UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA STOCKLER

POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA *LIÇÕES CURITIBANAS* (1994)

PONTA GROSSA
2024

FERNANDA STOCKLER

POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA *LIÇÕES CURITIBANAS* (1994)

Dissertação apresentada para obtenção do título em Mestre Profissional em História, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área: Ensino de História, Linha de Pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

PONTA GROSSA

2024

Stockler, Fernanda
S865 Povos indígenas no ensino de História Regional do Paraná: Coleção Didática Lições Curitibanas (1994) / Fernanda Stockler. Ponta Grossa, 2024.
173 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello.

1. Ensino - história. 2. Livro didático. 3. Povos indígenas. I. Mello, Paulo Eduardo Dias de. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 981.62

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

FERNANDA STOCKLER

POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DO PARANÁ: COLEÇÃO DIDÁTICA LIÇÕES CURITIBANAS (1994)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 19 de SETEMBRO de 2024, pela seguinte banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO
Data: 08/10/2024 10:35:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello - Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
ISABEL CRISTINA RODRIGUES
Data: 09/10/2024 05:48:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Isabel Cristina Rodrigues (UEM)

gov.br Documento assinado digitalmente
JEAN CARLOS MORENO
Data: 08/10/2024 11:27:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (UEM)

Ponta Grossa, 19 de setembro de 2024.

Dedico à minha mãe, Maria Ledanir.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo amparo nos dias de ansiedade e angústia; pela sabedoria.

Ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello pela contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação desta dissertação. À sua dedicação nas leituras dos textos; no apoio e incentivo para a participação em eventos; e por toda gentileza e paciência ao longo da escrita do trabalho.

Ao Prof. Dr. Jean Carlos Moreno pelos apontamentos e contribuições na pesquisa.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues pelas sugestões e considerações na pesquisa.

À Prof. Dra. Angela Ribeiro Ferreira pela ajuda desde o ingresso no Programa do ProfHistória até as sugestões e contribuições para a pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Castro pela licença concedida para estudar e me dedicar com a escrita e as leituras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 que financiou o presente trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História pela oportunidade de me especializar com tanta qualidade e profissionalismo.

À minha turma do PROFHISTÓRIA/UEPG/2022 pelos bons momentos que vivemos juntos.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Ensino de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Aos meus familiares pela compreensão dos momentos ausentes devido a exaustiva carga de estudo.

Aos meus colegas pela troca de informações e pelo apoio. Nossas conversas foram essenciais para dar ânimo e aliviar a angústia da escrita e dos prazos que se acumulavam entre leituras e fichamentos; entrega de artigos e trabalhos das disciplinas. Ao longo desses mais de dois anos, vocês foram muito importantes na minha caminhada, e sem dúvida, foram os anos mais desafiadores e transformadores que passei.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

“Tenho vivido muitas experiências, boas e ruins, acumulei anedotas que foram me ensinando como sobreviver numa realidade tão deliciosamente contraditória como a nossa: patrícios que se amam e se odeiam num mesmo movimento histórico e existencial. Histórico porque todos vivemos no mesmo tempo, num espaço único, numa mesma canoa; existencial, de modo que há pessoas que acham que merecem mais vida que outras, como se umas recebessem privilégios do universo em detrimento de outras. Esse é um pensamento mágico, não no sentido da fantasia que nos alimenta, mas no sentido do pensamento que diz que uns são melhores que os outros e por isso têm mais e melhores condições para viver a experiência da vida. Estranho, não?”

(Daniel Munduruku)

RESUMO

STOCKLER, Fernanda. **Povos indígenas no ensino de História Regional do Paraná:** coleção didática Lições Curitibanas (1994). 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

A presente pesquisa aborda como os povos originários no Paraná são representados na Coleção Lições Curitibanas, produzidas na gestão do prefeito Rafael Greca nos anos de 1990. Foi utilizado como fonte documental a coleção didática Lições Curitibanas (1994) e o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994). O trabalho busca situar a obra em seu momento de produção (político, educacional e intelectual), identificando sujeitos e processos de produção. O foco da análise, apoiado no conceito de representações sociais, é entender como são apresentados e representadas os povos originários para as crianças que frequentam os anos iniciais. Neste sentido, percebe-se um hiato entre avanços dos debates daquele contexto sobre povos originários no Paraná e as representações veiculadas na obra, caracterizando uma persistência de apagamentos, da subalternidade, e da homogeneização. Neste estudo, foi analisado as perspectivas textuais, iconográficas e conteúdo-pedagógica da nossa fonte. Foram utilizados os textos de Roger Chartier (2002) para identificar a construção da representação social do indígena, e Albuquerque Júnior (2008) para definir História Regional. Assim como os textos de Circe Fernandes Bittencourt (1997) e Peter Burke (2004) para discutir a iconografia e iconologia. O produto final apresentado nesta dissertação será um guia didático de referências sobre povos indígenas destinado para professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: Ensino de História; Livro didático; Povos indígenas.

ABSTRACT

STOCKLER, Fernanda. **Povos indígenas no ensino de História Regional do Paraná:** coleção didática Lições Curitibanas (1994). 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

This research addresses how the original people of Paraná are represented in the Lições Curitibanas Collection, produced during the administration of Mayor Rafael Greca in the 1990s. The didactic collection Lições Curitibanas (1994) and the Basic Curriculum of the Municipal Network of Curitiba Teaching (1994). The work seeks to place the work in its moment of production (political, educational and intellectual), identifying subjects and production processes. The focus of the analysis, supported by the concept of social representations, is to understand how native peoples are presented and represented to children attending the early years. In this sense, a gap can be seen between advances in debates in that context about the original people of Paraná and the representations conveyed in the work, characterizing a persistence of erasure, subalternity, and homogenization. In this study, the textual, iconographic and content-pedagogical perspectives of our source will be analyzed. The texts of Roger Chartier (2002) will be used to identify the construction of the social representation of indigenous people, and Albuquerque Júnior (2008) to define Regional History. As well as texts by Circe Fernandes Bittencourt (1997) and Peter Burke (2004) to discuss iconography and iconology. The final product presented in this dissertation will be a didactic reference guide on indigenous peoples intended for early years teachers.

Keywords: History Teaching; Textbook; Indian people.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fundação de Curitiba 76
Figura 2 - Ficha técnica do livro da 1º série 84
Figura 3 - Ficha técnica do livro da 2º série 85
Figura 4 - Ficha técnica do livro da 3º série 87
Figura 5 - Ficha técnica do livro da 4º série 88
Figura 6 - Lições Curitibanas, 1ª série 89
Figura 7 - Lições Curitibanas, 2ª série 89
Figura 8 - Lições Curitibanas, 3ª série 90
Figura 9 - Lições Curitibanas, 4ª série 90
Figura 10- Termo primitivo 97
Figura 11 - Desaparecimento dos indígenas 101
Figura 12 - A vida diferente dos indígenas Ianomâmis 102
Figura 13 - Um jeito índio de ser 104
Figura 14 - Indígena folgado 105
Figura 15 - Indígena aculturado 106
Figura 16 - Cultura indígena 108
Figura 17 - Herança indígena 109
Figura 18 - A peteca como brincadeira e esporte 110
Figura 19 - Indígena de canoa 112
Figura 20 - Aspectos cotidianos indígenas 113
Figura 21 - Objetos e vida cotidiana indígena 113
Figura 22 - Ritual indígena 114
Figura 23 - Crianças indígenas 114
Figura 24 - Desembarque de Pedro Álvares Cabral ao Brasil 119
Figura 25 - Fundação de Curitiba 121
Figura 26 - Os Brasíadas 123
Figura 27 - Começo do mundo 124
Figura 28 - Instrumentos indígenas 125
Figura 29 - Exercícios da temática indígena 128
Figura 30 – Proposta 1 Mapa dos postos indígenas.....133
Figura 31 – Proposta 2 Fundação de Curitiba.....135

Figura 32 – Paraná Indígena.....142
Figura 33 - Nós: uma antologia de literatura indígena", diversos autores Companhia das Letrinhas.....143
Figura 34 - Lua-menina e menino-onça, Lia Minápoty.....144
Figura 35 - O povo Kambeba e a gota d'água, Márcia Kambeba.....145
Figura 36 - Um sonho que não parecia sonho, Daniel Munduruku.....145
Figura 37 - Contos da floresta, Yaguarê Yamã.....146
Figura 38 - Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia, Edson Kayapó.....146
Figura 39 - Falando tupi", Yaguarê Yamã.....147
Figura 40 - A boca da noite", Cristino Wapichana.....147
Figura 41 - Meu lugar no mundo, Sulami Katy.....148
Figura 42 - A pescaria do curumim e outros poemas indígenas", Tiago Hakiy.....149
Figura 43 - Meu pai Ag'wã: lembranças da casa de conselho", Yaguarê Yamã.....149
Figura 44 - Txopai e Itôhã", Kanátyo Pataxó.....150
Figura 45 - Coisas de índio – versão infantil", Daniel Munduruku.....150
Figura 46 - Tomoromu – a árvore do mundo", Cristino Wapichana.....151
Figura 47 – Ailton Krenak.....152
Figura 48 - Davi Kopenawa.....152
Figura 49 - Madalena Paraguaçu.....153
Figura 50 - Mário Juruna (Francisco Lima Neto) 153
Figura 51 - Sônia Guajajara (Rodrigo Luis) 154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características físicas dos livros 82
Quadro 2 - Autores do livro da 1º série 84
Quadro 3 - Autores do livro da 2º série 85
Quadro 4 - Autores do livro da 3º série 86
Quadro 5 - Autores do livro da 4º série 87
Quadro 6 - Conteúdos prescritos 90
Quadro 7 – Textos sobre povos indígenas.....134
Quadro 8 – Literatura sobre os Guarani 137
Quadro 9 – Ensino de História Indígena e História Indígena no Paraná 138
Quadro 10 – Ensino de História 139
Quadro 11 – Sites oficiais 139
Quadro 12 – Sites indígenas 140
Quadro 13 – Sites não indígenas 141
Quadro 14 – Sites para cursos de aperfeiçoamento 141
Quadro 15 – Canais do YouTube 141
Quadro 16 – Podcasts 142
Quadro 17 – Filmes sobre indígenas para crianças 156
Quadro 18 – Personalidades indígenas 159

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAC	Comissão Nacional de Avaliação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
IHGEP	Instituto Histórico e Geográfico do Estado do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
OIT	Organização Internacional do Trabalho
SPI	Serviço de Proteção aos Índios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
CAPÍTULO 1 - POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA 28
1.1 POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARANÁ 28
1.2 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS: LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS 39
1.3 QUAL HISTÓRIA INDÍGENA DEVE SER ENSINADA ÀS CRIANÇAS? 53
CAPÍTULO 2 - A COLEÇÃO: *LIÇÕES CURITIBANAS* 72
2.1 A COLEÇÃO: CONTEXTO E PROJETO 72
2.1.2 A coleção: forma e conteúdo 81
2.2 OS POVOS INDÍGENAS NA COLEÇÃO LIÇÕES CURITIBANAS 92
CAPÍTULO 3 - UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ 131
3.1 GUIA DIDÁTICO DE REFERÊNCIAS SOBRE POVOS INDÍGENAS 132
CONSIDERAÇÕES FINAIS 160
REFERÊNCIAS 164
APÊNDICE A - FONTES 173

INTRODUÇÃO

> Muitas tribos indígenas já ocuparam nosso território, mas, aos poucos, foram vencidas pelos europeus. No Oeste, os espanhóis exploraram o trabalho indígena nas vilas que ali criaram. Ocorreram revoltas e os padres jesuítas foram encarregados da pacificação. Nessa tentativa, reuniram milhares de índios, principalmente guaranis, nas aldeias ou reduções. Ensinavam a eles, além da religião católica, técnicas de agricultura, pecuária e ofícios como o de carpinteiro, o de pedreiro, o de ferreiro, o de tecelão. [...]Enquanto isso, no Litoral, os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos caingangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e de Palmas. Mas os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná (Curitiba, 1994, p. 208).

O texto acima foi retirado da obra didática *Lições Curitibanas* (1994), que é uma coleção em quatro volumes destinada às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que na época ainda se chamava de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Cada livro didático contempla as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Essas áreas do conhecimento têm autores distintos.

No trecho selecionado o/a estudante, uma criança dos anos iniciais, é informada de que “tribos indígenas” habitavam o “nosso território” e que as mesmas foram “vencidas” pelos europeus. Que no “oeste” uma parte dos europeus, os “espanhóis” explorava o seu trabalho nas vilas, mas ocorreram “revoltas”. Vieram então os “padres jesuítas” para pacificar a situação. Eles não exploravam os indígenas, ao contrário, ensinavam a eles a religião católica, técnicas agrícolas, pecuária e vários ofícios. Já no litoral eram os “portugueses” que enfrentaram a “resistência dos índios carijó em duros combates”. Note-se que diferentemente do oeste os “índios” são identificados, são os carijó, com nome próprio em letra minúscula. Os próximos a serem identificados são os “caingangues” que “resistiram” à ocupação de suas terras. Por fim, resume o texto: “Mas os índios perderam e hoje, poucos restam no Paraná”.

