), o grande problema em questão é a maneira que a história indígena está sendo contada, prevalecendo somente uma história, a do não índio. “A nossa história não foi contada por nós, foi contada por outros e se a sua vida for contada pelos outros, dizem que a primeira impressão é a que fica, então ficou. Agora estamos tentando mudar. A história tem que ser contada por nós”.

Essa fala de Alves aproxima da questão que Chimamanda Adichie afirmou serem “Os perigos de uma história única”¹⁴. O discurso expõe o perigo de uma única forma de se contar histórias, assim criam-se estereótipos e distorções de identidades. Para Adichie uma história única rouba das pessoas sua dignidade e enfatiza somente as diferenças ao invés das semelhanças, é uma história incompleta, onde os estereótipos superficializam a experiência e negligenciam todas as outras narrativas que formam um lugar ou uma pessoa.

O perigo de uma única história, relatado por Chimamanda Adichie, abre a perspectiva para dialogar com a fala de Alves, de que os livros didáticos ainda perpetuam as primeiras informações sobre os povos indígenas como as únicas verdades e as histórias que não correspondem a essa versão são silenciadas. Para Adichie, para se ter uma história única sobre um povo, é só mostrá-lo como uma única forma repetidas vezes e tem-se então sua narrativa. Diante do exposto, é perceptível que a história de um povo que mora em oca, vive seminu ou com tanga, sobrevivendo da caça e da pesca, foi tão perpetuada e repetida de gerações para gerações que passou a ser a principal, se não a única, narrativa sobre a história dos povos indígenas.

Sabendo do perigo de uma única história, surge o seguinte questionamento: Por que a história indígena ainda é abordada através de uma única história, a história do não índio?

Para a escritora é impossível falar sobre uma única história, sem falar sobre o poder, sendo essa uma habilidade poderosa que conta a história e a faz dela uma

¹⁴ Discurso da escritora nigeriana em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), e que posteriormente foi disponibilizado em vídeo no site Youtube e pode ser vista em http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.

história definitiva. Alves (2017) compartilha dessa opinião e para ele a grande resposta dessa questão refere-se ao medo da verdade:

Imagina se a verdadeira história fosse contada pelos povos indígenas nos livros didáticos, que força que não daria para ter mais remarcação de terra. Então à medida que se esconde a verdadeira história, então fragmenta a luta dos povos indígenas.

Para Alves (2016) a verdadeira história dos indígenas causaria impacto na sociedade brasileira, por isso é mais viável ter uma história única, pois “o que acontece quando se descobre a verdade? Você passa a ter mais força”.

Esse medo da verdade e da força indígena também é relatado por Domingues (2017) que afirma que:

O movimento indígena ele causa, ele causa o que? Ele causa um pouco de medo na sociedade majoritária hoje, e sendo que não deveria acontecer isso, porque a diversidade é importantíssima, porque a diversidade é muito rica, muito dos desastres, muito dos problemas, muita das dificuldades que existe na sociedade, a nossa forma de ver, nossa forma diferente de ver poderia trazer soluções para muitos desafios dos problemas deles, mas eles têm um sistema único de viver, eles têm o sistema único de enxergar as coisas e eles acabam, eles têm medo de dar essa visibilidade, isso que nós entendemos né?

É grande a responsabilidade que a história tem diante de um povo e de uma identidade. Para Chimamanda, assim como as histórias podem destruir a dignidade de um povo, elas também podem restaurar essa dignidade perdida.

Nesse sentido, percebe-se a importância de rejeitar uma única história sobre os indígenas, pois essa história não representa a identidade dos indígenas brasileiros, precisa-se de uma história que represente a visão de mundo de um povo, que apresente outro lado da história, uma história significativa para a constituição da identidade indígena, e nada mais justo que o próprio indígena para contar a história do seu povo, “nós indígenas sendo protagonista da nossa história, de nós próprios, já é um caminho, nós vamos começar a mostrar como o índio vive hoje e o que enfrenta hoje” (DOMINGUÊS, 2017).

A história indígena, contada pelo próprio indígena, é sempre silenciada. As documentações sobre o “descobrimento” são consideradas mais valiosas do que a memória de um povo que traz em suas lembranças uma época completamente diferente a que temos hoje.

Torna-se necessário abrir espaços para que o próprio indígena possa contar a sua história, para que os *txamoi* relatem as lembranças que guardam em suas memórias, para saber os obstáculos, as vitórias e o sofrimento que esses povos carregam para si; são necessárias várias histórias, é preciso “entrelaçar” a história que percorre os livros didáticos com a história contada pelo próprio índio, história essa que ainda é silenciada.

O historiador Paulo Porto Borges (1999), em seu artigo *Uma visão indígena da história*, ressaltou a importância desse diálogo entre uma visão indígena e uma documentação não indígena, porém, destaca que esse diálogo não se trata de contrapor e confrontar uma documentação com outra e sim possibilitar um intercâmbio entre as diferentes histórias. “Um intercâmbio que não acontece com a facilidade de uma conversa entre amigos à mesa de um café, mas como a conversa tensa de velhos conhecidos que precisam acertar antigas diferenças”(BORGES, 1999).

Esse intercâmbio ao qual Porto Borges se refere também foi abordado nas falas dos indígenas entrevistados, mesmo com a exploração, com o sofrimento indígena, o não índio é aceito na fala indígena, não como alguém que precisa ser derrotado, mas alguém que precisa se juntar aos indígenas para que os mesmos possam contar a sua história e ter seu espaço ao lado do homem branco.

Essa forma coesa dos indígenas compreenderem o mundo deve ser compreendida e até mesmo aprendida pelos não indígenas. Segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2005), há muito a aprender com os povos indígenas, sendo que o encontro com o mundo indígena nos leva para o futuro e não para o passado como muitos pensam.

Sabe-se que por mais que seja importante essa visão de mundo indígena, ela não é respeitada, os pensamentos errôneos sobre esses povos fazem com que a verdadeira filosofia de vida indígena seja mal interpretada. Dominglês (2017) cita na entrevista essa forma cosmológica dos indígenas verem o mundo.

(..) nós não queremos ser mais do que ninguém, esse território não é nosso. Nós dividimos eles com as árvores, nós dividimos com passarinho com as serpentes que anda no chão, com os mamíferos e com os peixes da água. Ele não é meu, ele tem toda uma dinâmica, um organismo junto não é só somente nós. Nada disso daqui é próprio meu. Isso daqui existe uma coletividade de parentes, de espécies de árvores, de passarinho no céu, serpentes no chão e insetos dentro do solo e se eles conhecessem isso

eles não iriam ver nós como invasores, eles iriam respeitar eles iriam entender também.

A fala acima dialoga com o que Viveiros de Castro chama de perspectivismo ameríndio, concepção segundo a qual o mundo é povoado por diferentes sujeitos, no entanto na visão indígena somos todos humanos já o não índio pressupõe que:

Para nós a condição genérica é a animalidade – todo mundo é animal, só que alguns (seres, espécies) são mais animais que outros. Nós humanos somos certamente os menos animais de todos. Nas mitologias indígenas todo mundo é humano – apenas alguns humanos são menos humanos que os outros (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.349).

Na visão indígena a condição humana perpassa todo o universo, e as ontologias e epistemologias indígenas fazem repensar sobre a filosofia de vida. Enquanto o indígena acha que os animais são gente, o capitalismo acha que a corporação é gente; o não índio propaga o aniquilamento do outro, já os indígenas propagam um mundo mais justo sem hierarquia entre homens, animais, oceanos e matas. Segundo o antropólogo Viveiros de Castro, deve-se aprender com os povos indígenas “[...] como viver em um país sem destruí-lo, como viver em um mundo sem arrasá-lo e como ser feliz sem precisar de cartão de crédito [...]”¹⁵

É notável que há uma grande diferença na lógica de mundo dos indígenas e não indígenas. Diferenças essas que foram ressaltadas durante as entrevistas.

o que se difere é o ser, a forma de se pensar, a nossa é diferente da forma de se pensar lá fora, a forma de organizar a família, a forma de organizar a crença a forma de pensar, mas isso não quer dizer que somos melhores ou piores do que vocês.(ALVES,2016)

Segundo Dominguês (2017) essa forma diversificada de compreender o mundo é de muita ajuda para solucionar problemas que atualmente há no nosso país.

(...) muito dos desastres, muito dos problemas, muita das dificuldades que existe na sociedade, a nossa forma de ver, nossa forma diferente de ver poderia trazer soluções para muitos desafios dos problemas deles, mas eles têm um sistema único de viver, eles têm o sistema único de enxergar as coisas e eles acabam eles têm medo de dar essa visibilidade, isso que nós entendemos né?

¹⁵ Documentário realizado pelo portal PábinaB! Disponível em: <http://www.paginab.com.br/brasil/temos-que-aprender-a-ser-indios-antes-que-seja-tarde-diz-antropologo-2/>.

A questão do ensino/aprendizagem dos povos indígenas também se difere do não indígena, “as crianças indígenas aprendem brincando nós temos uma forma diferente de ensinar” (VELASQUEZ, 2017). Além da importância do brincar, a escola não se constitui como o único local de aprendizado para os indígenas, sendo que todos os espaços são igualmente valorizados como espaços formativos de aprendizagem. Além disso, a aprendizagem através do concreto é algo muito valorizado para o ensino/aprendizagem das crianças indígenas e, para Velasquez, a valorização de um ensino através do concreto, onde a criança possa conhecer o que está estudando, é de suma importância para todas as crianças, indígenas ou não indígenas.

Não adianta uma professora falar do abstrato para o aluno indígena que ele não consegue assimilar e esse sério problema eles tem dentro das escolas; e quando você não compreende algo, você desestimula e abandona. Isso é o que acontece, por isso que eles ficam quietos, o silenciamento dos indígenas. Eles já são silenciosos, mas esse silenciamento maior é por não compreender a comunidade branca, ou não indígena, vamos dizer assim né? Por não compreender o que eles estão falando, para eles compreenderem eles tem que tocar, tem que ser concreto, se não for concreto perde o sentido.

(...)

Então, justamente isso. Eles aprendem uma coisa um assunto que, por exemplo, fizeram a provinha Brasil alguns anos atrás, acho que em 2012, e colocaram assim na provinha Brasil, quarta série, quinto ano né? Colocaram assim, quantas sílabas tem o elefante? O elefante não é daqui, é da África, porque não colocou quantas sílabas tem o cachorro ou uma anta, para que serve saber quantas sílabas tem um elefante? Para nada, daí uma criança escreveu assim, tem um monte de sílaba, ele é grandão. Então veja, que sentido isso faz para crianças indígenas? Aliás, nem para crianças não indígenas. Como fazer uma prova e colocar quantas sílabas tem? Vai fazer diferença na vida agora, se você vai aprender, ensinar a língua. Você tem que saber sua língua, isso é outro departamento, é lá na frente, não aqui, mas ensinar uma criança isso, acho que é terrível, essa maneira, esta proposta de ensino, prática de ensino de línguas, tem que mudar bastante, já está mudando mas tem que mudar muito mais (VELASQUEZ, 2017).