Homogeneizados, suas etnias tratadas como mero adjetivo ou “tipo” de índio. Vistos como resistentes, derrotados e escassos. No limite, entendidos como assimilados, ou em vias de extinção. Eis como os povos originários que ocupavam o território - o qual, apenas virtualmente em 1853, viria a se tornar o “Paraná”, foram apresentados e representados às crianças na escrita didática escolar, em um livro didático público, elaborado sob auspícios da prefeitura de Curitiba, produzido em 1994.

O trecho mencionado traz o tema e problema geral que nos propomos a estudar: as propostas e práticas para trabalhar a temática indígena que envolve os povos que habitam o que hoje é o Paraná nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Quais são as imagens e representações sobre os povos indígenas no Paraná veiculadas nos livros didáticos que tratam da História do Paraná? Qual presença e quais apagamentos são promovidos sobre os povos indígenas “paranaenses”? Qual o papel atribuído aos povos originários na formação do estado paranaense? Qual(is) conteúdo(s) sobre os povos indígenas são apresentados no ensino de história regional do Paraná para crianças? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense? Eis algumas das indagações que a pesquisa pretende responder.

Este problema não é apenas um ponto de partida da pesquisa. Ele está vinculado à minha experiência como docente dos anos iniciais na cidade de Castro/PR. Destacamos um episódio ocorrido na escola em que leciono, Escola Municipal Doutor Linneu Madureira Novaes, onde na semana dos Povos Indígenas – especificamente no dia dezenove de abril – foi realizada uma atividade no âmbito da alimentação escolar com o projeto “Coma Aprendendo” em comemoração ao “Descobrimento do Brasil”, intitulada “Portugal e as grandes navegações” que consistiu em levar pratos típicos portugueses e informações sobre o país europeu. Nessa perspectiva entende-se que estudar Portugal é compreender a história do Brasil. Sabemos, porém, que quando se escolhe uma única perspectiva de conteúdo várias outras ficam de fora.

Nesse episódio foram “esquecidos” os povos indígenas e a sua história de escravidão e dizimação pelos portugueses no processo da colonização, e depois os brasileiros no processo de ocupação do território nacional. Esses grupos foram sequer mencionados, nem estudados em sala de aula, ou seja, a perspectiva que se quis enaltecer foi a do colonizador contemplando e reproduzindo um grande evento com um grande personagem, silenciando por completo os povos originários. Essa proposta veio pronta para ser aplicada dessa maneira, priorizando a parte gastronômica do país europeu, não tendo como foco estudar e debater o processo de colonização e “descobrimento” do Brasil.

O evento escolar foi emblemático e revelou que trabalhar com a temática indígena, especialmente com o recorte regional, envolve um certo grau de dificuldade

para os professores/as, ao menos por dois principais motivos: o primeiro é a falta de formação para lidar com temas históricos e socialmente sensíveis, considerando o fato de que a maioria do corpo docente possui formação apenas em Pedagogia, onde esses temas são lembrados como meras “datas comemorativas”.[1] Somado a isso, há uma pressão em trabalhar mais profundamente algumas áreas do conhecimento em relação a outras, como Língua Portuguesa e Matemática. A sistemática de ministração de aulas na rede municipal de ensino de Castro/PR, por exemplo concentra a grande parte das disciplinas sobre o professor regente, exigindo domínio de vários conteúdos que se distanciam da formação da grande maioria dos docentes.

Esse formato dificulta a busca por conteúdos que não se encontram em evidência nos livros didáticos adotados pelo sistema público de ensino. Podemos apontar duas hipóteses para essa ausência: uma é que as obras trazem apenas aquilo que é selecionado como supostamente mais relevante, deixando ao professor a tarefa de buscar outros conteúdos que considera adequado aos anos iniciais; além disso, os professores não trabalham somente a disciplina de História. E, muitas vezes, as obras didáticas escolhidas pelas escolas para os anos iniciais são interdisciplinares entre Geografia e História, um único livro com as duas disciplinas. Como podemos confirmar na escolha das últimas coleções na escola Linneu Madureira Novaes, município de Castro, (PNLD 2019 – coleção *Akpalô* e 2022 – coleção *Vida Criança*), onde os livros didáticos para o terceiro ano são dessa forma, possuem conteúdos compactos; com pouco ou sem aprofundamento das etnias indígenas e história indígena do Paraná ou do Brasil.

O livro didático torna-se uma referência sagrada para muitos professores, principalmente para os que lecionam a disciplina de História sem a formação específica, e nesse caso, ele é um suporte valioso e prático, sendo pouco questionado.

---

[1] As datas comemorativas são formas de memória. As datas marcam vários acontecimentos, como nascimento, morte, feriados santos. Todo acontecimento quando datado torna-se rememorável, podendo ser celebrado para reafirmar poder, memória, importância. As datas comemorativas passaram por momentos de ressignificação. As primeiras datas escolhidas pelos historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tinham com função enaltecer os feitos monárquicos. Após o regime republicano algumas datas passaram a ser incorporadas em memória de alguém, como Tiradentes. Os feitos comemorativos podem ser revisados e atualizados de acordo com o cenário político, mas sempre serão um referencial importante. Segundo Circe Bittencourt “tornam-se datas-símbolos. Essa função política essencial das datas proporcionou também o seu reverso: muitas delas devem ser esquecidas, omitidas. Lembrar ou fazer esquecer uma data é um ato político” (Bittencourt, 2012, p. 4).

Mas, há ainda um outro aspecto importante: quais os materiais didáticos e propostas didáticas disponíveis para as professoras trabalharem o tema, numa perspectiva regional, concreta, que leve em conta os povos indígenas que habitam o Paraná? E mais ainda como estabelecer possíveis relações com a História local? Sabemos que, apesar da produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas sobre a temática indígena envolver várias iniciativas e sujeitos, não raro, professoras encontram poucos materiais disponíveis quando buscam trabalhar a história regional ou local. O ensino dos anos iniciais têm sido objeto de poucos investimentos dos níveis federal e estadual no que concerne à materiais didáticos para a história regional e local. O Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo, teve sua última edição de livros regionais apenas em 2013. Em que pese, o escasso investimento em materiais regionais, houve um crescente interesse da academia em discutir propostas e alternativas para o ensino da temática indígena. E há iniciativas de algumas redes de ensino municipais, especialmente aquelas que contam com mais recursos humanos e financeiros, como é caso das redes municipais de grandes cidades e capitais. Algumas iniciativas articulam reformulações do currículo e a produção de materiais didáticos.

Este é caso da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, que na gestão de Rafael Greca (1993 a 1997) elaborou uma proposta curricular e lançou uma coleção de livros didáticos que consideramos emblemática para a produção de história regional voltada às crianças dos anos iniciais: a *Lições Curitibanas*. Trata-se de uma obra didática de uma rede de ensino de referência, uma das poucas obras feitas por uma rede municipal, e cuja importância não se restringe ao espaço da capital, mas se irradia por todo o estado do Paraná, visto que muitos alunos seguem caminhos para fora da capital e levam na memória os ensinamentos da coleção; e também é fonte de pesquisas na área de ensino de história e educação.

Esse material é uma produção que se inscreve numa “tradição” de produção didática ligada às efemérides que, consistem em elaborar projetos para comemorar e relembrar datas importantes, no caso das *Lições Curitibanas* reafirma a memória dos trezentos anos de fundação da capital paranaense. Essa abordagem tradicional de escrever história reproduz o sentido de que o ensino de história ainda permanece com narrativa linear, cronológica, etapista, de heróis nacionais, e mesmo com o esforço de historiadores via produção historiográfica continua sendo reproduzida. Nesta obra em

específico essa concepção de história é a que atende aos interesses da gestão de Rafael Greca.

Nessa perspectiva, destacamos também a obra de Westphalen (1953), *Pequena História do Paraná*, que contemplou o centenário de emancipação político-administrativa do Paraná, fato ocorrido em 1853. *Lições Curitibanas*, portanto, ocupa lugar no campo das efemérides pertencentes às comemorações do centenário de emancipação política do estado do Paraná vinculando-se ao projeto de estabelecer laços de pertencimento e orgulho do lugar onde mora, abordagem apropriada no período do Paranismo na década de 1920. O município de Curitiba foi o território que abrigou as obras que marcaram as comemorações, o que abriu espaço para ampliar as obras de enaltecimento ao estado paranaense, concretizando-se com o lançamento da obra didática *Lições Curitibanas.*[2]

Foi este caráter modelar da Coleção *Lições Curitibanas* que nos atraiu. Ela materializa dimensões políticas e pedagógicas das ações voltadas aos anos iniciais pelos detentores do poder educacional em nível municipal, expressa sua política educacional, e contêm elementos importantes da visão de mundo que esses sujeitos desejam difundir pelas escolas. Aqui há uma preocupação de produzir um material didático específico, voltado a uma rede de ensino, suas escolas, seus docentes e seu alunado. Esta especificidade faz com temáticas como a história indígena não apareçam apenas como temas nacionais ou regionais, mas também como temática local.

Mas, como um material de história regional, em nível local, produz representações dos povos indígenas? Há silenciamentos da população indígena na construção da história do território paranaense, e curitibano? Qual o lugar reservado aos indígenas e a sua participação na construção do território paranaense e curitibano?

Neste trabalho pretendemos analisar como os povos indígenas que habitam o Paraná foram representados numa obra específica: Lições Curitibanas, tomando-a como texto exemplar de produção histórica regional/local articulada a um

[2] As Lições Curitibanas foram uma coleção didática elaborada na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1997) e distribuída nas escolas municipais de Curitiba entre 1995 a 1997. A coleção foi elaborada para atender a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Os conteúdos contemplados estavam de acordo com Currículo Básico de Curitiba. Cada aluno recebeu um livro que podia ser levado para casa e realizar as atividades. (Ferreira, 2008).

currículo. Nosso desafio é entender como se constrói uma escrita da história do território paranaense e curitibano; entender como o conceito de representação articula-se com os aspectos textuais, iconográficos e conteúdo-pedagógicos de uma obra didática de referência; e refletir sobre quais são os obstáculos que precisam ser superados para o ensino da história dos povos indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a proposição didática iremos elaborar um guia de referências sobre povos indígenas para os professores, onde terão recursos para inserir nas aulas e, assim, ensinar sobre as culturas e história dos povos originários.

FONTE E REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Sabemos que o livro didático levanta muitas questões acerca de sua produção, circulação e usos, sendo associado ao mercado editorial como grande fonte econômica e visto por um grupo de professores como recurso pedagógico, e também como uma valiosa possibilidade de conhecimento para a grande maioria dos alunos, que não tem contato com outras fontes escritas para promover e aprofundar o seu conhecimento histórico. A fonte escolhida para a pesquisa trata-se de livro didático, um manual muito utilizado pelos docentes que, muitas vezes é seu grande norteador, e figura central das aulas. O livro didático é o material de uso mais frequente nas aulas pelo professor, e nesse sentido, encontramos nas considerações da professora Circe Bittencourt que:

> Para uma parcela diminuta de professores, o livro didático é considerado como um obstáculo ao aprendizado, instrumento de trabalho a ser descartado em sala de aula. Para outros ele é material fundamental ao qual o curso é totalmente subordinado. Na prática, o livro didático tem sido utilizado pelo professor independente de seu uso em sala de aula, para preparação de "suas aulas" em todos os níveis de escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (Bittencourt, 1993, p. 2).

O estudo e trabalho contemplando a perspectiva do livro didático torna-se importante e fascinante porque permite uma vasta oportunidade de conhecer a sua linguagem e concepção política estruturada, para assim contribuir no direcionamento e aperfeiçoamento do uso desse material escolar. Nesse sentido, Circe Bittencourt nos revela que:

> A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é também um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época (Bittencourt, 1993, p. 3).

Percebeu-se através das buscas realizadas durante a revisão da literatura dois pontos: os trabalhos de pesquisas mais recentes no campo acadêmico permeiam a especificidade da história regional por meio do estudo e análise de municípios, e não tão centrados na perspectiva da história do Paraná, contemplando a formação do território paranaense e a ausência de trabalhos direcionados à análise das *Lições Curitibanas* (1994), assim como ausência de pesquisas nos últimos anos relacionadas à análise de livros didáticos de história paranaense.

Faremos o estudo de uma obra regional também produzida por professores atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e nela é contemplada a temática indígena que, oportunizará a discussão e reflexão de como foi contada a participação desses sujeitos na formação do território do estado do Paraná.