Para Tapixi (2018) as diferenças ultrapassam o âmbito escolar, abrangendo também as políticas públicas, proporcionando alguns direitos aos indígenas, no entanto, a falta de conhecimento sobre o motivo pelo qual os indígenas possuem esses direitos, promove críticas e conflitos. Nesse viés percebe-se a importância dos livros didáticos apresentarem essas diferenças entre indígenas e não indígenas.

Não, eles sabem é criticar, mas nós temos que ser criticado mesmo, é a vida da gente índio é diferente, nós somos, eu costumo dizer, nós somos diferente de vocês, nós somos um povo diferente, nós temos um atendimento diferente no Órgão Governamental do Brasil, nós temos um atendimento diferente, então nós somos privilegiados pelos órgãos governamental, era muito mais, já caiu quase tudo, mas ainda somos privilegiados, e daí o povo fala assim o índio lá tem , mas o que eles tem a ver com isso ? Nós temos tudo que nós temos direito, temos direito, isso tem que colocar no livro didático, nossos direitos, para mostrar para criançada toda para a juventude como realmente é.

Referente aos direitos indígenas Pacheco de Oliveira, dispõe que:

Os direitos indígenas não decorrem de uma condição de primitividade ou de pureza cultural a ser comprovada nos índios e coletividades indígenas atuais, mas sim do reconhecimento pelo estado brasileiro de sua condição de descendentes da população autóctone. Trata-se de um mecanismo compensatório pela expropriação territorial, pelo extermínio de incontável número de etnias e pela perda de uma significativa parcela de seus conhecimentos e do seu patrimônio cultural [...] A demonstração de que uma coletividade se enquadra nessa situação – e de que, portanto, deva ser objeto de demarcação de terras e assistência – se faz mediante a investigação de seus critérios identitários e a explicitação de fatores simbólicos que conectam os índios atuais com a população autóctones, nada tendo a ver com alguma comprovação de pureza cultural (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, p.118).

É preciso estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver e os conteúdos escolares devem ser capazes de promover uma reflexão sobre as diferenças existentes nas sociedades.

Esse diálogo intercultural com os povos indígenas, no qual eles passam a serem os protagonistas da história, implica em desconstruir os processos e princípios coloniais que ainda perpetuam a sociedade brasileira e promover uma nova visão de mundo, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, onde várias histórias possam ser relatadas e valorizadas.

Portanto, como primeiro caminho para obter um ensino/aprendizagem mais potente sobre a história e cultura indígenas, faz-se necessária a efetiva valorização do indígena como protagonista da sua história, onde a sua memória, o seu conhecimento de mundo seja relatado, ouvido e exposto nos livros didáticos. É preciso reconhecer os povos indígenas como portadores de uma história própria e discutir essa história a partir da visão do próprio indígena e não apenas do não índio;

somente assim terá início a busca por um ensino mais potente, que possibilite uma melhor compreensão da história e cultura dos povos indígenas.

4.2 A importância dos indígenas adentrarem em campos que antes não adentravam

O primeiro capítulo da presente pesquisa expôs um breve relato sobre a história dos indígenas no Brasil, foi possível perceber que desde a chegada da primeira frota de naus portuguesas em solo brasileiro, a população indígena tem sido humilhada, assassinada e menosprezada como “seres inferiores”. Atualmente, muitas etnias ainda continuam na invisibilidade, porém, já existem significativas lutas de resistência desse povo e uma participação ativa na vida política do país.

Os indígenas procuram adentrar no sistema político, judicial, legislativo, cultural, educacional e social do Estado, ou seja, entrar em campos que até então não adentravam, com o intuito de lutarem em prol de causas mais justas para a sua comunidade.

Buscando esses novos caminhos, os indígenas se deparam com uma nova maneira de se viver, há uma troca de conhecimento entre os indígenas e não indígenas, no entanto, essa troca não os torna menos indígenas, sua identidade, seus conhecimentos continuam preservados. Como diz Viveiros de Castro (2002, p. 486 e 489), trata-se de tentar dialogar para valer, tratar as outras culturas não como objetos da nossa teoria das relações sociais, mas como possíveis interlocutores de uma teoria mais ampla das relações sociais.

Assim, sabendo da importância da participação dos povos indígenas em diferentes campos da sociedade brasileira, os indígenas entrevistados salientam que umas das formas para se obter um ensino/aprendizagem mais potente sobre os povos indígenas, tanto no livro didático como na própria sala de aula, seria o indígena adentrar em campos que até então não adentravam, como nas Universidades.

Segundo Suely da Silva, atualmente, os povos indígenas possuem mais acesso às universidades, e as próprias instituições, em especial a Universidade Estadual de Maringá (UEM), participa ativamente nas Terras indígenas.

Hoje nos temos mais acesso a universidade. Na verdade, nós, nosso povo Xetá, e o povo da Universidade de Maringá eles ajuda bastante a gente, sempre esta fazendo trabalho com a gente, o que a gente precisa se eles puderem ajudar eles ajudam. Temos uma parceria com eles lá, esse material que foi feito, foi feito tudo lá, com ajuda deles, auxilio deles, então o pessoal de Maringá ajuda muito a gente, e outros também né? Que tem interesse e vem aqui conversar com nós também, mas temos que agradecer muito o pessoal de Maringá.

Para Dominglês (2017), as Universidades estão abrindo espaços para os indígenas, e isso se torna de grande relevância, pois para assumir o protagonismo na história, como já abordado anteriormente, primeiramente é preciso ter representantes na educação.

Não existe articulação política se na base, que são as universidades, depois a educação básica, depois a comunidade, não tiver uns líderes sendo protagonista também. Então eu vejo que para mudar a questão desses livros são várias etapas, esse movimento na comunidade como hoje está tendo, nessa amostra, vem as Universidades, a UEL, a UEM, a Secretaria de Estado da Educação está aqui hoje também, observando, tem representante aqui, precisa desses movimentos na Educação Básica, precisa ter nas universidades, sendo abertas essas oportunidades.

Alves, por sua vez, expõe a importância dos indígenas produzirem seu próprio material para que os conhecimentos equivocados trazidos nos livros didáticos e na internet, sejam substituídos por conhecimentos verídicos. Os trabalhos de conclusão de curso (TCC) que muitos indígenas e diferentes áreas estão apresentando nas faculdades, muito ajuda para essa questão.

Hoje está acontecendo muito isso, os acadêmicos Guarani, Kaingang, outros povos indígenas, defende muito seus TCC dentro da cultura indígena e aí o que acontece, isso vale para as futuras gerações, porque foi coisas feitas com os txamoi, foi feito na aldeia, não foi lá, abre a internet lá e lê qualquer coisa sobre o índio e acha que é verdade, não é assim, também tem fonte verídica, mas nem tudo que está na internet é verdade, é quase igual os livros, a dança da chuva, o cachimbo da paz, Tupã é Deus e muitas coisas levam para o lado da superstição.

O indígena, ao frequentar o ensino superior, possui um desejo pessoal e coletivo, pois os conhecimentos e técnicas aprendidas com os não indígenas nas universidades, geralmente, são apresentadas e utilizadas nas próprias terras indígenas e, assim, os indígenas passam a ocupar postos de trabalho que até então eram ocupados por profissionais não indígenas. Em vista disso, atualmente há indígenas estudando para se tornarem médicos, dentistas, enfermeiros, assistentes

sociais, advogados, pedagogos, professores, dentre outros profissionais, a fim de atuarem em diferentes lugares, mas principalmente nas terras indígenas.

O acadêmico indígena na universidade provoca a reflexão sobre os diferentes conhecimentos, o que proporciona um diálogo entre os novos conhecimentos adquiridos na universidade, e os velhos conhecimentos obtidos nas terras indígenas.

Alves (2016) cita um exemplo dessa integração de conhecimento, onde o indígena se apropria, por exemplo, da gramática e das metodologias consagradas no meio acadêmico, já que “os mais velhos fala uma língua e não sabe que tem a gramática, é ensinada a língua e não é ensinado gramática, agora pode trabalhar a gramática.”

Assim, para Alves, isso justifica a importância dos indígenas frequentarem as Universidades.

As mudanças têm que ser feitas por nós mesmo, você pode ver que muitos acadêmicos estão estudando para serem professores indígenas em história, em letras, (...) agora pode trabalhar a gramática, pode trabalhar os jogos, na história quanta coisa vai ser descoberta com isso, se ele quiser estudar a história dos povos indígenas e a história dos povos indígenas for mesmo pesquisada profundamente, ele vai se decepcionar com certeza com que está nos livros, vai desenterrar muitas coisas. E aí ele pode estar trazendo para os discursos, como nos saberes indígenas, dando informação para a formação dos professores (ALVES, 2016).

Essa inserção dos povos indígenas nas universidades públicas no Paraná é decorrente da Lei nº 13.134/2001, alterada pela Lei n. 14.995/2006, que prevê aos povos indígenas residentes em território paranaense o direito de frequentar uma Instituição de Ensino Superior (IES), por meio de vagas suplementares e ingresso específico. Inicialmente a lei, que foi prorrogada em 18 de abril de 2001, previa três vagas para cada uma das Universidades Estaduais do Paraná, em 2006, foi alterada garantindo seis vagas suplementares para cada universidade paranaense.

As políticas públicas existentes para o ingresso e permanência dos indígenas no ensino superior são fundamentais para os indígenas que terão suas especificidades e diversidades linguísticas, socioculturais e cosmológicas respeitadas.

Nesse viés, percebe-se que a presença dos acadêmicos indígenas nas universidades foi uma grande conquista dos indígenas, sendo que os mesmos passaram a ser os protagonistas da história e não mais tutelados, além de possibilitar a superação da preconceituosa ideia sobre os indígenas do

passado, vivendo em florestas, no meio do mato, em aldeias, conforme dita nos livros didáticos.

No entanto, segundo Dominguês, torna-se de suma importância os indígenas adentrarem, não somente nas Universidades, mas também na política, sendo essa uma grande aliada para que os indígenas conquistem seus direitos.

Nós indígenas não tem como mudar sozinho, precisamos da política, sem se apegar a política nós não vamos resistir por muito tempo, nós precisamos ocupar todos os espaços os espaços nas universidades, os espaços nas escolas, não serão todos os indígenas que vão ocupar, mais que os líderes nossos, aqueles que têm essa aptidão para isso, que eles ocupam, a política também, porque a única forma de mudar isso daí é com o que? Com os indígenas nas universidades pesquisando, mostrando a sua cultura, mostrando a sua identidade, o seu modo de ser, mostrando como ele entende, como ele ver aquilo e somente o índio consegue fazer isso, mas também com a articulação política, precisamos ter mais do que nunca de uma articulação política que nos garanta, que não somente a nós, mas que toda essa diversidade do homem do campo, dos quilombolas, faxinalense, etc de diversidade que existe no país. País tão rico com muitas alternativas de vida. Então nós enquanto diversidade, diferentes, somos feitos de diversos nós temos que se articular e ocupar todos os espaços e os espaços também dá política. Acredito que somente assim os materiais didáticos possam começar a mudar os indígenas, assumindo as cadeiras das Universidades, as áreas de pesquisa, pode ser tanto da universidade como na educação mesmo, na educação básica, sendo protagonista, nós indígenas sendo protagonista da nossa história, de nós próprios. É um caminho, nós vamos começar a mostrar como o índio vive hoje e o que enfrenta hoje, não é verdade? E nós precisamos também dessa articulação, não existe articulação política se na base também, que são as universidades, depois a educação básica, depois a comunidade, não tiver uns líderes sendo protagonista também (DOMINGUÊS, 2017).

Alguns indígenas brasileiros, sabendo da importância de se articularem na política nacional, estão buscando cada vez mais espaço no sistema político. O direito de representantes dos povos indígenas se candidatarem a cargos públicos, como prefeito, vereador e deputado estadual e federal, sucedeu com a Constituição Brasileira de 1988.

Com o Decreto n.º 8.593, de 17 de dezembro de 2015 houve o surgimento da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), sendo um órgão responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. O CNPI é composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto.

O CNPI foi uma grande conquista dos povos indígenas na busca por ampliar sua participação na elaboração e execução da política indigenista brasileira, abrindo espaço para o diálogo entre os representantes do movimento indígena e os indigenistas e o próprio Estado brasileiro. No entanto, deve-se ressaltar que a CNPI tem atribuição consultiva e não deliberativa, ou seja, o governo não é obrigado a implementar suas propostas.

Assim, percebe-se que já ocorreram alguns avanços da participação indígena na política, mas ainda é preciso mais, segundo Domingues (2017). Os indígenas, quando tiveram uma boa representação política, não tinham representantes nas escolas, nas universidades; atualmente ocorre ao contrário, “nós não tínhamos uma articulação na base, agora nós temos uma articulação boa na base, temos indígenas protagonistas sim, firmes e fortes, pesquisadores na universidade e tudo, só que agora a articulação política está sendo frágil”.

Em um vídeo¹⁶ apresentado recentemente na TV Brasil, o jornalista anuncia a participação de indígenas na política brasileira ao longo dos anos, percebe-se que essa participação é ainda pequena. O primeiro e único deputado federal indígena do Brasil foi Mário Juruna, da Terra Indígena Xavante Namakura, que ocupou o posto entre 1983 e 1987. Atualmente, o Brasil possui 117 vereadores e 5 prefeitos indígenas, e na eleição deste ano, pela primeira vez no Brasil, teremos uma candidata a copresidente indígena, Sonia Bone Guajajara.

Portanto, é visível que os indígenas estão cada vez mais adentrando nesses diferentes campos, seja através da literatura, da música, do cinema e principalmente nas universidades, na política e em lugares de tomadas de decisões. Isso contribui muito para que os mesmos tenham mais visibilidade, e muito contribui para obtermos um ensino mais potente sobre os povos indígenas. O espaço está sendo cada vez mais ocupado pelos indígenas e cabe aos não indígenas conhecê-los e ouvi-los.

4.3 A importância do conhecer e conviver com os indígenas.

¹⁶ Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2018/04/participacao-de-indigenas-na-politica-brasileira-ainda-e-pequena>.

No decorrer da pesquisa é notório que no Brasil há um histórico de desconhecimento sobre os povos indígenas, o que provoca um ensino equivocado, tanto nas salas de aula como nos livros didáticos.

São poucos os brasileiros que tiveram contato direto com uma Terra Indígena, como já foi citado nos capítulos anteriores, os conhecimentos adquiridos sobre a história e cultura indígena, geralmente, são repassados nos primeiros anos da vida escolar. Pode-se considerar que a maioria da população brasileira só viu os indígenas em três situações: nas mídias, nos livros didáticos ou, então, quando encontraram algum indígena vendendo artesanato pelas ruas, mas nesse caso, muitas vezes eles são passados despercebidos por não serem iguais aos indígenas do passado, pois como aborda Tapixi (2018) essa é a visão do não índio sobre o indígena que infelizmente ainda predomina “o branco lá fora, o não índio, vamos dizer, para ele não tem presente, para ele a vida do índio é só no passado” (TAPIXI, 2018).

Para Luciano (2006, p.35), as contradições e os preconceitos têm na ignorância e no desconhecimento sobre o mundo indígena suas principais causas e origens e precisam ser rapidamente superados. O desconhecimento sobre a história e cultura indígena faz com que muitas pessoas sejam incapazes de ouvirem diferentes vozes, redefinir termos e conceitos, ficando presos àquele velho conhecimento adquirido.

Para escrever sobre os indígenas, primeiramente, é preciso conhecê-los. Alves (2017) em uma das suas falas traz a seguinte reflexão: “Por que a educação no Brasil não está avançada? Para falar de uma cultura você tem que conhecer ela.” E não é isso que ocorre quando se ensina sobre os povos indígenas.

Assim, como último caminho em busca de um conhecimento mais potente sobre as sociedades indígenas, os sete entrevistados citaram a importância de conhecer a cultura indígena, de pesquisar e visitar as Terras Indígenas, para que esses conhecimentos equivocados deem lugar a um conhecimento real.

Assim, com a pergunta: O que devemos fazer para caminharmos na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo sobre os povos indígenas? Tem-se de diferentes pessoas a mesma resposta: conhecer os indígenas. “Conviver é uma coisa primordial para você conhecer algo” (ALVES); “As pessoas que realmente não conhece a história da gente, que venha até a gente para conhecer” (SILVA, 2017); “Tem que conhecer, a gente faz questão do povo vir conhecer” (TAPIXI, 2018); “Tem

que vir para conhecer e daí ter uma clareza para publicar o que é realmente, não eles achar e colocar do jeito deles tem que vir nos povos indígenas, conhecer a cultura, para daí publicar, eu acho assim”. Eu acho que deveria ser “desse jeito” (SILVA, 2017). “É, esses trabalho de filma a gente, conta a nossa vida, já ajuda, porque eles vão conhecendo nós. Precisa conhecer a nossa vida” (CAMPOLIM, 2018).

O professor Velasquez (2017) também compartilha dessa opinião e vai mais longe ao citar a importância dos professores trazerem aos alunos para conhecerem e brincarem com as crianças indígenas, promovendo assim uma aprendizagem significativa, sem preconceito e discriminação.

Eu acredito que isso seria muito positivo, produtivo trazer as crianças e olhar como eles vivem. A professora eles vivem sujo né? Pois é, mas eles têm terra aqui, você mora no asfalto. Aqui tem terra eles brincam aqui na terra. A mas eles tem celular professora? Claro! Eles estão inseridos na mesma sociedade que você mora, você vive aqui e tem celular. A sua mãe tem celular, pois é, ele também tem, porque aqui é pertinho, ele pode comprar um para ele.

Esse tipo de esclarecimento muda uma perspectiva de uma criança, ele tem uma outra visão, totalmente diferente.

Essa fala de Velasquez (2017) combate a ideia do indígena do passado, tema que já foi amplamente tratado no decorrer da pesquisa e lembrada por Claudinei Alves (2017), o qual argumenta que os estereótipos aprendidos na escola trazem muita inquietude aos indígenas. “As vezes eu não sei o que pensar, se você anda pelado você é sem vergonha se você anda com roupa, você deixou de ser índio, vai entender” (ALVES,2017).

De acordo com as entrevistas, essa falta de conhecimento sobre os povos indígenas pode ser superada se os não indígenas conhecerem e conviverem mais com os indígenas. É nítida a importância de uma nova perspectiva de ensino sobre as sociedades indígenas, onde tanto as crianças como os próprios adultos possam conhecer as realidades das sociedades indígenas e compreender que as mudanças tornaram-se necessárias, pois, como ressalta Moacir Campolim (2018), “não é do mesmo jeito né? É que quando os índios moravam no mato, naquele tempo, já tinha tudo, as coisas do mato, fruta, essas coisas, então eles viviam no mato, tinha as coisas, agora já não tem mais né?”.

Essa interação social, a qual os indígenas apontaram nas entrevistas, ressalta a importância de uma educação intercultural, buscando sempre o diálogo entre as

diferentes culturas. Para Walsh (2001), interculturalidade possui o seguinte significado:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; Uma meta a alcançar (apud CANDAU, 2008).

A interculturalidade tenta promover relações dialógicas entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Nesse contexto, cabe à escola criar os meios necessários e suficientes para proporcionar a interculturalidade, abrindo os caminhos para a diversidade cultural, o pluralismo de ideias, o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas.

Em relação aos povos indígenas, essa interculturalidade muitas vezes se torna presente através das visitas às terras indígenas, no entanto, essas visitas estão se tornando cada vez mais raras, acontecendo na maioria das vezes somente no Dia do Índio , como já foi amplamente tratado.

O professor Pedro Velasquez (2017) ressalta que uma das formas das escolas promoverem essa interculturalidade, é através das visitas às terras indígenas, sendo que essas visitas, principalmente nessa primeira fase da vida escolar, é de suma importância, pois, além dos conhecimentos adquiridos ficarem marcados para as crianças, a maioria não terá outra oportunidade de visitar uma Terra Indígena; muitas vezes esta valiosa oportunidade é oferecida somente através da instituição escolar. Por isso a importância dos alunos visitarem, não somente a câmara, o fórum, as cidades vizinhas, mas sim visitar e conhecer a terra indígena, que muitas vezes estão localizadas na região e são totalmente desconhecidas pelo não indígena.

Eu acredito que em vez de fazer excursões para conhecer o Senado, conhecer o município, acho muito mais produtivo seria para eles conhecerem a realidade indígena da sua região (...) porque criança não tem maldade, criança vê crianças como criança e quando eles percebem eles vão ter outra visão totalmente diferente do que eles tem hoje e eles para

conhecerem, um município para conhecerem as outras coisas ele terá tempo suficiente, não precisa você pegar a quarta série. A eu vou lá visitar, vamos lá ver a câmara dos vereadores. Quando ele crescer ele mora na cidade vai conhecer a cidade, quando ele crescer ele pode ir lá na oitava série vai uma outra vez, mas leva as crianças para as comunidades indígenas Esses são os originários, eles falam outra língua, isso desperta a curiosidade da criança muito mais, imaginou trazer elas aqui? Meu Deus eles vão adorar! (VELASQUEZ, 2017).