Como professora do 3º ano dos anos iniciais a obra selecionada é a oportunidade para investigar como foram estabelecidos os conteúdos a serem ensinados para as crianças sobre os povos originários, priorizando três perspectivas de observação: a construção dos textos e falas acerca dos indígenas, compreendendo como os autores nomearam as suas etnias – se são detalhadas ou elencadas de forma geral - e como adjetivaram a sua figura representativa. Na segunda perspectiva de análise, a iconografia dos indígenas e quais inconscientes se levantam através das imagens. E para a terceira perspectiva contemplamos o conteúdo pedagógico, dando enfoque para as atividades no que tange qual a proposta do saber para o aluno, ou seja, os níveis de desafios mentais e críticos esperados com os exercícios e atividades.

Além da pesquisa e análise nas três categorias citadas acima, a nossa pesquisa organizou um guia didático sobre povos indígenas para o professor inserir em suas aulas com alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental.

O projeto visa trabalhar com a análise qualitativa por meio da análise de livro didático, pautando-se na ferramenta proposta por Bardin (2002), *Análise de Conteúdo*. Essa ferramenta tem três elementos importantes, os quais farão parte para

alcançarmos os objetivos elencados neste trabalho. Essa ferramenta é composta por três missões: “a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (Bardin, 2002, p. 95).

Na primeira missão, escolhemos a fonte que foi utilizada para realizar a pesquisa e fizemos as primeiras leituras e observações, entendendo o conteúdo da fonte. Para a segunda e terceira missão, com o contato mais consolidado com o livro didático, *Lições Curitibanas (1994),* formulamos hipóteses e objetivos que nos direcionaram no trabalho investigativo para que, ao final pudéssemos comprovar ou não as nossas formulações hipotéticas. Nessa fase, utilizamos o sistema de busca de palavras nos arquivos dos livros didáticos para a análise de conteúdo. Essa dinâmica permitiu explorar os termos dos textos através de comparações entre eles; verificação da frequência que apareceram na coleção didática e também a ausência dos termos.

Em conjunto com a ferramenta de análise de conteúdo, será necessário o apoio de textos que discutam a iconografia e a iconologia, como as obras de Bittencourt (1997) e Burke (2004). As duas obras serão extremamente relevantes para a compreensão das imagens contidas nos livros da coleção *Lições Curitibanas.*

Destacamos que no capítulo do livro de Bittencourt (1997) “Livro didático entre textos e imagens”, encontramos reflexões sobre o papel do livro didático e as suas diversas funções, e através dessas considerações é possível observar as imagens e ilustrações que estão presentes nele e estabelecer um olhar crítico, pois as imagens selecionadas para compor um livro nem sempre são da vontade do autor do texto, ou seja, é preciso ler as informações que o especialista iconográfico reservou para tal imagem. Portanto, há vários personagens e elementos por trás da iconografia dos livros didáticos e que precisam ser analisados com cuidado. Outro aspecto desse capítulo que nos auxiliará, é o ponto da “Leitura crítica das populações indígenas” para perceber principalmente, em que momentos da história eles aparecem e como as imagens estão organizadas no texto, com centralidade ou de forma menos evidente.

Na sua obra, Burke (2004) nos apresenta a perspectiva de análise pela síntese de Erwin Panofsky em três níveis de interpretação:

> A descrição pré-iconográfica, voltada para o “significado natural”, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.). O segundo nível era a análise iconográfica no sentido estrito, voltado para o “significado convencional” (reconhecer uma ceia como a Última Ceia ou uma batalha como a Batalha de Waterloo). O terceiro e principal nível, era o da interpretação iconológica, distinguia-se da iconografia pelo fato de se voltar para o “significado intrínseco”, em outras palavras, “os princípios

> subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica" (Burke, 2004, p. 45).

No aspecto iconológico também propõe entender os diferentes significados de um elemento e atribuição de valores em épocas diferentes, como exemplifica no caso da nudez em obras dos séculos 16 e 19, portanto, é necessário saber o contexto por trás das imagens, só observar os elementos não garante a sua compreensão cultural. Nesse sentido, será sempre necessário entender o momento cultural e tempo histórico das imagens (obras de arte, ilustração, fotografias) na coleção, além de observar os textos e legendas associadas.

Dentro das funções e conceitos que uma obra didática carrega, evidenciamos as diferentes representações ideológicas, nesse sentido, o estudo da coleção didática *Lições Curitibanas* (1994) pauta-se no conceito da representação cultural, visto que se pretende analisar quais são os elementos presentes nela que compõem a narrativa sobre o indígena e que tipo de imagens foram inseridas. Por isso, a obra de Chartier (2002) será importante para compreendermos e interpretarmos as representações escolhidas para os povos originários na obra curitibana.

As representações culturais estão dentro da investigação do campo da história cultural, o que por sua vez, "tem o principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 2002, p. 16-17). Essas representações estão dadas no mundo social e são diretamente influenciadas pelos grupos que têm interesse nelas, por isso:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 2002, p. 17).

Assim sendo, as representações sobre povos indígenas também são carregadas de impressões de determinados grupos que se beneficiam com elas através de narrativas que afirmam a inferioridade dos povos originários em relação aos homens brancos, sendo sempre retratados como sem cultura e selvagem[3].

[3] A definição de selvagem para o indígena tem origem no período de colonização através das políticas de aldeamentos, onde se desejava moldar os costumes dos povos originários e impor a "civilização" europeia. Os indígenas eram integrados à sociedade colonial para serem aliados e súditos, para que assim, a Coroa pudesse "garantir a soberania sobre seus territórios, defendo-os dos estrangeiros e dos índios hostis" (Almeida, 2010, p. 73). Nessa política de aldeamento os povos nativos eram classificados

Esses argumentos são bastantes pertinentes para deslegitimar os conhecimentos e a cultura desses povos, e dessa forma, mascaram os extermínios e as práticas abusivas. Como bem aponta a pesquisadora Almeida (2010), os estudos antropológicos ao longo do século XX não estavam interessados em mostrar a cultura dos indígenas em uma perspectiva de evolução, mas:

> em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. Além disso, os chamados povos primitivos eram considerados isolados e sem história. Moviam-se com base em suas tradições e mitos considerados também a-históricos (Almeida, 2010, p. 15).

Além do interesse de explorar as diferenças em um sentido negativo, de atraso, mostrar só a cultura indígena permitiu referendar a teoria da inferioridade desses povos. Percebe-se que esses discursos de povos “inferiores e sem cultura” foram sustentados por muito tempo pela preferência em escrever o que era conveniente, e ainda predominava fortemente o pensamento de que os indígenas eram naturalmente dominados, pois o contato com os europeus - portadores da civilização – “só poderiam desencadear processos de aculturação que conduziriam necessariamente a perdas culturais e à extinção étnica” (Almeida, 2010, p. 16). Isso se justifica quando pensamos a partir da ideia que uma cultura pode se sobrepor à outra, tratando-se de relações que a professora chamou de “dominação/submissão”, portanto, segundo alguns pensamentos difundidos no século XX, quando os indígenas eram dominados a sua cultura desaparecia, ficando eles sob a influência dos costumes europeus.

Contudo, não podemos generalizar todo o século XX, pois já nos anos de 1950 surgiram outras perspectivas de entendimento da relação entre povos indígenas com povos não indígenas. Na Europa, nos anos de 1950, 1960 pesquisadores das ciências sociais como Balandier (1993, 2004) questionaram as visões essencialistas e sincrônicas. E no início do século XXI pesquisadores se dedicaram em discutir as novas metodologias para o estudo da história indígena no Brasil, como Cavalcante

---

pelos portugueses como “mansos (aliados) e os selvagens (inimigos), que se tornariam os aldeados e os escravos, respectivamente” (Almeida, 2010, p. 83). A classificação estereotipada durou muitos anos na historiografia, principalmente porque não era desmistificada, problematizada, era apenas reafirmada. Destacava-se a resistência dos indígenas em aderir aos acordos violentos e desfavoráveis impostos pelos colonizadores, mas não se ressaltava a resistência em manter-se vivo e poder ressignificar a sua cultura mediante os abusos.

(2011) e Mota (2014).

No que diz respeito ao pensamento sobre os “índios” serem selvagens é preciso associá-lo à lógica da aculturação[4], uma vez que indígenas negando as influências culturais europeias e resistindo, estavam sendo selvagens e refutando a contribuição civilizatória.

Diante disso, reafirmamos a importância da temática escolhida para esta pesquisa, que visa justamente o contrário da atividade descrita acima. Associado a isso, destacamos igualmente a proposta da sequência didática que, pretende potencializar o conhecimento da diversidade e heranças históricas e culturais dos povos indígenas.

PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Considerando que é necessário repensar a forma de construir as propostas de ensino voltadas aos povos indígenas e que a cultura escolar atrela-se às realidades históricas diversas, trabalhar com a história e representação histórica desses povos e fornecer um estudo que seja capaz de iniciar o processo de rompimento da dominação cultural e estereótipos de que povos indígenas são selvagens, sem cultura e que andam nus é um instrumento de extrema relevância para a reflexão dos professores acerca da construção de novas possibilidades e propostas de ensino voltadas aos povos originários.

Para tanto, os livros didáticos são ferramentas exploradas pelos professores e estudantes, logo, faz-se necessário uma formação do docente para conhecer e assim poder refletir e identificar os estereótipos presentes na construção da história sobre os povos indígenas. Assim sendo, pesquisar sobre a representação cultural e social desses povos nas perspectivas textuais, iconográficas e conteúdo-pedagógicos é um passo importante para corroborar com o esclarecimento da narrativa de concepção europeia que se criou para os povos indígenas.

---

[4] Atualmente essa lógica de aculturação está, felizmente, em desuso, pois há um consenso de que não existe povo aculturado. Os historiadores e antropólogos vêm escrevendo uma nova história indígena, e discutem criticamente, as “formas pelas quais o passado indígena tem sido abordado desde os tempos coloniais” (Monteiro, 1995, p. 222). Os historiadores estão reescrevendo as histórias indígenas a partir de novos dados e fontes, e desvencilhando-se das velhas visões que em nada – ou muito pouco – retratavam os povos nativos, passando a considerar os processos de trabalho forçado e de desintegração das comunidades, na “assimilação forçada, na descaracterização étnica e, em episódios de triste memória, até na violência premeditada e no extermínio físico” (Monteiro, 1995, p. 222).

ESTRUTURA

A nossa pesquisa será organizada em três capítulos, dois deles com discussões de contextualização da temática indígena e fonte, e no último a contemplação do material didático. No primeiro fizemos a contextualização do ensino de história indígena e elencamos algumas categorias que fazem parte da composição sobre a educação indígena para as comunidades não indígenas. Iniciamos pela história dos povos originários desde os primeiros vestígios há doze mil anos.

Como referencial teórico foi consultado a obra do pesquisador Mota (2008), da Universidade Estadual de Maringá, denominada, *As guerras dos índios Kaingang: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924).* Para a produção desse trabalho foi realizada uma pesquisa minuciosa nos arquivos do estado do Paraná, de São Paulo e Rio de Janeiro sobre os povos que desde tempos quase imemoriais habitam o que hoje é o território do Paraná. A pesquisa é documental, bibliográfica e muito densa. Sua metodologia é baseada nas diversas áreas do conhecimento científico, denominada Etnohistória, que recorre à arqueologia, geografia, história e antropologia.

O seu trabalho expõe a presença indígena no território que hoje é o estado do Paraná a partir do estudo dos arqueólogos da Universidade Federal do Paraná, que encontraram os vestígios da presença de três tradições que antecederam a etnia indígena baseados nas evidências de material lítico para apontar as regiões que essas populações viveram. O pesquisador Mota (2008) faz a problematização desse estudo juntamente com as suas produções acadêmicas esclarecendo as evidências da ocupação do território paranaense por povos indígenas de forma sólida, deixando muito claro que os diferentes povos viveram em terras brasileiras pelo menos há oito mil anos.

Nessa categoria também fizemos a explicação sobre os usos dos termos “índio” e “indígena”, já que ficará evidente ao longo da escrita do trabalho a referência a esses termos e que, optamos em usar em nossa pesquisa os termos “indígenas”, “povos indígenas” e “povos originários”. Para essa diferenciação usamos as explicações do antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano, pertencente ao povo Baniwa, o qual problematiza o termo genérico e bastante utilizado nas

comunidades não indígenas, “índio”, fazendo conjuntamente uma reflexão com o termo “indígena”.

Nesse capítulo colocamos a categoria sobre o ensino de história indígena nas escolas e para as crianças. Para tanto, foi necessário contextualizarmos a fonte escolhida para a nossa pesquisa, o livro didático. Através de autores como Silva (2012), Luca e Miranda (2004), Carretero (2010) e Cury (2009) conseguimos brevemente apontar o cenário em que as obras didáticas se inserem na educação brasileira, assim como os seus momentos de controle ideológico, distribuição massificada para a população e a reformulação dos critérios para a sua avaliação.