Entende-se que a instituição escolar possui um papel fundamental na formação social e intelectual do indivíduo e tratar a temática indígena sob o paradigma cultural, com informações precisas, logo nos primeiros anos de escolarização é o meio mais eficaz de contribuir para uma sociedade mais justa, sem discriminações e preconceitos.

Por essas razões, visitar as terras indígenas gera um valioso conhecimento. A visão dos indígenas estereotipados da imaginação infantil é suprida pelo conhecimento de um indígena do presente; a pintura e o cocar, até então sem nenhum significado, passa a ter um sentido após a explicação do cacique ou do *txamoi*. Enfim, o preconceito e a intolerância aos indígenas são substituídos por conhecimento e orgulho, ao ver tanta sabedoria sendo exposta e transmitida.

Conhecer as sociedades indígenas proporciona uma aprendizagem significativa, não somente para as crianças, mas também para os adultos. Como já citado, a principal causa dessas informações equivocadas continuarem no livro didático e na sala de aula se deve à falta de conhecimento sobre os indígenas.

Hoje nós tem o passado e o presente, e o branco lá fora, o não índio, vamos dizer, para ele não tem presente, para ele a vida do índio é só o passado. Sabe por que eu acho que para eles só tem o passado e não tem o presente?

Porque eles não visitam as aldeias indígenas, certo? Eu gostaria muito que o pessoal da Universidade, o povos de outras Universidade, pessoas que escrevem esses livros visitassem as aldeias, conversasse com os idosos e a juventude, porque o não índio quando ele conversa com nós ele já sente dentro da mente dele o que que é a nossa mente , então eles lançam assim sobre a vida da gente na internet, no livro, uma frase difamando nós , igual , teve uma retomada de terra aqui e saiu nos vídeos, 170 pessoas que passaram mensagem, sabe ? Só 10 a nosso favor, 160 foi contra. Aí eles falam que o índio não precisa de terra, que o índio não trabalha , que o índio é vagabundo, o índio é bêbado, o índio só se pinta na hora da guerra, , difamaram muito a gente por falta de visitar a gente (TAPIXI,2018).

Assim, os indígenas entrevistados sugerem que as visitas às terras indígenas não sejam realizadas somente pelas crianças, mas que ultrapassem os bancos escolares, que os próprios autores de livros didáticos, os professores universitários e

os profissionais que compõem o MEC estejam presentes nas terras indígenas, a fim de aprimorarem os verdadeiros conhecimentos sobre essa etnia.

Referente à produção de materiais didáticos, Velasquez (2017) propõe que:

O material didático ele sim deveria ser elaborado por pessoas que conhecem sobre os indígenas, não pode sentar o pessoal do MEC. Quem prepara o livro didático normalmente não está envolvido com a comunidade, agora que estão mudando. Alguns anos atrás, que passou a ter uma cadeira no MEC, a Rosângela estava me falando. Os materiais tem que trazer a realidade, e como que traz a realidade do índio hoje? Quando acontece alguma coisa nos Estados Unidos é colocado no livro didático, quando acontece alguma coisa importante no Brasil é colocado de forma clara e objetiva, por que a comunidade indígena não é colocado dessa forma clara sobre as comunidades indígenas? Tem muita gente que não conhece as comunidades indígenas do Paraná, não conhece os indígenas, não sabem nem a língua que eles falam, sabe que tem um nome. Fala por exemplo: os Guarani. Os Kaingang, mas não conhece nenhum indígena.

Nota-se na fala de Velasquez (2017) e nas demais entrevistas a importância da formação do não índio a fim de obter um novo olhar para a história e cultura indígena. Visitar, conversar, aprender com os indígenas, ouvir deles o que é necessário ou fútil nos livros didáticos, ouvir suas histórias, ouvir seus cantos, ver suas danças, conhecer suas crenças, enfim, conhecer os indígenas do Brasil seria essencial antes de escrever simplesmente uma história única, já comentada anteriormente.

Eu acho que eles deveriam vir até nós né? De modo que eles podem ver nossa realidade para publicar o certo lá. Porque não tem como eles publicar uma coisa que eles não estão dentro, não é verdade? Tem que vir para conhecer e daí ter uma clareza aí para publicar o que é realmente, não eles achar e colocar do jeito deles tem que vir nos povos indígenas, conhecer a cultura, para daí publicar, eu acho assim. Eu acho que deveria ser desse jeito (SILVA, 2017).

Os indígenas entrevistados também ressaltam nas entrevistas a importância dos não índios ouvirem os indígenas mais velhos, pois estes possuem um papel fundamental no ensino da história e cultura indígena, são eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, da mitologia, das experiências vividas, de repassarem os saberes tradicionais como a medicina e remédios feitos de ervas, os rituais, os cantos e as danças, afinal eles são a memória viva da comunidade.

Um dos entrevistados, Tapixi (2018), guardião da memória kaingang, resalta a importância de ouvir os mais velhos quando se visita uma terra indígena.

Mas vocês vem, a vamos visitar a aldeia da Apucarantina! Dai vocês chega, vem falar com qualquer pessoa, de preferência tem que pegar um cara sábio, e sabe o que é sábio?

Ele sabe dos dois lados, ele sabe da vida do índio e da vida do não índio, (...) Então é assim que eu quero esclarecer, se eles vem aqui, todos que quer vir visitar, primeiro vai falar com o cacique e com alguém mais velho, um sábio.

É muito importante para os dois lados, para o índio e não índio a visita do povo de fora, eu acho muito importante, para um não ficar falando do outro, porque o não índio discrimina muito o índio, mas nós também discrimina vocês também, eu sinto que nós discrimina. Hoje nós temos que nos unir, compartilhar, porque hoje nós precisa um do outro.

A fala de Tapixi dialoga com as palavras de Daniel Munduruku (2000) que cita que o conhecimento mais valorizado na sociedade indígena são os conhecimentos dos mais velhos. “Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 6)”.

Alves também ressalta a importância do mais velhos, e esclarece que mesmo que as informações dos *txamoi* já estejam fragmentadas pelos não índios, é ele que guarda todas as sabedorias indígenas, pois “nós perto de *txamoi* não somos nada”.

Uma coisa que eu acho importante, é os professores virem de fora e conversar com nós, com o *txamoi*, ele ta passando o verídico né, e eu ainda penso que corre o risco do mais velho falar algo que foi passado na época da colonização, até as informações dos mais velhos já vem mesclada (...)

Mas acho que é mais ou menos esse caminho aí, o mais velho tem informações mais precisa que a gente, mas que vem muita coisa mesclada vem, pois dès do começo da colonização já trouxeram um Deus, trouxeram a cruz, uma bíblia, trouxeram o cristianismo. Não tenho nada contra, mas a ideia era usar essa parte espiritual do cristianismo para fazer o que? Tomar as terras e mudar a cultura.

Agora a partir do momento que a gente segue os projetos que têm, produzir livros com os mais velhos, com as crianças dos projetos interculturais ensinando eles a forma correta e a gente produzindo, eu acho que melhora. E aí serve até como pesquisa para as pessoas de fora, não vai pesquisar com o mais novo, vai pesquisar com o mais velho, que mantém com essa parte tradicional. Eu penso que os mais velhos que tem essa sabedoria, para as crianças o mais velho é fundamental, aquele velhinho ali sentado tem uma sabedoria imensa, então nós perto de *txamoi* não somos nada, somos uma criança no tema de saber (ALVES, 2016).

Compreende-se então que os mais velhos dentro das sociedades indígenas possuem a missão de passar para os mais jovens os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra.

Partindo desse princípio, foi realizada a seguinte pergunta aos indígenas Tapixi e Moacir Campolim, sendo esses, grandes detentores da memória kaingang: “Vocês contam para os mais novos as histórias que aconteceram no passado, como era a vida dos indígenas no passado?”.

Ambos disseram que sim, porém, Tapixi ressalta as dificuldades dos mais novos ouvirem essas histórias, já Campolim (2018) faz questão de comentar como foi sua vida no passado e ressalta que muitas vezes permanece sozinho, envolvido em suas memórias.

Conta, só que hoje vocês novos, você é novinha para mim, vocês hoje, não presta atenção, no que nós fala, vocês prestam atenção sabe no que? Nesse aqui, no celular. Lá em casa estou conversando com minha esposa só coisas interessantes, que faz parte da juventude, da nossa vida, e os nossos netos está né aí.

Você escutou fulano? Demora um pouquinho. Han? Han?

Hoje tá bom de viver mas tá difícil de compreender. (TAPIXI, 2018).

É , eu passo para meus netos como nós fazia no mato. Agora tem dia que eu fico sozinho e fico lembrando sabe, eu fico aqui pensando, o tempo era tão bom, tinha muito bicho no mato. Então meu vô matava paca, cateto, passarinho, mas só que hoje os fazendeiros acabaro com tudo, acabaro com tudo né? Não tem mais, não existe mais, tem mato aqui, mas é pouco né?

Para cá tem o Tibagi que passa aqui, naquele tempo era bom sabe, a gente comia carne de bicho e tudo, peixe tinha bastante, agora a gente vai pesca aí, não tem nada.

Aumentaram muito os brancos, então tem muito branco aqui. Hoje não tem quase mais mato, fica assim.

Os fiscal fala: Vamos preservar o mato! Vamos preservar o mato! Mas vamos preservar o que mais?

Agora tem fazendeiro, são eles que estão estragando a terra né? Eles fazem uns 50 alqueires, planta ali, bota veneno ali, passa veneno, então estão destruindo. Então, se a gente fazer isso, igual eles estão fazendo, dai vão prender nós, é duro (CAMPOLIM, 2018).

Os mais velhos desempenham através da oralidade a preservação da sua cultura, e tanto para os indígenas como para os não indígenas, isso se torna valioso, pois essa história passa a valorizar um passado que tem sido desprezado, tanto pelo grupo local, quanto pela própria historiografia oficial, que insiste em relatar uma história única sobre os povos indígenas.

Portanto, a memória dos indígenas é preservada através da oralidade, é evocada e recriada permanentemente pelo ato de ouvir, escutar, aprender e recontar. Assim, conhecer as sociedades indígenas, ouvir e valorizar os conhecimentos das mais velhos é criar oportunidade da valorização das narrativas

históricas de cada povo, é afirmar a identidade étnica indígena e contribuir para a formação de uma consciência crítica que valorize as histórias indígenas.