O contato com as formas de ensino da história indígena nas escolas se deu por meio da leitura de trabalhos e artigos de pesquisadores que se dedicaram a estudar tais temáticas, como: Silva (2015), Lima (2016), Pires (2020), Santos, Amorim e Menezes (2019), Bittencourt e Bergamaschi (2012), Boiano e Oliveira (2015), Bittencourt (2013), Fonseca (2020), Jatobá (2018), Novak, Marques e Santos (2022). Com esses trabalhos verificamos os pontos frágeis do estudo de história indígena através de livros didáticos distribuídos em escolas públicas e como velhos estereótipos ainda permanecem em diferentes coleções.

E com a explanação de leis e documentos que determinam o estudo da história indígena nos anos iniciais do ensino fundamental, pudemos mostrar como atualmente essa pauta está fortemente colocada nos currículos, de forma a evidenciar que as diretrizes estão postas para serem contempladas e são claras em relação ao estudo das diferentes culturas e etnias presentes no Brasil. Iniciamos com a contextualização e exposição dos conteúdos indígenas em cada documento, na respectiva ordem: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Lei 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Proposta Curricular do Paraná (2018). E finalizamos o capítulo com as pesquisas de Franciele Sabchuk (2020, 2022), Isabel Rodrigues e Franciele Sabchuk (2022) destinadas ao estudo da temática indígena para crianças, como o conteúdo foi explorado em escolas públicas e o que essas práticas mostraram de positivo e negativo.

Para o segundo capítulo serão abordados os conceitos centrais da pesquisa, Representação Cultural, História Regional. Na aproximação do primeiro conceito será utilizada a obra de Roger Chartier (2002) que terá papel imprescindível para identificar

a construção da representação social do indígena. Sobre a História Regional serão utilizadas as explicações do professor Albuquerque Júnior (2008).

Em harmonia com a discussão dos conceitos propostos, a obra da professora Almeida (2010), *Os índios na história do Brasil*, embasará as reflexões e críticas em torno da representação indígena na coleção didática, *Lições Curitibanas*.

No capítulo também será exposto toda a parte do contexto e projeto; forma e conteúdo da fonte, e assim sendo, a tese da professora Ferreira (2008) auxiliará nesse processo. Ela estudou o projeto de cidade modelar de Curitiba na década de 1990, trazendo uma discussão bastante rica desse ideal na gestão de Rafael Greca, então prefeito do município no período da distribuição da coleção didática *Lições Curitibanas* nas escolas municipais. Ainda no entendimento do contexto de elaboração da nossa fonte, a tese de Santos (2023) permitirá entender quais foram as prescrições para o ensino de história para as turmas de 1ª a 4ª série a partir do Currículo Básico Municipal de Curitiba elaborado em 1988.

Ainda serão discutidas as reformas educacionais da década de 1990 e a sua conjuntura política, uma vez que, as tendências econômicas do período influenciaram bastante as reformulações do sistema de ensino brasileiro.

No terceiro capítulo faremos a exposição da proposição didática, que consistirá em um guia didático de referências indígenas para o professor aplicar em sala de aula. No auxílio para a estruturação física, contaremos com os recursos tecnológicos da plataforma de design gráfico on-line Canva e nela serão realizadas a formatação, diagramação (para anexar conteúdo, imagens) e criação de layouts para tornar o material visualmente atrativo e organizado.

CAPÍTULO 1
POVOS INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O Brasil percorreu um árduo caminho para elaborar as suas propostas de ensino, bem como para redemocratizar-se após os regimes autoritários de Getúlio Vargas (1937-1945) e do regime militar (1964-1985). O percurso escolar brasileiro demorou para ter as bases sólidas e objetivas que atualmente tem. O mesmo ocorreu e ainda acontece com o ensino de História e, principalmente, com o Ensino de História Indígena.

Leremos nos tópicos seguintes como o processo de consolidação, implementação e estudo sobre os povos indígenas foi construído aos poucos com movimentos e resistências. Nesse caminho, veremos que o livro didático assume um papel bastante centralizador do conhecimento dos povos originários, sobretudo, das influências que as representações escritas e imagéticas deixam nos estudantes.

1.1 POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO PARANÁ

Uma questão de partida que precisamos esclarecer que nesse trabalho refere-se aos termos mais empregados para designar os povos que habitavam o território que hoje é Brasil e o Paraná antes da chegada dos europeus. Eles podem ser denominados de “indígenas”, “povos originários” e “povos indígenas”, mas, o termo “índio” não deixou de ser totalmente usado em narrativas ou discursos oficiais como em artigos, dissertações ou teses. Vale destacar aqui é que esse termo “índio” foi sendo substituído pelos mencionados acima devido às novas contextualizações que os estudos trouxeram e às lutas dos movimentos indígenas. Porém, esse mesmo termo não é totalmente carregado das perspectivas coloniais, como explica a professora Beatriz Daruj Gil, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, sendo uma palavra usada até em propagandas como a do Instituto Socioambiental (ISA) para promover o respeito aos índios (indígenas). O termo também aparece em importantes letras de músicas de Caetano Veloso, como “Um índio” de 1976, e do compositor Beto Guedes e Ronaldo Bastos “Amor de Índio” de 1978. Nessas músicas como destaca a professora, a palavra “índio” foi colocada de forma a engrandecer e enaltecer esses sujeitos, de forma que o contexto em que ela

é usada é importante para demarcar a fala de quem a usa, se é para se referir com respeito ou apenas menosprezando os povos originários (Gil, 2023).

Contudo, os povos indígenas estão mais preocupados com ações de preservação, respeito às suas culturas e como o não indígena interfere nessas movimentações. Dessa forma, compreendemos que o uso lexical de um termo ou de outro não representa exatamente a luta contra os estereótipos e minimizações da história e culturas indígenas. Sem dúvida, reconhecemos que há "índios" que preferem a denominação "indígena" porque consideram que ela representa a diversidade étnica e não apenas um termo muito utilizado pelos colonizados portugueses, mas, em contraponto entendemos que há usuários confortáveis com o termo "índio", esclarecendo que são os mesmos povos de mais de mil e quinhentos anos atrás, assim como o não indígena que continua sendo denominado como homem branco. Percebemos nessa reflexão que, o mundo mudou e se modernizou desde os tempos da colonização e o sujeito colonizador e os não indígenas continuam a ser o homem branco, então, o "índio" também pode continuar a ser chamado assim (Gil, 2023).

As civilizações indígenas foram antecedidas por outros povos que a arqueologia denomina de Caçadores e coletores pré-colombianos. Tomamos como ponto de partida para a nossa contextualização o estado do Paraná, e de acordo com o que aponta o professor Mota (2008), as primeiras evidências das chamadas "populações pré-cabralinas no que é hoje o território paranaense remontam a datações de oito mil anos antes do presente" (Mota, 2008, p. 77).

O grupo de arqueólogos da Universidade Federal do Paraná foi o responsável por encontrar em 1958 os primeiros sinais de presença humana de três tradições: Humaitá, Umbu e Sambaqui, tendo como evidências material lítico às margens do rio Ivaí. Cada população ocupou diferentes territórios que hoje pertencem a diferentes regiões do Brasil abrangendo o sul do país, o estado de São Paulo, Bahia e os países da Argentina, Uruguai e Paraguai. Foi através da tradição Umbu que foram encontrados os primeiros vestígios que datam de doze mil anos atrás (Mota, 2008).

Podemos destacar que a tradição Humaitá se desenvolveu na região sul, Paraguai e Argentina, e organizava-se em grupos pequenos com até sessenta pessoas que praticavam a caça e a coleta de vegetais, tendo a pedra como instrumento mais estudado. A tradição Umbu assim como a Humaitá ocupou a região

sul, mas expandiu-se para São Paulo e Uruguai. Como principal característica pode-se perceber as “construções tanto a céu aberto como nos abrigos sobre rochas, e no rio Grande do Sul e Uruguai, nas áreas alagadiças, construíram os cerritos – aterros artificiais – onde fixaram suas habitações” (Mota, 2008, p. 80).

As populações caçadoras e coletoras que existiriam até aproximadamente mil anos antes do presente, foram sendo “substituídas” pelos povos indígenas que hoje conhecemos, os Kaingang, Xokleng, Guarani, e Xetá, pertencentes aos troncos linguísticos Jê e Tupi. É importante ressaltar que, essas populações começaram a dar sinais de existência por volta de três mil anos atrás, ou seja, tinham a sua cultura e forma de viver bem estabelecidas muito antes das navegações portuguesas chegarem em solo brasileiro (Mota, 2008).

Os Guarani são os mais conhecidos e a sua presença data de três mil anos atrás. Nessa etnia o que chama a atenção é a forma de ocupar novos territórios, onde as divisões ocorrem devido ao aumento da população. Devido a essa movimentação várias plantas de usos medicinais ou ricas em matéria-prima foram inseridas no território sul e contribuíram para a grande diversidade da flora brasileira. Destacamos como grande característica desse grupo a escolha por áreas de matas, onde estabelecem o seu novo povoado, além de usarem muitos objetos para as finalidades diárias de sobrevivência feitos de materiais que se decompõem. Sem dúvida, os Guarani foram grandes guardiões da natureza e providos de muita sabedoria, cultura e respeito (Mota, 2008).

A pesquisa de Silva (1998) se destaca no final do século XX sobre a população Xetá, oportunizando o conhecimento sobre o extermínio dessa população a partir da visão dos indígenas sobreviventes e, principalmente, contando a história dos oito Xetá que sobreviveram ao ataque dos brancos em seu território.

Na primeira década do século XXI a população Xetá foi pouco estudada e o que se pesquisou foi a tecnologia lítica e a cultura material, porém, o que se pode destacar e que não é exatamente o que gostaríamos de explanar é a captura dessa etnia por europeus por volta de 1872 e o desaparecimento misterioso após contatos feitos por homens brancos na década de 1955, restando poucos familiares remanescentes (Mota, 2008).

A partir do ano de 2008 ampliaram-se os estudos sobre os Xetá e os pesquisadores Lima e Pacheco (2017), Faustino, Menezes e Novak (2018), Lima

(2018) e Mota (2017) abordaram em suas pesquisas outras visões sobre os indígenas Xetá, estudando documentos sobre os registros dessa etnia, refletindo sobre os acontecimentos com esse povo e com a formação de educadores indígenas.

Tanto a nomenclatura Kaingang e Xokleng referem-se a sua linguística e população, e o que se sabe é que as duas etnias tiveram poucos estudos arqueológicos e as observações concluíram o uso de pedras entre os Kaingang e cerâmica entre os dois povos. Tais populações viveram nos estados da região sul e parte de São Paulo, e o que se suspeita é que elas estiveram em solo brasileiro antes dos Guarani (Mota, 2008).

Sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil e no Paraná é preciso destacar que no período da colonização eles eram vistos como homogêneos, sem etnias específicas e não civilizados – no século XIX esse pensamento foi legitimado pela teoria do evolucionismo[5] - além dos vários ataques aos indígenas já nos primeiros anos de contato para “atender às necessidades da colonização mais sistemática iniciada com as capitanias hereditárias” (Almeida, 2010, p. 46), a exemplo do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, que “recomendava a guerra justa para os índios inimigos, que uma vez vencidos, se tornariam escravos; e os aldeamentos para os aliados” (Almeida, 2010, p. 46).

Também podemos pensar essa distinção social a partir do que o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva aborda:

> Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (Silva, 2000, p. 3).

[5] Teoria para explicar a evolução das sociedades humanas. Segundo Lewis Morgan, o processo evolutivo de todas as sociedades humanas teria partido de um ponto inicial, o seu estágio mais primitivo, que ele batizou de selvageria. O segundo estágio, nesse processo evolutivo, seria a barbárie. E o terceiro e último, a civilização (Julien, 2014, p. 24).
Ver MORGAN, L. A sociedade antiga. In: CASTRO, Celso (org.) Evolucionismo cultural. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Atribuindo a divisão do “nós” e “eles” para a perspectiva indígena quer dizer: colocar os povos tradicionais e todos os povos em inferioridade e submissão aos europeus, no sentido de que esses povos precisavam de uma sociedade com hábitos mais “refinados” para aprenderem a se comportar. Também há o sentido de mostrar que os seus costumes eram inadequados para a convivência em sociedade e estavam naturalmente hierarquizados aos europeus.

Contudo, os povos indígenas têm uma história e em especial os que viveram em território paranaense. A forma como os indígenas foram tratados no Paraná não foi muito diferente do âmbito nacional, através das políticas de aldeamentos e com a atividade de catequese. A respeito da política de aldeamentos Almeida (2010) esclarece que:

> A política de aldeamentos foi essencial para o projeto de colonização. Afinal, os índios aliados eram indispensáveis ao projeto, pois além de compor as tropas militares, eles deviam ocupar os espaços conquistados e contribuir, como mão de obra, para a construção das sociedades coloniais. As novas aldeias que se cravam próximas aos núcleos portugueses foram, do século XVI ao XVII, o espaço privilegiado para a inserção desses índios na ordem colonial. Desempenharam importantes funções e foram, a grosso modo, estabelecidas e administradas por missionários, principalmente jesuítas (Almeida, 2010, p. 71).