Percebe-se então que conhecer, conviver com os indígenas e acima de tudo, respeitá-los, é um valioso caminho que os indígenas entrevistados propõem para se ter um ensino sobre a história e cultura indígena mais potente, a qual favorece a tolerância, o conhecimento, a sabedoria indígena e desfavorece a discriminação e o preconceito ao ocultar conhecimentos ou apresentá-los de forma fragmentada e equivocada. Portanto, conhecer as sociedades indígenas e ouvir as histórias/memórias indígenas, proporciona um novo conhecimento, transformando a historiografia existente e repensando e um ensino mais potente sobre a história e cultura indígena tanto na sala de aula como nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos povos indígenas é, sem dúvida, uma história de lutas, desafios, coragem e demonstração de muita resistência. A maneira como se ensina essa história nas salas de aula e nos livros didáticos também é repleta de desafios, contradições, equívocos que reforçaram atitudes discriminatórias, visto que os preconceitos étnicos e a desvalorização desses povos ainda estão arraigados na cultura escolar, na sala de aula e no livro didático, seja pela falta de conhecimento ou até mesmo por preconceitos e intolerâncias.

Diante disso, esse trabalho concentrou-se em um breve estudo de como a temática indígena está sendo trabalhada no âmbito escolar, buscando possíveis caminhos para os problemas encontrados. Para atingir esse objetivo os estudos foram organizados em quatro capítulos que representaram o ordenamento lógico de constituição desse trabalho.

No primeiro capítulo discorreu-se acerca da historiografia indígena, a história dos povos indígenas no Brasil e suas lutas incansáveis. Tornou-se necessário um recorte para o estudo das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, sociedades presentes em nossa região. Assim, além de elaborar uma breve pesquisa sobre essas etnias, visitei as Terras Indígenas Pinhalzinho, Posto Velho, São Jerônimo e Apucarantina, Terras Indígenas em que as etnias estudadas residem.

No segundo capítulo analisei as dissertações já existentes sobre como a história e cultura indígena são apresentadas nos livros didáticos, e percebe-se então, que a forma como se trabalha esses conteúdos nos livros didáticos estão equivocados em vários aspectos; os indígenas são vistos como homogêneos, com estereótipos, vivendo somente no passado, além da ausência da história e cultura indígena.

Essa ideia equivocada gera preconceito, discriminação, exclusão e até mesmo violência contra os indígenas. Portanto, há uma necessidade de mudança de paradigma para o tratamento da temática. A partir disso, a problemática da pesquisa tornou-se presente: Como caminhar na direção de um ensino/aprendizagem mais potente sobre os povos indígenas?

Assim, no terceiro capítulo são relatadas as angústias, preocupações e opiniões dos indígenas ao verem como suas histórias são apresentadas nos livros

didáticos e na sala de aula. E após a discussão sobre os problemas encontrados, buscamos juntos possíveis caminhos para a problemática do trabalho.

A partir disso, o quarto capítulo realizou-se através de uma análise minuciosa das entrevistas. Entre os diversos caminhos encontrados, destacam-se três deles: O indígena como protagonista da sua história; o indígena adentrando em campos em que antes não adentrava, como as Universidades e a política; a importância dos não indígenas conhecerem e conviverem com os indígenas.

A história indígena sempre foi contada a partir da visão do não indígena, trazendo para a história o não reconhecimento das diferenças ou a falta de respeito a elas. Essa história única de “descobrimento” do Brasil, do indígena estereotipado, homogêneo e vivendo no passado ainda é repassada no âmbito escolar. É preciso criar oportunidades para que a história seja relatada de outra forma, resgatando a visão de quem ficou fora da história tida como oficial, publicada nos livros didáticos e repassada nas salas de aulas. O indígena precisa ser o protagonista da sua própria história e somente com a luta e articulações de forças de indígenas e não indígenas, haverá a possibilidade de mudar essa história equivocada.

Os indígenas, sabendo da importância dessa luta, estão cada vez mais adentrando na política, nas universidades, em campos em que até então não adentravam, com o intuito de lutarem em prol da sua comunidade.

Mesmo com tantos desafios, os indígenas se mostram presentes na sociedade, mostrando sua história, seus costumes e sua cultura. Cabe aos professores, ouvi-los, conhecê-los e aceitar o desafio de romper com as velhas formas de ensino da história e cultura indígena.

Para finalizar, ressalta-se a importância do não indígena visitar, conhecer e promover um diálogo intercultural com os indígenas; sem dúvida há muito o que aprender com eles, esse caminho é instrutivamente importante para promover o conhecimento e a valorização das sociedades indígenas, combatendo o preconceito e a discriminação.

Portanto, entrego esse texto com a consciência de que ainda há muito o que se fazer para combater esse ensino equivocado da temática indígena, no entanto, sinto-me feliz por contribuir para o conjunto de estudos realizados nessa área e agradecida pelos ensinamentos que os Kaingang, Guarani e Xetá me proporcionaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Curitiba, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Rubem Thomaz; MURA, Fabio. **Guarani Kaiowa e Nhandeva**. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Enciclopédia povos indígenas no Brasil. 2003. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em: 18 ago.2017.

ARAÚJO, Ana Valéria (Org.). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 212p.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARTOLOME, Miguel A. **Chamanismo y religion entre los Ava-Katu-Ete**. 2ed. Assunção: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 1991.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e! Enquanto o encanto permanece : processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BIGG-WITHER, Thomas. **Novo Caminho para o Brasil Meridional: A província do Paraná: Três anos em suas Florestas e Campos**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1974.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: _____(Org.). O saber histórico na sala de aula. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2003.

BORGES, Paulo Humberto Porto. **Uma visão indígena da história**. Cad. CEDES, vol.19, nº 49, p.92-106,1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação (mec). **PNLD 2016: história - Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB -

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação (mec). **PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação (mec). **PCN Introdução**. Brasília; mec, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação (mec). **PCN Pluralidade cultural**. Brasília; mec, 1997

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Integração e desintegração: análise do tratamento dispensado pelos Estados brasileiro e argentino ao povo Guarani de Santa Catarina e da província de Misiones**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

BURKE, Peter. **A Nova História, seu passado e seu presente. A escrita da História: novas perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALVO, MANUELA DE JESUS SOLANO. **Processos Socioculturais da Gestão Ambiental na Terra Indígena Guarani Pinhalzinho, Tomazina, Pr**. Dissertação de Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural. Universidade Federal de São Carlos. Araras, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Flavio Antonio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, E. Dos S. **Identidade Cultural Indígena: A Construção Do Sujeito Na Interação Social**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 05 n.10, 1º Semestre de 2009, p. 1-12.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo: o Império Português (1540-1599)**. Tese de doutoramento. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

COSTA, Célio Juvenal. **O Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus**. IN: MENEZES, S. L.; PEREIRA, L. A.; MENDES, C. M. M. (orgs). A expansão e consolidação da colonização portuguesa na América. Maringá: EDUEM, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?**Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

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

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. **Diversidade cultural e ações afirmativas para a inclusão indígena no ensino superior. Reflexões sobre a política multicultural e os organismos internacionais**. Revista Maquinações, v. 1, n. 2, p. 33-35, out/dez., 2008.

_____. **Religião Guarani Nhandewa: Uma Complexa Organização e Recriação para a Vida e a Educação**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010

FERNANDES, Florestan. **Organização social das tribos Buarque**. História geral de Janeiro: Difel, vol. I, 1976.

FERREIRA, Júlio Flávio Vanderlan Ferreira. Romantismo: **A Formação da Literatura Brasileira**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 02 – Ano I – 10/2012.

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983. 306p.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **De arredio a isolado: Perspectivas de Autonomia para os povos indígenas recém-contactados**. IN: Grupioni, L.D.(Org.). Índios no Brasil: São Paulo.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

_____. **Educação em contexto de diversidade étnica – os povos no Brasil**. In: Diversidade na educação – reflexões e experiências. Brasília: Setec, 2003.

_____. **Um território ainda a conquistar**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 33-55

KAISER, Harmut-Emanuel. **Os direitos dos povos indígenas do Brasil: desenvolvimento histórico e estágio atual.** Tradução: Maria da Glória Lacerda Rurack, Kaus-Peter Rurak. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (1992). **O Governo dos Índios sob a Gestão do SPI.** In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.) (1992). *História dos índios no Brasil.* São Paulo: Cia. das Letras, p. 155 – 172.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (1992). **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Mirna. **Porta aberta-História.** 2º ano. 1º. ed. São Paulo. FDT, 2011.

LIMA, Mirna. **Porta aberta-História.** 3º ano. 1º. ed. São Paulo. FDT, 2011.

LIMA, Mirna. **Porta aberta-História.** 4º ano. 1º. ed. São Paulo. FDT, 2011.

LIMA, Mirna. **Porta aberta-História.** 5º ano. 1º. ed. São Paulo. FDT, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História.** In: LE GOFF, Jacques *História e Memória.* 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história.** Tradução de Inácia Canelas. Lisboa: Tradução Editorial Presença, 9ª Edição, 2008.

LITAIFF, Aldo. **Antropologia e linguagem: Uma abordagem neo-progmatista.** (Dis)curso, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 225-272, jul./dez. 2002

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

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Mara Neves. **Antropologia: Uma Introdução.** 2.ed. São Paulo:Atlas, 1985.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in) visibilidades no ensino da história do Brasil.** In M. A. Bergamaschi, M.I.H. Dalla Zen, M.L.M.F. Xavier (orgs.), *Povos Indígenas & Educação*, 49 - 62. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil.** 7.ed. São Paulo/Brasília: Hucitec/Ed. da UnB, 1993.

MENESES, Juliana. **Lideranças querem acesso mais amplo ao ensino superior.** Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13978:liderancas-querem-acesso-mais-amplo-ao-ensino-superior&catid=18:educacao-escolarindigena&Itemid=86. Acesso em: 2 set. 2017.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. **Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento**. In M. A. Bergamaschi, M.I.H. Dalla Zen, M.L.M.F. Xavier (orgs.), Povos Indígenas & Educação, 115-126. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. **Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII**. In: CUNHA, Manuela Carneiro. História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura / FAPESP, 1992.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. **O Desafio da História Indígena no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

MORENO, Jean Carlos **Quem Somos Nós? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011)**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

MORI, Verônica Yurika. **Diálogo Interétnico na Escola – A implementação da Lei n. 11.645/08 em Maringá**. Quatro Barras (PR): Editora Protexto, 2013.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924)**. Maringá: EDUEM, 1994.