Os aldeamentos foram interessantes para os portugueses do ponto de vista social e econômico, já que encontraram pessoas para atender as suas demandas de expansão pelo território brasileiro.

Os estudos sobre os indígenas apontam que houve muita violência no contato com os europeus, isso desde o “descobrimento” até os dias atuais[6] e pesquisadores como Mota (2008), Novak (2017) e Krenak (1999) evidenciam em seus textos o contato dos indígenas com os não indígenas ao longo dos mais de quinhentos anos de “descobrimento do Brasil”.

As aproximações dos colonizadores com os indígenas foram sendo modificadas ao longo do tempo, visto que os interesses mudavam. No Paraná, com a política indigenista dos aldeamentos vigente, a busca por novos territórios e riquezas

[6] Ver notícias nos sites:
https://www.brasildefators.com.br/2024/07/22/cimi-registra-novos-ataques-a-povos-indigenas-em-ms-pr-e-rs Acesso em: 24 jul. 2024.
https://cbncuritiba.com.br/materias/parana-teve-ao-menos-11-mortes-violentas-de-indigenas-em-2023-aponta-relatorio/ Acesso em: 24 jul. 2024.
https://cimi.org.br/2024/07/nota-tres-ataques/ Acesso em: 24 jul. 2024.

continuou e os campos de Guarapuava receberam a expedição do tenente-coronel Afonso Botelho em 1768. O pesquisador Mota (2008) aponta em seu trabalho que a missão não foi exitosa e o tenente abandona o território frente à resistência dos Kaingang em 1774. Durante as investidas da equipe militar os indígenas sempre lutaram contra a invasão, utilizando estratégias diferentes e empurrando os invasores do seu território. Várias expedições de Botelho foram atacadas e enfraquecidas, sendo esta missão muito bem combatida pelos Kaingang.

Houve também em 1810 outra expedição militar comandada por Diogo Pinto e bem orientada quanto aos ataques indígenas. Esse contato foi mais difícil para os Kaingang, porém seguiram utilizando as suas estratégias para combater os soldados, como o ocorrido no acampamento de Atalaia e noticiado pela Câmara de Vereadores da vila de Castro, consistiu em uma visita dos indígenas aos soldados, o que Mota destacou:

> Ora, seguramente os Kaingang não deixaram suas mulheres por simpatia ou por costume. Impossibilitados de fazer um ataque frontal ao forte de Atalaia, protegido por uma estacada de paus e fechado por portões, e devido à quantidade de soldados e armamentos, tentaram seduzir os soldados com suas mulheres e levá-los para fora da fortaleza (Mota, 2008, p. 152).

É perceptível que os indígenas não foram passivos e viram os seus territórios serem invadidos de forma paciente, pelo contrário, lutaram com armas e com estratégias mais sofisticadas.

Os conflitos continuaram e se estenderam por todo o século XIX, onde os indígenas tentavam se proteger e os colonizadores realizavam ações violentas e ao mesmo tempo estabeleciam a prática da catequese nos aldeamentos.

Conforme a pesquisa de Novak (2017), em meados do século XIX a bacia do rio Tibagi foi invadida pela ação colonizadora de forma mais intensa causando conflitos com as populações Kaingang e Guarani. A partir destes conflitos o Aldeamento Indígena de São Jerônimo foi criado e as ações de catequese começaram. No início do período republicano as práticas de ensinamentos religiosos aos indígenas não foram rompidas de imediato, pois “o Estado do Paraná continuou com a destinação de verbas para as atividades de catequese no Aldeamento de São Jerônimo, pelo menos até o ano de 1900” (Novak, 2017, p. 109).

Os Kaingang e Guarani continuaram dentro do interesse do Estado do Paraná na política indigenista dos aldeamentos, pois o governo manteve auxílio financeiro

para a prática religiosa ainda durante a primeira década da República. Nesses primeiros anos houve a divisão de pensamentos sobre a manutenção da catequese entre a elite política nacional; onde os monarquistas queriam a permanência da evangelização como forma de garantir a civilidade dos indígenas e os republicanos defendiam a necessidade de mecanismos para a assistência e proteção ao índio, o que culminou na criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910 (Novak, 2017).

Neste impasse de divisões de políticas indigenistas devemos destacar que os povos originários tiveram estratégias para negociar em seu favor, assim muitos créditos adicionais foram emitidos pelo governo aos aldeamentos - que poderiam ser desfeitos mediante descumprimento dos acordos - como bem destaca o pesquisador Novak (2017):

> A distribuição de brindes, ferramentas, alimentos e demais utensílios, bem como o pagamento aos serviços prestados pelos aldeados, também faziam parte do serviço de catequese e se tratavam das reivindicações dos indígenas, uma vez que não atendidas, os indígenas poderiam abandonar os aldeamentos (Novak, 2017, p. 111).

Ressaltamos que os indígenas não ficaram neutros a sua condição mediante diferentes ideias ao tratamento da sua população, mas encontraram soluções dentro do período de conflito para reivindicar os seus interesses e se fazer notar pela sociedade não indígena. A postura resistente continuou quando o governo mudou a sua política indigenista para o sistema de reserva de terras, e logo “a resistência dos Kaingang em São Jerônimo promoveram uma série de conflitos com os não-indígenas que insistiam em invadir os territórios indígenas” (Novak, 2017, p. 116).

Sabemos que o interesse em realocar os indígenas era o de efetivar a prática da imigração e evitar conflitos diretos com os colonos. Neste sentido, é importante destacar que as ações governamentais não foram suficientes para moldar os indígenas aos padrões dos homens brancos, que queriam incorporá-los ao sistema vigente através do trabalho e da educação (Novak, 2017).

No século XX a história indígena do Paraná teve outro capítulo importante, o discurso do vazio demográfico. Essa abordagem foi contemplada em áreas do conhecimento como a Geografia e a Sociologia e reforçada em livros didáticos[7].

[7] A nossa pesquisa aborda a reprodução do vazio demográfico na coleção Lições Curitibanas. Na página 128 descrevemos um exercício pedagógico que tende a induzir ao extermínio dos indígenas ou ao vazio demográfico.

O pesquisador Mota (2008) é claro em sua pesquisa ao mostrar relatos dos viajantes que fizeram expedições ao Paraná nas décadas de 1930 e 1960, principalmente a oeste e norte paranaense, onde afirmaram não ter população, como por exemplo o relato do autor Nilo Bernardes concluindo que:

> todo o norte e oeste do Estado como um vasto sertão. Mas o que significa para o autor o conceito de sertão? Ele mesmo o define numa nota de rodapé: O termo sertão é aqui empregado sempre no sentido de vazio demográfico. A definição é clara. Bernardes concebe a região no início do século como desprovida de população; em termos geográficos, um vazio demográfico (Mota, 2008, p. 31).

O território paranaense no início do século XX era habitado há muito tempo pelos povos indígenas e estavam nas terras observadas pelos geógrafos, porém, a ideia central era garantir que novas colonizações e cultivos fossem feitos na região, mesmo porque ainda em meados deste século a visão de que o indígena era um atraso para o progresso continuava, e tal discurso apagava dos registros oficiais a presença indígena, logo, não havia indícios dessa população para se preocupar nem estabelecer cuidados especiais com o contato entre indígenas e não indígenas.

O discurso do vazio demográfico foi muito forte também em obras literárias paranaenses, destacando principalmente de Temístocles Linhares, *Paraná Vivo: sua vida, sua gente, sua cultura*, em 1953. E, *Um Brasil Diferente* (ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná) de Wilson Martins, publicado em 1955. Tais obras como aponta Mota (2008) enaltecem os feitos dos homens não indígenas, tanto em seu avanço no espaço denominado de Campos Gerais com a expansão pecuária, quanto a descoberta das terras roxas (ao norte do estado), desconsiderando técnicas e cultivos já existentes nestes espaços, ou seja, dos povos originários.

As manobras para minimizar, apagar e excluir os povos originários do território paranaense foram bastante refinadas, com discursos bem escritos por intelectuais e geógrafos. Mas, é preciso sempre lembrar que as terras onde situa-se o Paraná nunca foram desabitadas, muito menos na década de 1930 e 1960, o que houve foi o interesse econômico e social que conseguiu através das narrativas de apagamento dos indígenas privilegiar as suas elites.

Como mencionado os Kaingang e Guarani enfrentaram os colonizadores e souberam impor as suas vontades e cobrar os acordos feitos. A resistência ainda continua, pois os territórios indígenas brasileiros têm a presença de invasores

constantemente. Podemos refletir esta questão a partir do texto de Krenak (1999), que faz um apontamento muito importante sobre o contato entre os indígenas com os brancos. O contato não deixou de existir após o desembarque dos portugueses no litoral brasileiro, pelo contrário, outros europeus adentraram o nosso território, e invasores estão explorando as terras indígenas na década presente. Destacamos aqui um exemplo muito claro do permanente contato dos indígenas com os não indígenas:

> De vez em quando a televisão ou o jornal mostram uma frente de expedição entrando em contato com um povo que ninguém que ninguém conhece, como recentemente fizeram sobrevoando de helicóptero a aldeia dos Jaminãwa, um povo que vive na cabeceira do rio Jordão, lá na fronteira com o Peru, no estado do Acre. Os Jaminãwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto do rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora!
> Poderíamos afirmar, então, que para os Jaminãwa 1500 ainda não aconteceu. Se eles conseguirem atravessar aquelas fronteiras, subirem a serra do divisor e virarem do lado de lá do Peru, o 1500 pode acontecer só pelo 2010. Então eu queria partilhar com vocês essa noção de que o contato entre as nossas culturas diferentes se dá todo dia (Krenak, 1999, p. 25).

Existem territórios ainda não explorados pelos não indígenas (invasores) e que irão ser descobertos, ou seja, o contato será efetivado com os indígenas; e há o retorno do contato para muitos povos originários, que revivem as ameaças ao seu território e lutam contra as violências.

Entre tantas perseguições e violências os indígenas lutam pelo direito de vivenciar a sua cultura em paz, visto que são povos cheios de sabedoria. Tanto Kaingang, quanto Xetá e Guarani viveram em nosso território, e atualmente continuam presentes e existentes no estado do Paraná. É prudente da nossa parte que abordemos as especificidades de cada etnia, assim como as suas semelhanças no modo de organização social. Começamos destacando os Guarani que “foram desenvolvendo técnicas de construção de canoas e transformaram-se em habilidosos pescadores, muito mais que outros povos como os Kaingang e os Xetá” (Silva *et al.*, 2001, p. 17), se destacam pelo domínio da arte em cerâmica, atividade realizada pelas mulheres, e com várias peças encontradas em território paranaense.

Eles desenvolvem também a arte indígena sob forme de cestaria e como aponta o estudo da arqueóloga Claudia Inês Parellada:

> A arte indígena é uma forma de comunicação através de símbolos das sociedades nativas, onde se consegue manter a diversidade cultural através do tempo. O conhecimento aprofundado da tecnologia cerâmica Guarani

> pode possibilitar novos horizontes de releituras de saberes tradicionais para as comunidades indígenas Guarani (Parellada, 2018, p. 7).

Esses objetos continuam sendo estudados para que mais informações sejam levantadas e o conhecimento seja divulgado. Muitos sítios arqueológicos desta etnia estão presentes em torno dos rios Paraná, Ivaí, Piquiri, Tibagi e Iguaçu.

Os Guarani também têm a sua cultura expressa nas pinturas corporais e adornos de plumagem, no entanto, como estratégia de garantir a sua existência junto aos colonizadores precisaram adaptar os seus trajes ao estilo dos colonos, assim como também passaram a exercer atividades como venda de “tecidos em fibras de urtiga e caraguatá e de algodão, além do trabalho como tropeiros e em fazendas de gado, durante os séculos XVIII e XIX” para a sobrevivência no Paraná (Parellada, 2018, p. 2).

As etnias Guarani e Kaingang assemelham-se principalmente nos hábitos alimentares e nos adornos corporais. Cultivam milho, mandioca, fazem uso do pinhão, pescam e utilizam plumagens coloridas. A pintura corporal indígena representa a identidade de cada uma, assim como os Kaingang que “pintavam o corpo no caso de rituais fúnebres” (Silva *et al.*, 2001, p. 28), assim como em festas de colheitas, jogos tradicionais e demandas políticas. Dominavam a técnica de fazer cerâmica e desenvolveram formas de torná-las mais resistentes.

Outra etnia indígena a destacar é a população Xetá que teve seus primeiros registros no Paraná em 1840 às margens do rio Ivaí e atualmente vive na Serra dos Dourados, noroeste do Paraná (Mota, 2017). Viviam do plantio de diferentes cultivos, incluindo os tubérculos e também caçavam. Utilizavam vários instrumentos para facilitar as ações do dia a dia, como: “arco e flecha, lâminas cortantes, raspadores, quebradores, perfuradores, biséis, pilões, que eram confeccionados de pedra, ossos e dentes” (Cruz; Piccoli; Allegreti, 1983, p. 39). Usavam adorno corporais como os Guarani e Kaingang, utilizando as sementes dos frutos disponíveis e dentes de animais. Tinham também a prática da cestaria muito bem desenvolvida.

Conseguimos perceber através da pesquisa de Silva (1998) que os Xetá também precisaram defender-se dos não indígenas durante o processo de ocupação na região norte e noroeste pelas Companhias de Colonização, pois as perseguições se deram diretamente com a expansão da economia cafeeira, que como já mencionado essas terras foram descritas oficialmente como vazias, campos a serem cultivados.

As populações indígenas em algum momento do contato com o europeu precisaram buscar alternativas para continuar a existir e resistir frente aos ataques de invasões. São povos de muita coragem e inteligência, visto que em vários momentos utilizaram diferentes estratégias de defesa, e sem dúvida, essa resiliência fez com que estivessem presentes em nosso território até os dias atuais, inclusive ocupando os espaços que por muito tempo lhes foram negados, como a área da medicina, advocacia, literatura e política; sendo representados por nomes como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Sônia Guajajara e Joênia Wapichana no Brasil e Angelo Kretã, Gilda Kuitá; Ivan Bribis Rodrigues, Virlei Primo Junior, Jefferson Gabriel Domingues, entre muitos outros, no Paraná, que estudaram, se formaram nas universidades estaduais e ocupam posições de lideranças indígenas de destaque no Paraná.

Já fizemos uma contextualização dos povos indígenas nos parágrafos acima, mas buscamos também dar uma definição para o nosso objeto de estudo e assim esclarecer o termo e facilitar a compreensão. Assim sendo, usamos uma especificação do antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano, ou apenas Gersem Baniwa, onde pontua que, “a denominação índio ou indígena, segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas” (Luciano, 2006, p. 29).

No entanto, o termo “índio” deu-se inicialmente por outro motivo, pois como é sabido o navegador Cristóvão Colombo fez uma viagem para encontrar as Índias no continente asiático, mas o que de fato ocorreu é que a tripulação ancorou em território americano, e os nativos da região tiveram por apelido “índios” ou “indígenas”. Destaca-se ainda que, esses termos não são definições étnicas, “cada ‘índio’ pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc” (Luciano, 2006, p. 30).

Se os termos “índio” ou “indígena” foram equívocos remontados do período das grandes navegações, por que continuamos a usá-los? Ainda de acordo com Luciano (2006), essa questão passou por uma ressignificação na década de 1970 com o movimento indígena, que passou a incorporar a ideia de 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” (Luciano, 2006, p. 30).

As explicações acima são no âmbito conceitual, mas podemos destacar que os “povos indígenas brasileiros de hoje são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país” (Luciano, 2006, p. 29). Vale destacar que os povos indígenas também sobreviveram às relações entre os diversos grupos que aqui habitavam há oito mil anos, muito tempo antes da chegada dos europeus.

Nesta perspectiva de revitalização da história dos povos indígenas percebe-se a importância de uma historiografia que desconstrua a imagem dos indígenas como povos sem história, de cultura antropofágica e de costumes selvagens (Bittencourt; Bergamaschi, 2012). Faz-se necessário desconstruir essa imagem em sala de aula, apontando esclarecimentos e levantando questionamentos acerca do indígena como sujeito histórico, protagonista da sua história e que tem presença ativa, viva, constante na história de formação do Brasil.

A história dos povos indígenas é pertencente à história nacional, e deve ser tratada com o devido valor e respeito, visto que os indígenas só serão reconhecidos como povos quando a História for ensinada com eles sendo os sujeitos atuantes no processo histórico.

1.2 O ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA NAS ESCOLAS: LIVROS DIDÁTICOS E PRÁTICAS

Uma forma de compreender o que se pretende que deve ser ensinado sobre os povos indígenas nas escolas é analisar os livros didáticos. No Brasil, os livros didáticos começaram a ser produzidos de forma mais efetiva no período do segundo reinado, fato devido a criação do Colégio Pedro II. Os livros didáticos tinham por missão atender aos estudantes que, em grande maioria eram de classes socialmente privilegiadas e se objetivava um ensino com a melhor influência possível, sendo a educação nesse período fortemente influenciada pela cultura francesa, onde os “manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados” (Silva, 2012, p. 808).

Mais tarde, no século XX, já com o governo Getúlio Vargas, o uso do livro didático tornou-se nacional e abrangente, visando atender uma proposta política de “nação forte e unida” (Silva, 2012, p. 808). O que se pretendia nesse período era implementar ações que favorecessem o governo, no entanto, não foi somente esse o intuito, a grande produção nacional de livro didático se deu em grande parte, segundo Silva (2012, p. 808). A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. O livro didático também sofreu a influência do governo de Getúlio Vargas e de suas perseguições ao comunismo, sendo a sua distribuição e produção controlada politicamente e ideologicamente, dando-se através da fundação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, que era administrada pelo Ministério da Educação e Cultura e seu representante Gustavo Capanema (Silva, 2012).

Não podemos deixar de destacar que a produção e distribuição massiva do livro didático se deu no período do Estado Novo e isso se estendeu nos anos seguintes, quando os militares estavam no poder, porém, a ideologia instaurada por detrás dos materiais continuou a mesma, com caráter controlador e agora também sem opção de liberdade democrática (Luca; Miranda, 2004).

Ainda nesse período de massificação da distribuição e produção do livro didático em escala nacional, podemos destacar que os autores não eram profissionais formados dentro de cada área disciplinar, eram em princípio “personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica” (Silva, 2012, p. 808). Percebemos que na década de 1960 houve uma reformulação nos critérios de autoria dos livros didáticos, onde se passou a utilizar o critério de formação disciplinar específica e a atuação nas séries em sala de aula deveria coincidir com o material a ser produzido (Silva, 2012).

No contexto de produção de livro didático e entre o governo de Getúlio Vargas, havia grande intenção também de formar cidadãos com caráter nacional, para tanto percebemos o grande esforço do Ministério da Educação e da Saúde para controlar a política de produção de material didático, sendo assim as professoras Luca e Miranda (2004) nos afirmam:

> A educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime. (p. 125).

Devemos destacar que o caráter nacionalista rondava o Ensino de História de forma global e mais acentuada desde o século XIX, pois como objetivo central dos governos era implementar o Estado-nação, combinado com a proposta do ensino laico e de maneira universal. Sendo assim, podemos evidenciar que:

> a história ocupou um lugar particular, posto que sustentou um duplo sentido: por um lado, oferecer a informação organizada e crítica do passado, e por outro, oferecer uma memória solidária com o sentimento de identidade nacional e, inclusive, de amor 'amor à pátria' (Carretero, 2010, p. 37).

Podemos considerar que a Criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (1966) foi um antecessor do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando o comparamos com dois elementos presentes no atual modelo de distribuição (Amaral-Schio; Mazzi, 2021). O primeiro ponto é que esse projeto assumiu a responsabilidade de garantir recursos financeiros para a produção e a sua expansão, e o outro é o comprometimento com uma banca avaliadora das produções, a Comissão Nacional de Avaliação (CONAC). Esse programa começou a inserir a ideia de que o Estado deveria assumir para si a responsabilidade de garantir o direito ao estudo a toda população, sem distinção de classe social. Dessa década em diante, a produção e distribuição de livros didáticos foi sendo cada vez mais aprimorada e os aportes financeiros aumentados. Uma década antes da criação do PNLD, o governo militar instituiu o Programa do Livro Didático (1971), que também continuou a beneficiar os alunos mais carentes e baixou o preço nas livrarias para atender a população de classe média.

Vejamos que até aqui o caráter dos programas não se consolidou como o PNLD. Foi em 1985 com o Decreto nº 91.542 que as obras escolares passaram a ser distribuídas gratuitamente a todas as instituições de ensino públicas, ou seja, o Estado firmando uma política pública para atender à educação.

Após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), foi necessária uma reestruturação do programa em 1996. A professora e doutora em educação, Caimi (2018), e as professoras Miranda e Luca (2004), aprofundaram em seus textos

a elevação da qualidade da escrita dos livros didáticos a partir desse programa. Caimi faz uma análise direcionada em cima da reformulação do PNLD na década de 1990 e faz menção ao cenário atual do livro didático com o Decreto 9.099/2017. A relevância de abordar a reestruturação do programa se dá através do impacto positivo que ele trouxe para a qualidade do conteúdo do manual, assim sendo, Caimi (2018, p. 24) aponta as seguintes conquistas:

> a minimização de erros conceituais, de anacronismos e simplificações explicativas; a supressão de situações de estereótipos e preconceitos; os avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamentos na produção gráfica e visual dos livros; as mudanças de concepção editorial com textos mais breves, intercalados por muitas imagens, mapas, atividades, quadros, tabelas, resumos; a escrita do texto com estilo mais polifônico, contemplando o cotejo de versões historiográficas e a incorporação de excertos de obras de autores acadêmicos.

Os critérios de avaliação do livro didático foram sendo aprimorados de um PNLD a outro, e as professoras Miranda e Luca apontam as edições de livros de História submetidos a essas mudanças, destacando o PNLD 2002 como “divisor de águas”, que passou a avaliar a coleção didática inteira e não mais o livro unitário. Juntamente com Caimi, as professoras ressaltam as conquistas positivas através do PNLD, onde:

> de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática (Luca; Miranda, 2004, p. 127).

Considerando as análises realizadas pelas professoras, percebemos como as coleções didáticas passaram a ser rigorosamente avaliadas a partir de 2005, sendo poucas as editoras com obras aprovadas. Evidenciamos também a intenção das autoras em estudar as possibilidades de abordagem para a História ensinada elencadas nas coleções a partir desse PNLD. O Programa Nacional do Livro Didático é sem dúvida um marco para a história do livro didático e que, evidência a importância e magnitude desse programa (Luca; Miranda, 2004).

Percebe-se, portanto, ao longo do tempo um aprimoramento das políticas públicas em relação ao livro didático, que passou a contar a partir de 1985 com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído através do Decreto nº

91.542/85 (BRASIL, 1985) para avaliar o seu conteúdo e a sua estrutura conceitual, e mais tarde em 1996, com a análise pedagógica para o PNLD/1997. Com essa nova estruturação do programa, a exigência em relação ao material tinha como preceito retirar do Guia do Livro Didático “os livros desatualizados, que apresentam erros conceituais, induzem a erros, a preconceito ou discriminação de qualquer tipo” (Cury, 2009, p. 128).

Os livros didáticos sempre mencionaram os povos originários em seus textos na parte da História do Brasil e que em sua grande maioria contava com um discurso de estereótipos ou de um indígena infantilizado. Desde a década de 1980 historiadores brasileiros investigam sobre a representação indígena nos livros didáticos, Carmo (1991), Menezes (1983), Mota e Rodrigues (1999), Pinto e Myazaki (1985), Rocha (1984).

Atualmente, as pesquisas relacionadas aos indígenas têm apresentado um crescimento relevante e as análises apontam modificações positivas fazendo menção à exploração praticada por colonizadores e sua perda de identidade cultural original e a dizimação desses povos, mas ainda se sente uma fragilidade nos livros didáticos envolvendo os povos indígenas enquanto sujeitos históricos do Brasil.

Muitas delas evidenciam que o estudo da temática ainda está em um segundo plano, com uma abordagem mais superficial, colocando os povos originários em determinados momentos históricos, enquanto em outros períodos ficam descontextualizados, como não pertencentes a nenhum momento da história do Brasil, muito menos do presente. Os estudos também exploram os estereótipos e apagamentos. É o caso dos estudos de Lima (2016), Pires (2020), Santos, Amorim e Menezes (2019), Bittencourt e Bergamaschi (2012), Boiano e Oliveira (2015), Bittencourt (2013).

Destacamos o trabalho de análise da temática indígena nos livros didáticos da professora e historiadora Bittencourt (2013), que considerou livros que contemplavam momentos significativos do século XIX até o XX, e interessou-se em compreender as relações entre a produção acadêmica e a escolar, e destacando que:

> a problemática centra-se nas relações entre a produção didática de História e a historiográfica no que se refere à construção de uma visão etnocêntrica de matriz europeia responsável por compor memórias e, mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil (Bittencourt, 2013, p. 106).

Ela destaca nesta pesquisa que o livro *Lições de história do Brasil* (1884), de Joaquim Manuel de Macedo, descreve o indígena com termos de desqualificação e bastante generalista quanto às etnias. Essa obra não foi a única a propagar uma imagem desfavorável aos indígenas, em 1854 saia a produção de Francisco Adolfo de Varnhagen, *História Geral do Brasil*. Tal escrito evidenciava uma ideia preconceituosa, pejorativa e com muitos estereótipos. Muitos autores foram influenciados pela obra de Varnhagen, inclusive a iconografia utilizada nela foi amplamente repetida em produções didáticas futuras.