_____. **O aço, a cruz e a terra: índios e brancos no Paraná provincial 1853-1889**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

_____. **Os índios Kaingang e seus territórios nos campos do Brasil meridional na metade do século XIX**. In: MOTTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (orgs.). Uri e Wãxi– estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: UEL, 2000.

_____. **Os Kaingang do vale do rio Ivaí: história e relações interculturais**. Maringá: EDUEM, 2008.

_____. **As populações indígenas Kaiowá, Kaingang e as populações brasileiras na bacia dos rios Paranapanema/ Tibagi no século XIX: conquista e relações interculturais**. Em: Fronteiras: Revista de História, Dourados, MS, v.9, n.16, jan./jul. 2007. Disponível em: . <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/40> . Acessado em: 10 mar. 2018.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971,2011)**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NETO, Silveira. **Estudo Sociais Brasil**. MEC, 1970.

NOVAK, Éder da Silva. **A Povoação Indígena de São Jerônimo no Paraná (1911-1922)**. In: XV Encontro Regional de História, 2016. Disponibilizado em: [http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468841866_ARQUIVO_APovoacaoIndigenadeSaoJeronimonoParana\(1911-1922\).pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468841866_ARQUIVO_APovoacaoIndigenadeSaoJeronimonoParana(1911-1922).pdf) . Acesso em 14 de junho de 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO: As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação TECCER da Universidade Estadual de Goiás, 2015, 179 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. 2 ed. Revisada.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. 263p. Tese de doutorado em Educação. Unicamp, 2006.

PALHARES, Leonardo Machado. **Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: Ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 226p.

PEREIRA, Danielle Krislaine. **DIVERSIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS: Análise das representações sobre os povos indígenas (1970-2011)**. Trabalho de Conclusão de Curso, Jacarezinho, UENP, 2012.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PORFÍRIO, Welington Ernane. **Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à obrigatoriedade – um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2015, 133p.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. Editora ática. 2 ed. São Paulo, 1998.

RIBEIRO, Berta. **O índio na História do Brasil**. 12.ed. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Berta, 1924-1977. **O índio na história do Brasil.** – 12ed. São Paulo: Global, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Isabel Cristina. **Venh Jykre Si. Memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I faxinal – Cândido de Abreu - PR.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2012.

ROSA, Mayara Silvério Batista. **As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS.** Dissertação (Mestrado) em Educação – Universidade Católica Dom Bosco. 2012, 160p.

SANTIAGO, DIAS, Leia Adriana da Silva, Maria de Fátima Sabino. **A questão indígena na cultura escolar no Brasil.** Revista Litteris, nº02, 2009. <http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/MicrosoftWordAquestaoindigena.pdf>
Acessado em: 25 de abril de 2017.

SANTILLI, Márcio. **Os brasileiros e os índios.** São Paulo : Editora SENAC São Paulo, 2000.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

SILVA, Aracy Lopes da. **Mito, razão, história e sociedade- interrelações nos universos socioculturais indígenas.** SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. A Temática Indígena na Escola- Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995.

SILVA, Carmen L. **Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá.** Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, Maria Angelita da. **Criança Xetá: Da Memória da Infância à Resistência de um Povo.** Maringá: Massoni, 2017.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da Educação Escolar Indígena.** **Revista Escrita,** Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0. Acesso em 25 de maio de 2011.

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.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015, 122p.

TELLES, Norma - **A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora** - in LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena na sala de aula - Subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasiliense, São Paulo, 1987.

TOMMASINO, Kimiye & MOTA, Lúcio Tadeu & NOELLI, Francisco Silva (Orgs.). **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang.** Londrina, EDUEL, 2004.

TOMMASINO, Kimiye. 2004. **Homem e natureza na ecologia dos Kaingang da bacia do Tibagi.** In K. Tommasino, L.T. Mota and F.S. Noelli (orgs.), Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingang, 145-198. Londrina, PR: EDUEL.

TOMMASINO, Kimiye. **Reflexões sobre a territorialidade Kaingang e a importância da intertrans disciplinaridade.** *R. Museu Arq. Etn.*, 27: 121-134, 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio. **“Norte do Paraná” história e fantasmagorias. 1997.** 338 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

VILAS BOAS, Márcia Cristina Altvater. **Os povos indígenas brasileiros e a transição paradigmática: da integração à interação.** Porto Alegre: Núria Fabris Ed., 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Inconstância da Alma Selvagem – e outros ensaios da antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é** - Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil 2001/2005. São Paulo: In: ISA - Instituto Sócio Ambiental, Disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf, 2006, Acesso em: 18 de novembro de 2017.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais... Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: Acesso em: 5 agosto. 2017.

ANEXOS

Anexo 1

Tabela das Análises das Dissertações

<p>As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grande/MS.</p> <p>ROSA, Mayara Silvério Batista.</p>	<p>Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora [manuscrito]: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História.</p> <p>PALHARES, Leonardo Machado</p>	<p>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.</p> <p>SOUZA, Gleice Keli Barbosa.</p>
<p>Ainda nesse capítulo os autores escrevem sobre “Histórias de Família” e explicam que cada um tem sua história, mas o indígena não é apresentado na discussão dessa temática, o que pode levar a crer que os indígenas não têm histórias de família, talvez pelo fato de sua cultura ser oral. (p.49)</p> <p>Ao observar as duas fotografias da Ilustração 2 é possível verificar que os autores selecionaram fotografias de escolas bem diferentes já que a escola indígena é pública e a escola do não índio é particular, mas a questão que chama a atenção aqui não é o fato de a escola ser particular ou não, mas sim o não respeito à diferença que pode ser percebido no caso das imagens aqui analisadas no fato da escola indígena ser apresentada como uma escola com configuração tradicional e a escola do não índio como uma escola menos tradicional discurso que atribui ao índio o papel de atrasado e exótico seja reafirmado, o que reforça o discurso colonial. (p.49-50)</p> <p>Dessa forma, o discurso de que o índio é preguiçoso e não é bom para o trabalho, que foi criado no período da conquista, é reforçado e os estereótipos que dificultam a luta dos</p>	<p>(...) é o uso do estereótipo para construção do não estereótipo. (p.144)</p> <p>Acreditamos que os objetos colocados em cena são icônicos das histórias e culturas indígenas. Elas podem ao mesmo tempo favorecer a identificação identitária e cultural dos povos indígenas, mas, por outro lado, podem criar a idéia de uma univocidade cultural, ou mesmo de uma homogeneidade das culturas materiais indígenas. (p.174)</p> <p>A pele parda/vermelha permanece em todas as ilustrações: os indígenas são diferenciados nos adornos, cocares, colares em uns e outros não, e no corte do cabelo. Não há diferença fisionômica entre os indígenas representados no Brasil de 1500 e no Brasil de 2000. Será que os indígenas de hoje possuem as mesmas características dos índios de 1500? (p.163).</p> <p>(...)os povos indígenas não estão presos a uma vida congelada no passado(p.164).</p> <p>Se, por um lado a ilustração contradiz o que é colocado no texto e nas imagens anteriores, por outro a atividade evidencia o potencial no Ensino de História para a prática da Lei 11.645/08, pois propõe a compreensão plural das culturas indígenas,</p>	<p>(...) uma necessidade de melhor fundamentação, haja vista que o autor não trouxe elementos suficientes para explicar e demonstrar essa diversidade.(p.91-92)</p> <p>Todavia de forma aligeirada e deslocada do texto principal. Tendo em vista que durante séculos os indígenas tenham sido rotulados de preguiçosos, e que essa ideia aparece entranhada no senso comum, o texto de Boulos colabora para desconstrução desse rótulo e apresenta a escravização dos povos originário do Brasil, no século XVI e XVII “Nos engenhos de açúcar durante boa parte do século XVI, predominou a mão-de-obra indígena(p.93)</p> <p>A análise da representação dos povos indígenas no livro didático História das Cavernas ao Terceiro Milênio, nos fez perceber existe um trato superficial e lacunar. Os povos originários são representados como fósseis vivos de organização simples e em vias de extinção. As autoras não conseguem problematizar as questões que permeiam a contemporaneidade e relegam espaço para a história desses povos apenas no período colonial. A edição de 2011, pós Lei 11.645/08 incorre nas mesmas omissões e ideias</p>

<p>indígenas por suas terras são cristalizados na sociedade atual. Embora não esteja falando diretamente sobre o trabalho, essa parte do capítulo reforça a ideia de que o índio seja preguiçoso.(p.51)</p>	<p>sua processualidade e dinamicidade. A atividade parece favorecer a ruptura com um ideal ingênuo de cultura indígena associada à exclusiva imagem de cultura tradicional imutável, fortalecendo a compreensão da inserção dos povos indígenas (que estão em contato) no seio da sociedade contemporânea, o que também inclui o seu contato com os bens de consumo e as trocas interculturais.(PALHARES,p.164)</p>	<p>deturpadas. Logo, as informações sobre a cultura e história dos povos indígenas que chega aos variados espaços escolares e sociais como um todo, por meio da referida obra, não cumpre com o seu papel, imposto e ao mesmo tempo conquistado, de valorização histórica desses povos.(p.112)</p>
<p>Ao observar a figura do menino medieval chamado Sancho que é apresentada no boxe da página 68 do livro, é possível entender que o mundo europeu medieval é muito mais “civilizado” e “evoluído” do que o mundo indígena do fim do período das Grandes Navegações e início da História Moderna. A fonte é atual (2005/2007) para tratar do índio, mas o índio retratado lembra mais o estereótipo criado sobre índio do período da conquista e se prestarmos mais atenção, podemos perceber que a postura do índio desenhado neste livro didático é curvada e a postura do menino medieval é altiva.(p.53)</p>	<p>Nessa perspectiva, culturas indígenas, europeias e africanas são abordadas em temas como culinária, religião, artesanato e festas.</p>	<p>A utilização constante de fotografias contemporâneas e em cores fortes, chama atenção para a riqueza cultural desses povos, ao mesmo tempo em que demarcam o espaço temporal o qual estes povos pertencem. A valorização da diversidade cultural é um dos aspectos positivos do texto e colabora para a desconstrução de imagens cristalizadas, tais como a dos povos indígenas como detentor de mesmos costumes e formas de organização e religiosidade: o índio genérico.(p.103)</p>
<p>A maneira como as informações foram colocadas nessa unidade do livro didático de história destinado aos alunos do 2º ano, pode levar as crianças a entenderem que as brincadeiras relatadas por Daniel podem ser consideradas pertencentes a todas as etnias indígenas do Brasil, já que em nenhum momento, a não ser no Manual do Professor, material ao qual os alunos não têm acesso, as autoras explicam que essas são informações sobre a cultura dos Mundurucu e que é possível que em outros povos indígenas, possam ser encontradas variações nessas brincadeira. (p.58)</p>	<p>Destacamos o segundo quadrinho, no qual a índia ilustrada é a única figura nua, o que reforça dois estereótipos: o do índio não-civilizado e o do índio puro. (...) De todas as ilustrações, é interessante destacar que o índio — além de reconhecido por estar na floresta, desnudo, segurando uma lança, com pena na cabeça, pintura no rosto e ataduras em um dos braços e em uma das pernas é ilustrado cabisbaixo. (p.176)</p>	<p>O texto de Boulos não faz referência aos inevitáveis conflitos entre os religiosos europeus e os povos indígenas, face às tentativas de imposição cultural daqueles. O texto omite o fato de que os indígenas já tinham a sua religião e cultura, por isso, aceitar os ditames eurocêntricos dos jesuítas seria de total incompreensão. Já vimos aqui no capítulo segundo, que as imposições por parte dos inicianos é também responsável por criar imagens negativas sobre os indígenas. O livro não consegue romper com essa imagem de indígenas como “folha em branco” pronta para receber os benfazejos dos europeus.(p.94)</p>
<p>O livro do Projeto Prosa destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, apresenta 8 unidades, das quais 3 mencionam iconograficamente ou textualmente os indígenas brasileiros. Nos outros cinco capítulos a temática permitia que o indígena fizesse parte da discussão, mas os autores</p>	<p>A questão aqui posta não é a simples representação da lança na mão da criança, mas o que está solidificado como representação de práticas de brincadeiras indígenas: ou seja, na floresta como caçador, não lhe dando o direito de ocupar outros lugares na sociedade. Será que a criança branca não pode brincar com lança na floresta e o índio e o afro-brasileiro contemporâneos soltarem pipa? Ou até mesmo atender um celular num centro urbano lhe é interdito? Aliás, arte de fazer pipas: aprendida com os chineses e levada para a Europa e restante do mundo, como vários outros saberes, através dos encontros culturais humanos.</p>	<p>Todavia, existem algumas permanências que servem para alimentar estereótipos, tal como apresentar os indígenas como bestializada face a “imperiosa” chegada dos brancos europeus. Nesse ínterim, o texto apresenta a enfadonha narrativa sobre a chegada dos europeus e os primeiros</p>
	<p>A questão aqui posta é a da Interculturalidade(p.189) O primeiro contexto é quando se faz referência às características</p>	