O historiador na sua obra de destaque negou-se a dar créditos aos indígenas, na sua visão, eles nunca foram os donos da terra brasileira. Em seu estudo sobre "*O o*f*ício dos historiadores e os índios no Império"*, Moreira (2010) analisou as ideias de Varnhagen e destacou um pouco do seu pensamento preconceituoso sobre o "índio", e que sem dúvida refletiu muito na construção do imaginário social desse povo para estudantes, professores e na sociedade do século XIX, sobretudo, num período em que a educação era para um grupo pequeno de pessoas, os indivíduos privilegiados economicamente. Esses pensamentos reforçavam ainda mais que os indígenas não mereciam ter espaço na escrita da história do Brasil, especialmente porque as famílias abastadas do período imperial exerciam o poder sobre as demais. Nesse sentido, destacamos um trecho do pensamento de Francisco Adolfo de Varnhagen relatado por Moreira:

> Em vez de habitar o território, cultivando-o por meio da agricultura, os índios apenas o percorriam como nômades. E, na qualidade de nômades, não tinham direito sobre a terra. Na verdade, eles não passavam de invasores do território que, naquele momento, pertencia ao Império. Os índios também não mereciam o nome de bárbaros, pois eram, de fato, selvagens (Moreira, 2010, p. 61).

Também podemos considerar que a visão de não transformação e aprimoramento do comportamento por parte da população indígena, segundo a visão de Varnhagen, foi um estímulo para as próximas perspectivas de que os "índios" tinham uma cultura fixa, imutável, portanto, incapazes de mudar sozinhos.

Algumas pesquisas revelaram que os indígenas não foram contextualizados no tempo presente, mas sim, destacados no período da colonização e ainda assim de forma depreciativa, como sujeitos que não colaboraram com o projeto de civilização dos europeus, negando ajuda e mantendo os seus costumes considerados

“selvagens”, “primitivos”. Elas enfatizam que as obras didáticas ao longo dos séculos XIX e XX permitiram os silenciamentos dos indígenas, como a obra de Varnhagen (1854), que se refere a esse povo somente quando os portugueses chegaram ao Brasil, desconsiderando e ignorando a sua existência no período Pré-Cabralino. Os apagamentos não se deram apenas quando foram associados aos europeus, mas quando optaram por narrar somente a versão eurocêntrica, como os primeiros a habitar o território americano, deixando claro a perspectiva de prosperidade e civilização trazida.

Mesmo os indígenas sendo muito retratados no momento da colonização, como aconteceu na obra de Varnhagen e atualmente em muitos livros didáticos, não foram nem são devidamente apresentados, pois como aborda a professora Almeida (2010) em seu estudo sobre *Os Índios na História do Brasil*, eles foram estigmatizados como hostis quanto a sua receptividade aos estrangeiros, pois nos primeiros contatos, alguns portugueses foram recebidos no grupo dos tupinambás sem agressividade, referindo-se ao:

> tratamento especial concedido a alguns degredados portugueses, como João Ramalho em São Paulo e Caramuru na Bahia, evidencia a abertura e a confiança com que os tupinambás recebiam os estrangeiros, incluindo-os entre os seus sem distinção nem preconceito (Almeida, 2010, p. 38).

Em pesquisa posterior das historiadoras Bittencourt e Bergamaschi (2012) retomam a discussão sobre a necessidade de uma historiografia que desconstrua a imagem dos indígenas como povos sem história, de cultura antropofágica e de costumes selvagens. Faz-se necessário também desconstruir essa imagem no direcionamento em sala de aula, apontando esclarecimentos e levantando questionamentos acerca do indígena como sujeito histórico, que contribuiu significativamente para a construção da história, seja da sua própria, seja em relações contraditórias com a história nacional e que, por isso busca constantemente por reconhecimento e respeito.

A relevância de um estudo voltado para esclarecer e minimizar o conhecimento negativo propagado aos alunos durante muito tempo está diretamente ligado a visão que os alunos, em particular do ensino fundamental têm sobre o indígena. Ela é segundo Lima (2016) muito referente à abordagem contida nos livros didáticos usados em sala de aula, que oferecem imagens voltadas a cristalizar uma

visão do indígena como um ser que se reduz àquele que vive na floresta e tem a cultura de pintar o corpo.

Para Boiano e Oliveira (2015) os livros didáticos de História abordam a temática indígena de forma fragmentada. Segundo eles a narrativa histórica contempla determinados momentos, mas em muitos períodos os povos indígenas ficam descontextualizados, como não pertencentes a nenhum momento da história do Brasil. Muitas vezes essa abordagem concentra-se em discursar sobre o indígena como um personagem presente no momento da colonização, deixando de fazer a conexão com o presente e também de evidenciar as especificidades de cada cultura.

Para os historiadores Santos, Amorim e Menezes (2019), que se dedicaram a analisar as coleções: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo B. Júnior 2017/2019, *Projeto Coopera* 2016/2018, *Coleção Ápis* 2016/2018 e *Coleção Pequenos Exploradores* 2016/2018, relataram que a cultura indígena é muitas vezes apresentada nos livros didáticos com tempos verbais que remetem ao passado, ao tempo da colonização, como se atualmente não houvesse povos indígenas. Eles apontam também que o indígena é abordado de forma muito sintetizada e em outras obras ele sequer aparece, além de muitas imagens serem as mesmas de outros livros.

Contudo, enfatizam que houveram mudanças na representação do indígena, como no caso da coleção estudada de Alfredo Boulos Júnior, que relata a exploração dos povos originários pelos colonizadores. Os autores destacam que “a dizimação desses povos é algo bastante retratado nas coleções, assim como a importância da língua indígena na formação da ‘língua brasileira’” (Amorim; Menezes; Santos, 2019, p. 89).

Além dessas perspectivas, os indígenas são retratados como povos que viveram em função do homem branco, deixando a sua cultura para inserir-se ao mundo civilizado do outro. Outro fator de destaque é que termos como “selvagem” e “primitivo” fazem parte da narrativa de muitas obras didáticas, permitindo que se tenha a ideia de que esses personagens precisavam ser educados e ensinados a viver como o homem branco, mais especificamente da cultura vinda dos europeus.

Na perspectiva da representação indígena em livros didáticos e o ensino de História Indígena, o pesquisador Lima (2016) nos apontou o estudo e as mensagens propagadas pela linguagem imagética sobre os povos indígenas na coleção “*Para Viver Juntos*”, do triênio 2014-2016, distribuída no município de Araguaína (TO) para

o Ensino Fundamental dos Anos Finais, elencando que, essa população foi retratada com as imagens de forma menos significativa que outras etnias, sendo elas inseridas em finais de capítulo como apoio ao texto escrito e que a análise das mesmas deram-se de maneira individual pelos alunos, sem um método claro e específico. Além disso, ficou evidenciado que o conteúdo sobre os povos originários ficou restrito ao uso do livro didático e que essa população é associada ao período da colonização do Brasil.

Lima esclarece que, em determinados momentos, há imagens atualizadas dos indígenas, mas “que a não contemporaneidade desses povos está tão arraigada em nosso cotidiano que eles só passam a ter importância no passado” (Lima, 2016, p. 56). Essa explanação reforça como os estereótipos e a descontextualização dos povos indígenas continuam presentes nos livros didáticos, e que o professor deve ser o grande mediador entre os conteúdos e os alunos. Assim sendo, detêm várias possibilidades de condução da aula e elas podem ser mais eficientes ou não.

A pesquisa de Pires (2020) realizada no município de Porto Alegre (RS) com uma turma de sétimo ano, dialoga com a percepção de Lima (2016). Segundo ela, os povos originários são lembrados como sujeitos pertencentes à história no momento do descobrimento do Brasil ou como população que vivia na América quando Cristóvão Colombo chegou. Outro ponto a destacar é que a pesquisadora reconhece que a Lei nº 11.645/2008 “é um marco na inclusão da história e das culturas indígenas nos currículos da Educação Básica, surgem questões sobre como desenvolver esse tema em sala de aula, como incluir de forma orgânica assuntos relativos aos povos originários e suas culturas” (Pires, 2020, p. 21).

Nesse sentido, os dois estudos concordam que é necessário desenvolver ações e propostas de ensino mais consistentes para sanar a temática indígena em sala de aula, com medidas efetivas para combater e conscientizar sobre os estereótipos dos povos originários, pois somente a lei não é o suficiente para promover a reflexão de que eles são sujeitos que promoveram a formação étnica do nosso país, que têm a sua cultura e ela deve ser valorizada e respeitada.

As apresentações dos povos indígenas em um único momento da história apagam lutas e resistências deles para reverter o esquecimento a que foram relegados, como povos com lugar apenas no passado. É preciso destacar que, os “índios” nunca desapareceram da nossa história como as perspectivas pessimistas colocavam. Ao longo dos séculos XIX e XX tivemos ideias reducionistas e políticas

assimilacionistas – como veremos à frente - acerca dos indígenas, o que causou o silenciamento desses povos na história escrita. Mesmo essa versão sendo infundada, influenciou o conhecimento sobre a história dos povos originários. Devemos lembrar que os povos originários sofreram recentemente ataques de governantes (2019 a 2022) desmerecendo a posse das suas terras e utilizando termos que desqualificavam os indígenas. Isso reflete a sensibilidade da temática e como a tentativa de suprimir a história e cultura dessa população ainda está latente no século XXI.

A partir da década de 1970 os movimentos sociais e indígenas aumentaram bastante envolvendo o contexto de movimento pan-indígena ocorrido na América e nos anos seguintes muitos encontros e debates foram realizados para garantir os direitos indígenas até a promulgação da Lei 11.645/2008.[8] Todas essas ações não foram imperceptíveis à sociedade, por isso as generalizações simplistas causam espanto. Os povos originários resistiram e tiveram episódios inéditos em suas conquistas, como o exemplificado por Almeida (2010):

> Em dezembro de 2008, cinco povos indígenas (macuxi, wapixana, ingaricó, patamona e taurepang), há 30 anos em disputa pela demarcação de suas terras nessa reserva, tiveram seus direitos defendidos pela advogada indígena Joênia Batista de Carvalho. Índia wapixana, Joênia foi a primeira indígena a defender uma causa no Supremo Tribunal Federal. Acontecimento histórico, nas palavras da própria Joênia, que nos convida a refletir sobre a história dos índios em nosso país (p. 19).

Aos poucos os indígenas estão conquistando lugar na historiografia e passando a ocupar os debates no cenário presente. Para tanto, os historiadores e os antropólogos estão revisando os seus conceitos sobre a cultura essencialista dos indígenas e passando a:

> interessar-se pelos processos de mudança social, percebendo que seus objetos de estudo não são imutáveis e estáticos, e os historiadores passam a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, tradicionalmente considerados irrelevantes, bem como a interessar-se por estudos de povos não ocidentais que tiveram importância fundamental em nossa história, tais como os índios e os negros (Almeida, 2010, p. 20).

Essa é uma conquista indígena entre tantas para se abordar nos livros didáticos. Como vimos, os discursos que promovem a indistinção e generalização das

[8] A Lei 11.645/2008 foi um grande avanço para especificar o ensino da história indígena, mas ela é decorrente da Constituição Federal (1988) que fez o primeiro e grande reconhecimento da população indígena como indivíduos responsáveis por si mesmos, dignos do direito de posse das suas terras e valorização da sua história e cultura.

etnias e costumes indígenas não é fenômeno recente. A circulação de imagens estereotipadas nos livros escolares ocorre desde os tempos do Império brasileiro, o que por sua vez, não espanta que tantas obras escolares ficaram durante décadas com textos tendenciosos que atribuíam características pejorativas aos povos originários.

Acreditamos que o ensino de História voltado para refletir sobre os povos indígenas enquanto sujeitos históricos potencializa a valorização dos mesmos, promove o respeito a sua cultura e facilita a percepção de que são agentes de construção da história do Brasil e não meros personagens figurativos que deixaram-se influenciar pelo homem branco.

Mas, o que dizer sobre como livros didáticos de história regional abordam a história dos povos indígenas? No caso do Paraná, quais têm sido as pesquisas sobre o tema? Efetivamente são poucas as referências que encontramos de pesquisas sobre a produção didática regional, com recorte na temática indígena, o mesmo acontece em relação ao Paraná.

Destaca-se o trabalho de Crippa (2021) que analisou a temática indígena nas coleções em uso no Colégio Estadual Prof.ª Denise Cardoso de Albuquerque, no município de Flórida-PR, observando os conteúdos e propondo um quiz no Google Forms, para ser utilizado nas aulas com objetivo de estimular que estudantes reflitam sobre a importância da história, da diversidade e do respeito aos povos indígenas. Segundo ela:

> o material didático muitas vezes não apresenta a realidade indígena atual, não se aprofunda nos problemas enfrentados pelos povos indígenas diariamente, como a invasão de suas terras e a violência. Além disso, constatamos o sumiço dos indígenas em diversos momentos, dando a impressão de “saltos”, o que muitas vezes pode passar despercebido por todos, até mesmo pelos professores (Crippa, 2021, p.175).