<p>parecem ter pensado não ser necessário trabalhar o indígena nos demais capítulos. (p.51) (...)possui 8 unidades no total, sendo que em apenas 3 delas os indígenas são representados (p.59). (...) o indígena é sempre retratado no pretérito e aparece nos livros de história analisados apenas até o momento do ciclo do café, desaparecendo sem nenhuma prévia explicação ou justificativa” (p.82) “indígena inserido no mundo globalizado é simplesmente ignorado na narrativa desses livros”. (p. 82)</p> <p>Observando a imagem apresentada pelas autoras deste livro, podemos perceber que os índios que aparecem na foto são indígenas atuais e que na foto eles aparecem em uma construção que é facilmente ligada à cultura indígena e são retratados em um ritual típico de sua cultura e com vestimenta e instrumentos que estamos acostumados a ver atrelados à imagem do indígena brasileiro. Porém, a imagem escolhida pelos autores pode reforçar os estereótipos sobre o indígena, pois essa é uma imagem que se assemelha muito às descrições feitas pelos europeus quando do contato com os indígenas brasileiros (p.94).</p>	<p>das crianças em diversas culturas (figuras 15, 41, 42, 57, 60, 61, 63). Outro contexto que merece especial atenção é o da representação de todos os indígenas, quer seja uma representação genérica, quer uma representação geral de um determinado povo (figuras 04, 07, 11, 23, 24, 49, 58). (p.195)</p> <p>Enfim, sobre a localização temporal dos povos e culturas indígenas, no passado e no presente, — suas abordagens, bem como suas repercussões no Ensino de História — ressaltamos a preocupação com a construção da imagem positiva dos povos indígenas e a incorporação de fontes produzidas pelos indígenas para estudo de suas histórias, o que contribui para a perspectiva do Ensino de História voltado para a valorização das relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, contudo, há ainda representações nas ilustrações que prendem os índios ao passado – e a uma determinada versão do passado - e elaboram discurso idealizado sobre suas sociedades (p. 199).</p>	<p>contatos com os povos indígenas.(p.102)</p> <p>O autor apresenta as contribuições destes povos para o Brasil. A leitura parece informar sobre o legado de um povo que já não existe mais, é como se os indígenas não fizessem parte da atual sociedade, da história brasileira como um todo e como “herança” deixou alguns hábitos(p.102).</p>
---	---	---

<p>ENTRE A REALIDADE E O IMAGINÁRIO : As representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva</p> <p>Quando se propõe a falar sobre a diversidade cultural, em um primeiro momento, enfatiza-se a questão da diversidade linguística como prova da grande diversidade dos indígenas no Brasil. Mas assevera que, no entanto, a cultura dos índios não se resume à língua falada, pois estes povos.</p> <p>O livro, portanto, não traz informações contundentes para tratar da grande diversidade cultural existente entre as diversas etnias indígenas brasileiras. (p.32)</p> <p>Apresenta apenas um texto superficial e pouco</p>	<p>Indígenas nos livros didáticos: Das lutas à obrigatoriedade – um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino. PORFÍRIO, Welington Ernane.</p> <p>O subtítulo: Para Compreender o Passado e o Presente, faz referência a um passado eurocêntrico, utilizando um quadrinho da história de Asterix e Obelix enaltecendo o Império Romano. No item seguinte Organizando a História: faz a periodização eurocêntrica iniciando com a pré-história antes de 4000 a.C.; Idade Antiga: A Criação da Escrita e o fim do Império Romano; Idade Média: Os Reinos Bárbaros, Germânicos até a Conquista de Constantinopla; Idade Moderna: Queda de Constantinopla até a Revolução Francesa; Idade Contemporânea: Revolução Francesa a Atualidade. (p.90)</p>
---	---

instigante. Essa caracterização pode contribuir para reforçar estereótipos, por não considerar as inúmeras etnias indígenas que, por exemplo, não fazem uso de uma língua tradicional e que tem peculiaridades culturais muito próprias, como os Tapuios do Carretão do Estado de Goiás. Para não falar daqueles que vivem nos centros urbanos e que, portanto, tem uma relação com o mundo que em nada se aproxima da descrição acima sobre o domínio e conhecimento da natureza. As fotografias escolhidas reforçam a opção do livro em retratar uma realidade que não enquadra a grande parcela dos povos indígenas brasileiros. Deu-se preferência a imagens de povos indígenas em aldeamentos da Região Norte do País(p.40)

Na mesma página há a fotografia de indígenas Kalapalo da aldeia Aiha, no Parque Indígena do Xingu, em uma festividade tradicional. O que, de certa forma, leva-nos a perguntar o porquê da escolha desta fotografia. A legenda explica que a atual Constituição, diferente da anterior, reconhece a organização social, os costumes, as línguas e as crenças dos povos indígenas, além de seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Mas porque a encolha dessa imagem e não de outra? Existem, sem dúvidas, várias possibilidades para justificar a presença desta imagem nesse momento. Mas o que fica evidente, mais uma vez, é a utilização dos indígenas do Parque Indígena do Xingu como uma espécie de cartão de visita dos indígenas nos livros didáticos. Quase sempre aparecem, mesmo que não seja um aspecto comum a todos os indígenas da região, nus, na aldeia, praticando rituais tradicionais.(p.44)

No livro didático do 9º ano a temática indígena aparece na unidade 7: *Democracia e ditadura na América Latina*, quando se propõe a falar sobre a nova Constituição que reconhece a necessidade de leis ambientais, “o fim da censura às produções culturais e o direito dos povos indígenas às terras que ocupam”, que, de acordo com o livro, representou um avanço para a democracia no Brasil. O texto, no entanto, não mostra a dura luta travada pelo Movimento Indígena antes, durante e depois dos trabalhos para a elaboração da nova Constituição. Contudo, esboça na mesma página uma fotografia que demonstra a atuação do Movimento Indígena nos anos 2000.(p.46)

coleção Projeto Araribá, assim como as demais coleções analisadas, deu preferência a imagens de indígenas em aldeias, e frequentemente nus, além disso, alguns rituais tradicionais foram

Antropofagia é outro tema recorrente nos livros didáticos de História do Brasil, neste manual didático do Sistema Positivo de Ensino, há uma gravura de Theodore De Bry, que ilustrou o livro “Duas Viagens ao Brasil” (1557) de Hans Staden. Nela em primeiro plano no centro da imagem, se observa uma grande fogueira no chão e sobre ela um jirau onde estão depositados pedaços de corpos humanos sendo assados. Ao lado, indígenas se servem destas “iguarias” e ao fundo um homem, representando Hans Staden, se mostra apavorado e escandalizado ao presenciar tal “festividade”, pois é bem esta a ideia apresentada. O ato antropofágico dos nativos, de comerem a carne humana naquela circunstância retratada, mais parece um fausto, do que uma cerimônia ritualística, perfeitamente incorporada à tradição histórica de hábitos, crenças e costumes dos tupinambás e de outras – porém não todas – tribos ameríndias do Brasil. (p.101)

capítulo inicia retratando a crise no comércio com as Índias por parte dos portugueses, fala também dos contatos e trocas de mercadorias entre europeus e silvícolas pelo pau brasil.

Com relação ao “descobrimento” utiliza-se em um box fragmentos da “Carta de Caminha”, para especificar o contato entre europeus e índios. O livro também faz referência aos objetos utilizados por portugueses na troca pelo pau brasil chamando tais mercadorias de “bugigangas”.

No restante do capítulo são descritas a “Organização Política Colonial”, através do Sistema de capitania hereditárias depois Governos gerais, cita a Invasão de Franceses e Holandeses, ignorando a presença das nações indígenas e suas relações com os europeus e na luta contra os invasores da colônia apoiando os portugueses.(p.103)

Capítulo dez, onze, doze - Brasil: Emancipação política; Europa: Ideologias do Século XIX; Europa: Movimentos do século XIX. Não faz qualquer citação à temática da África, negro e indígenas, mesmo ao tratar do processo de independência do Brasil em 1822.(p.108)

<p>destacados nas imagens e fotografias. Simultaneamente, a representação que prevaleceu nos desenhos dos escolares foi de indígenas em aldeias, nus, em meio a arcos e flechas. Conforme os questionários aplicados aos discentes, nas escolas ainda existe o costume de comemorar o Dia do Índio como uma prática questionável, que consiste em imitar danças ritualísticas e se fantasiar de “índio”.(p.102)</p> <p>(...)ao tratar portugueses e franceses como “nações” e os indígenas como “tribos” e “populações nativas”, acabam por generalizar e inferiorizar as sociedades indígenas (p.146)</p> <p>“livro, portanto, não traz informações contundentes para tratar da grande diversidade cultural existente entre as diversas etnias indígenas brasileiras”.(p.148)</p> <p>que “essa caracterização pode contribuir para reforçar estereótipos” (p.148)</p> <p>“fotografias escolhidas reforçam a opção do livro em retratar uma realidade que não enquadra a grande parcela dos povos indígenas brasileiros”. (p.148)</p>	
---	--

Legenda:

Verde: Os povos indígenas como homogêneos.

Azul: O índio estereotipado.

Amarelo: O índio atrasado, visto somente no passado.

Cinza: Ausência da história e cultura indígena.

Anexo 2

Texto da entrevista

Breve relatório sobre ensino da história e cultura indígena nos livros didáticos

A imagem estereotipada dos povos indígenas ainda se encontra em muitas salas de aula e livros didáticos.

Através de análises dos livros didáticos de História dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, encontramos vários equívocos sobre a história e culturas indígenas nos livros didáticos, vale destacar as seguintes informações:

1. O índio genérico, ou seja, os livros apresentam todas tribos como iguais, como se constituíssem um bloco único, com a mesma cultura, a mesma língua. Autor Palhares ao analisar alguns livros didáticos destaca que não há diferença fisionômica entre os indígenas representados no Brasil de 1500 e no Brasil de 2000, como se os indígenas de hoje tivessem as mesmas características dos índios de 1500.
2. O índio estereotipado, sendo apresentado geralmente nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. O autor Palhares ao analisar a coleção História, Imagem & Texto afirma que todas as ilustrações apresentadas nos livros, trazem o índio na floresta, desnudo, segurando uma lança, com pena na cabeça, pintura no rosto e ataduras em um dos braços e em uma das pernas e cabisbaixo.
3. Índio pertencente somente ao passado, sua história é mostrada como se estivesse congelada no tempo, sem nenhuma evolução. Não é relatado o índio de hoje, o que domina nesses livros são os índios da Amazônia, dificilmente se vê em materiais didáticos um indígena no meio urbano, morando na cidade ou frequentando a universidade.
4. Ausência da história e cultura indígena nos livros didáticos, os índios muitas vezes são deixados de fora ou à parte da história do Brasil. Essa falta de informações ou apenas informações superficiais sobre os povos indígenas foi encontrada em todas as dissertações.

Anexo 3

Autorizações das Entrevistas

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Claudinei Ribeiro Alves, CPF 21270867830,
RG 108525274, depois de conhecer e entender os objetivos,
procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente
da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a
pesquisadora **Danielle Krislaine Pereira** da pesquisa intitulada **“FALARAM QUE AQUI
ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI”: CAMINHOS PARA O
ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**”, a realizar as fotos que
se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a
nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o
uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Abatã/PR, dia 09 de setembro de 2017

Danielle Krislaine Pereira

Danielle Krislaine Pereira



MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRĀ NĪ HE JÁ NĪ VĒ HE MŪ, HĀRA ĒG TÓG RĪNRĪR NŸTĪ KŸ ĒG TÓG ŪRI KI NŸTT”: ĒPRY TŸ EG KĀ GRAN RA TO VĒ ME EG CULTURA TÓ KĀR KŸ KAINGA AG ESLA TÓ.

“FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI”: CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Prezado Senhor :

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Danielle Krislaine Pereira, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

O objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades para superar as situações, o modelo de como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História. A finalidade deste trabalho é contribuir para um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas tanto nos livros didáticos como na própria sala de aula.

Sua participação é muito importante e se daria da seguinte forma: concedendo uma entrevista a pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados desta entrevista.

Esclarecemos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e só serão divulgadas após sua expressa autorização.



Danielle Krislaine Pereira
RG: 10.016.469-8

Considerando, que fui informado dos objetivos e da relevância do estudo proposto, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.



Claudinei Alves

Abstia LPR, 09/09/17

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

"FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRÁ NI HE JÁ NI VÊ HE MO, HĀRA ĒG TÓG
RINRIR NÝTI KÝ ĒG TÓG ORI KI NÝTT": ĒPRY TÝ EG KĀ GRAN RA TO VÊ
ME EG CULTURA TÓ KĀR KÝ KAINGA AG ESLA TÓ.

**"FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E
ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENA NA ESCOLA**

Prezado Senhor:

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Daniello Krislaine Pereira, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

O objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades para superar as situações, o modelo de como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História. A finalidade deste trabalho é contribuir para um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas tanto nos livros didáticos como na própria sala de aula.

Sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: concedendo uma entrevista a pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados desta entrevista.

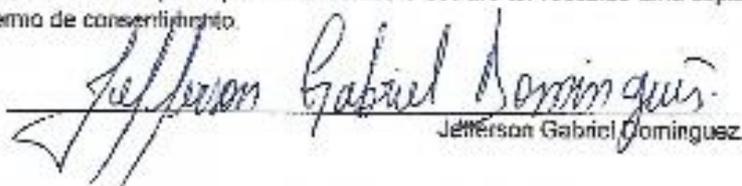
Esclarecemos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e só serão divulgadas após sua expressa autorização.



Daniello Krislaine Pereira
RG: 10.016.468-8

Considerando, que fui informado dos objetivos e da relevância do estudo proposto, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.



Jefferson Gabriel Dominguez

Tomazina, 05 de novembro de 2017.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Jefferson Gabriel Domingues CPF 346.412.838-58
 RG 18.466.140-7, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Danielle Krislaine Pereira** da pesquisa intitulada "FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA", a realizar as fotos que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Amazonas, 9 de novembro de 2017

Danielle Krislaine Pereira

Danielle Krislaine Pereira

Jefferson Gabriel Domingues

Sujeito da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Pedro Pablo Velazquez, CPF 034.425.93.83,
 RG 6.840.689.0, depois de conhecer e entender os objetivos,
 procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente
 da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
 Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a
 pesquisadora Danielle Kristaine Pereira da pesquisa intitulada **"FALARAM QUE AQUI
 ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O
 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**", a realizar as fotos que
 se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a
 nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o
 uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 minha imagem ou a qualquer outro, e selino a presente autorização.

Tomazina, 9 de novembro de 2017

Danielle Kristaine Pereira
 Danielle Kristaine Pereira
[Assinatura]
 Sujeito da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Daniel da Silva, CPF 064.611.21986,
 RG 10.489.440.2, depois de conhecer e entender os objetivos,
 procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente
 da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
 Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a
 pesquisadora **Danielle Kristaine Pereira** da pesquisa intitulada **"FALARAM QUE AQUI
 ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O
 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**", a realizar as fotos que
 se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a
 nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o
 uso como descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

São Jerônimo da Serra, 24 de novembro de 2017

Danielle Kristaine Pereira

Danielle Kristaine Pereira

Daniel da Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**"FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRĀ NI HE JÁ NI VĒ HE MO, HĀRA ĒG TÓG
RINRIR NÝTT KÝ ĒG TÓG ÒRI KI NÝTT": ÉPRY TÝ EG KĀ GRAN RA TO VĒ
ME EG CULTURA TÓ KĀR KÝ KAINGA AG ESLA TÓ.**

**"FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E
ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENA NA ESCOLA**

Prezado Senhor :

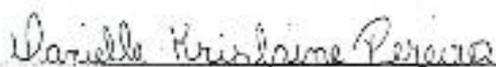
Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Danielle Kristiane Pereira, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Profª.Drª. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

O objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades para superar as situações, o modelo de como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História. A finalidade deste trabalho é contribuir para um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas tanto nos livros didáticos como na própria sala de aula.

Sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: concedendo uma entrevista a pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados desta entrevista.

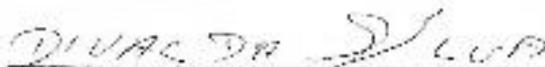
Esclarecemos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e só serão divulgadas após sua expressa autorização.



Danielle Kristiane Pereira
RG: 10.016.489-8

Considerando, que fui informado dos objetivos e da relevância do estudo proposto, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia desta termo de consentimento.



São Jerônimo da Serra, 24 de novembro de 2017.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DEPOIMENTOS

Eu Walcir E. Da Silva Filho, CPF 880.097.263-13,
RG 5695.510-0, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Danielle Kristaine Pereira pesquisa intitulada "FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA", a realizar as fotos que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Lambará, 25 de junho de 2018

Danielle Kristaine Pereira
 Danielle Kristaine Pereira

Walcir E. Da Silva Filho
 Sujeito da Pesquisa

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**"FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRĀ NI HE JÁ NI VÉ HE MĪ, HĀRA ĒG TÓG
RĪNRĪR NÝTT KÝ ĒG TÓG ĞRI KI NÝTT": ĒPRY TÝ EG KĀ GRAN RA TO VĒ
ME EG CULTURA TÓ KĀR KÝ KAINGA AG ESLA TÓ.**

**"FALARAM QUE AQUI ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E
ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENA NA ESCOLA**

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Danielle Kristaine Pereira, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

O objetivo geral da pesquisa é investigar possibilidades para superar as situações, o modelo de como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos de História. A finalidade deste trabalho é contribuir para um ensino/aprendizagem mais potente sobre as sociedades indígenas tanto nos livros didáticos como na própria sala de aula.

Sua participação é muito importante e se dará da seguinte forma: concedendo uma entrevista a pesquisadora, como também sua autorização para apresentar os resultados desta entrevista.

Esclarecemos que sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e só serão divulgadas após sua expressa autorização.

Danielle Kristaine Pereira

Danielle Kristaine Pereira

RG: 10.016.469-8

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Suzana Maria Pedroza

Suzana

25/03/2018

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DEPOIMENTOS

Eu José Maria Rodrigues Jaipari, CPF 5 14 987 159,15
 RG 2 316 016-5, depois de conhecer e entender os objetivos,
 procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente
 da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
 Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). AUTORIZO, através do presente termo, a
 pesquisadora Danielle Kristaine Pereira pesquisa intitulada **"FALARAM QUE AQUI
 ERA UM DESERTO, MAS ESTAMOS VIVOS E ESTAMOS AQUI": CAMINHOS PARA O
 ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA**", a realizar as fotos que
 se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a
 nenhuma das partes. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o
 uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
 minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Cameroon, _____, 25 de junho de 2013.

Danielle Kristaine Pereira
 Danielle Kristaine Pereira

José Maria Rodrigues Jaipari
 Sujeito da Pesquisa