Percebemos, no entanto, uma lacuna em relação a estudos sobre livros didáticos dedicados aos anos iniciais, produzidos ou que são utilizados nas escolas do Paraná, acerca das populações indígenas que habitam o estado. Daí, acreditamos, a relevância de estudar uma coleção emblemática como a *Lições Curitibanas.*

Destacamos, por fim, algumas pesquisas que mostram como esse conteúdo é trabalhado nas escolas. Silva (2015) abordou no seu trabalho as práticas curriculares docentes no município de Pesqueira (PE), estudando os tipos de

atividades aplicadas nos anos iniciais, especificamente no campo prático, observando o uso de cadernos e exercícios fotocopiados. É importante destacar que a pesquisadora desenvolveu as suas análises a partir de escolas que tinham alunos indígenas e não indígenas e concentrou-se em três escolas que denominou “A”, “H” e “J”. As referidas escolas localizavam-se em torno de áreas indígenas, seguindo a preferência: mais próxima, intermediária e distante.

Para a realização do trabalho a pesquisadora o organizou em três eixos: Os índios na colonização, Os índios na atualidade, e Os índios nas Datas Comemorativas. Para tanto, ela fez as seguintes considerações:

> Os índios na colonização agregou vivências curriculares que trataram sobre os primeiros contatos entre índios e europeus, mais as relações estabelecidas durante a colonização; Os índios na atualidade agrupou vivências que intencionam abordar aspectos relacionados com os povos indígenas atuais; Os índios nas datas comemorativas fora composto pelas vivências relacionadas com o aniversário do município de Pesqueira, o “Dia do Índio”, a comemoração do “Descobrimento do Brasil” (assim fora nomeado nas atividades descritas), o aniversário do assassinato do cacique Xicão e a Semana do Folclore (Silva, 2015, p. 206).

Silva (2015) revelou que muitas práticas docentes reproduziram preconceitos e estereótipos aos povos indígenas, já que eles são atrelados a algum momento histórico e não são estudados como povos independentes em relação aos europeus. A proposta de atividade centrou-se em ler poemas, letras de música e realizar exercícios envolvendo cruzadinha e caça-palavras. A pesquisadora observou que muitas atividades fotocopiadas não promoveram um estudo reflexivo sobre as diferentes etnias nem a preocupação em discutir a cultura e história desses povos. Destaca-se também que as imagens inseridas nos exercícios reforçaram o indígena sem roupa que, vive na mata através da caça e da pesca. Essas práticas invisibilizam os indígenas enquanto sujeitos com cultura e história particular.

Entre as atividades observadas o livro didático também fez parte da metodologia adotada pelas professoras para trabalhar a temática indígena, e o que ficou evidenciado é que os textos exploram a perspectiva colonizadora, novamente associando os indígenas ao “Descobrimento do Brasil”. Claro que houve tentativas por parte dos docentes em articular questões que promovessem o senso crítico às abordagens colonizadoras, mas para certas perguntas era necessário recorrer ao conteúdo da obra didática.

Choppin (2004) esclarece que uma das quatro funções do livro didático é a função ideológica e cultural. Ele é amplamente conhecido dentro de uma sociedade podendo ser associado como um símbolo do sistema educacional que carrega influências políticas. As ideologias políticas contidas no livro didático segundo o autor, “tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (Choppin, 2004, p. 553).

A pesquisadora Fonseca (2020) analisou como os indígenas foram retratados iconograficamente nos livros didáticos da Coleção Projeto Araribá: História (2014) do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, usados em duas escolas públicas estaduais no município de Ponta Porã/MS. Em seu trabalho a pesquisadora observou que houve avanços nas imagens selecionadas no livro destinado ao 6º ano, onde etnias e cultura foram mostradas, como a dança *capiwaya*, do povo Barasano – do noroeste da Amazônia. Porém, ela faz uma crítica ao texto informativo da imagem, que não contextualiza sobre esse povo, deixando aberta interpretações equivocadas. Ainda nas imagens dedicadas ao mesmo ano escolar, Fonseca destaca outra etnia, a Yanomami. A coleção mostrou a cerimônia *Reahu,* mas novamente sem explicações avançadas que discutam melhor essa prática, e, consequentemente enriqueçam o conhecimento do aluno.

Fonseca (2020) ao observar as imagens dos livros didáticos do 7º ano encontrou a perspectiva do encontro do indígena com os portugueses, inclusive com uma imagem muito utilizada em vários manuais escolares, a pintura de Oscar Pereira de 1922, *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500* (que também está presente na coleção *Lições Curitibanas* da 4ª série). A autora comenta sobre o projeto de encomenda desta pintura, mas nós queremos abordar que os indígenas novamente apareceram atrelados aos europeus, especialmente no “descobrimento” do Brasil. A abordagem desta coleção não foi diferente das apontadas pelos pesquisadores Pires (2020) e Lima (2016), que também destacaram a colonização como suporte para que os povos tradicionais aparecerem nos livros didáticos.

A coleção oportunizou o aparecimento de etnias específicas, dando nome a elas, fugindo da generalização. Portanto, há coleções mais preocupadas em relação

a outras sobre os indígenas, inclusive fazendo crítica às imagens que retratavam a política integracionista de Getúlio Vargas, contextualizando o aluno sobre as políticas indigenistas em determinados momentos históricos. Claro, a coleção analisada pela pesquisadora muitas vezes não faz explicações mais profundas das imagens ou nos textos, mas apresenta senso crítico e ético ao mostrar as diferentes etnias indígenas presentes no Brasil.

Em complemento aos estudos sobre a representação dos indígenas em livros didáticos, escolhemos a pesquisa de Jatobá (2018), que analisou a coleção intitulada “História Sociedade & Cidadania” do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, edições 2012 e 2015, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, material do professor e aluno. O trabalho pautou-se em observar se os conteúdos, as abordagens metodológicas e temas que estão relacionados ao ensino de história e cultura indígena contemplam a lei 11.645/2008.

Com esta pesquisa percebemos outra fragilidade nos livros didáticos que é a ausência da explicação sobre os conflitos entre indígenas e não indígenas, remetendo à ideia de que a relação entre os dois povos foi pacífica e harmoniosa. A autora mostra-se preocupada com a falta de problematização sobre as invasões nas terras indígenas e nós, diante das leituras realizadas dos trabalhos, percebemos que as dificuldades em abordar os abusos políticos, econômicos e sociais com os povos indígenas continuam fortes nos livros didáticos, mesmo que em pleno século XXI.

Foi perceptível pela descrição da autora que nesta coleção houve a inserção de imagens de etnias específicas com legendas para explicar sobre as diferentes formas de contagem do tempo ou para verificar as diferenças entre os indígenas, mas ao mesmo tempo percebemos que os textos não dão muitas informações sobre essas etnias e que os exercícios exigem mais do que os textos podem oferecer. Outro fator que chamou a atenção é que a coleção mesmo em anos diferentes não se propõe a revisar e mudar aspectos de forma sólida e transformadora, pois manteve em muitos momentos as mesmas imagens e explicações, caindo no mesmo padrão de deixar a história e cultura superficiais.

Os trabalhos mencionados tiveram como objetivo observar o tratamento dado aos indígenas pautando-se na Lei 11.645/2008 e realizando as suas críticas. Essa abordagem também foi explorada pelos pesquisadores Novak, Marques e Santos (2022) no artigo sobre a aprendizagem da história e cultura indígena no contexto

escolar, baseando-se no conhecimento de alunos do ensino médio de Dourados/MS sistematizado por questionários.

Neste trabalho os autores refletem sobre a negligência com os povos indígenas na historiografia até praticamente trinta anos atrás, e que as lutas dos movimentos indígenas, a promulgação da CF (1988) e a Lei 11.645/2008 vem possibilitando a inclusão da história desses povos nos livros didáticos e nos debates em sala de aula. Contudo, eles observaram em sua atividade prática com os alunos o desconhecimento sobre o crescimento populacional indígena no Brasil e que a maioria dos discentes das três escolas públicas tem a percepção de que os indígenas estão acabando.

Os pesquisadores identificaram nas respostas o peso da inferioridade e apagamento atribuídos aos indígenas no contexto escolar durante séculos, e que são difíceis de superar. Há três especificações que foram feitas, conforme Novak, Marques e Santos (2022) “I – O indígena enquanto vítima ou culpado de sua suposta extinção; II – Discurso da modernização e da aculturação; III – Povos discriminados e que sofrem preconceitos” (Novak; Marques; Santos, 2022, p. 227).

As respostas dos alunos têm a ver com os conceitos já estudados por Almeida (2010), como a assimilação e a aculturação. A ideia do indígena que não está na natureza, na mata ou com pinturas corporais perdeu a sua identidade é muito presente na percepção dos alunos, assim como as justificativas de que eles estão morrendo por conta do vício em drogas e álcool. O que chamou a atenção é que os alunos não expuseram sobre as invasões territoriais, mesmo que em um estado com repetidos ataques.

1.3 QUAL HISTÓRIA INDÍGENA DEVE SER ENSINADA ÀS CRIANÇAS?

A produção didática tem forte relação com a legislação educacional. Autores e editores procuram seguir normas estabelecidas em editais do livro didático. Como vimos, estas normas foram se consolidando ao longo do tempo afirmando processos e critérios de avaliação das obras didáticas. São relações complexas, pois também são definidas por debates e avanços no campo da historiografia, das pesquisas sobre o ensino de História, e das lutas dos povos indígenas por seus direitos. As práticas de ensino também são influenciadas pelas normas legais do ensino. Sabemos que estas

relações não são mecânicas, ou seja, não basta mudar a legislação para que as práticas escolares, ou mesmo a produção didática mude de forma automática. Mas, com certeza a elaboração de um conjunto de normas, que resultaram principalmente das pressões de povos indígenas e, também de avanços nos campos das pesquisas, tiveram um importante papel nas mudanças que ocorreram. Entendemos que elas definiram um “norte”, um caminho desejável para o ensino da história dos povos indígenas nas escolas. Um caminho em construção.

Contudo, devemos explicitar que o ensino de História nos anos iniciais fornece o primeiro contato oficial com os procedimentos e fontes históricas. Através do primeiro ciclo dos anos iniciais segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno vivencia a experiência do contato com as fontes orais e iconográficas e:

> O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens (Brasil, 1997, p. 39).

O ensino de História tem a importância fundamental de inserir a criança no mundo histórico esclarecendo que a humanidade produz fatos e acontecimentos e que eles são passíveis de compreensão através de um vasto acervo histórico e que todos dentro de uma sociedade o produzem, principalmente, porque todos são sujeitos históricos e que não há somente uma escrita histórica.

Além disso, conforme a pesquisadora Fonseca (2010) é preciso nos anos iniciais romper com a fragmentação de conteúdos e incorporar aos estudos os diferentes recursos que produzem história como o rádio, a televisão, a literatura, especialmente para trabalhar a temática regional. Isso é necessário segundo Fonseca porque temos de entender a História como uma área para se trabalhar em interdisciplinaridade e destaca que “o ensino de História e Geografia deve ser encarado como capaz// de formar determinada consciência histórica, ao mesmo tempo que revela a consciência predominante” (Fonseca, 2010, p. 47).

A pesquisadora reforça que a formação da consciência histórica dos alunos se dá também fora dos muros da escola, ou seja, a criança é exposta aos diferentes estímulos sociais e por isso “devemos considerar como objetos do ensino de História e Geografia todos os veículos e materiais que contribuem com a difusão do

conhecimento, responsáveis pela formação do pensamento crítico na nossa sociedade" (Fonseca, 2010, p. 47). É preciso sempre ressignificar o ensino de História e estar atento aos diferentes meios que influenciam a sua escrita para que já nos primeiros anos escolares as crianças tenham uma experiência positiva com o campo histórico e identificando os elementos que a compõem.

Seguiremos agora com uma breve explanação sobre os documentos legais que explicitam e orientam como a temática indígena deve ser trabalhada no decorrer das etapas da Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para iniciarmos, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), também chamada de lei Darcy Ribeiro, que em seu artigo 26 apontava que nos estabelecimentos de ensino os conteúdos deveriam ser pautados por uma parte comum e outra diversificada, atendendo às demandas regionais e locais da sociedade. Para tanto, naquele momento, é especificado os componentes curriculares obrigatórios a serem trabalhados pelas escolas, entre eles o ensino da História do Brasil, onde em seu quarto parágrafo determinou que: "§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das **matrizes indígena**, africana e europeia" (Brasil, 1996, p. 16).

Com os movimentos para a inclusão obrigatória do estudo e cultura afro-brasileira e indígena, legitimados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a LDB incorporou na sua redação o artigo 26-A e parágrafos 1º e 2º, que são as disposições das leis para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Tal avanço normatiza que as etapas da educação básica a partir do ensino fundamental nas esferas públicas e privadas estudem a história e cultura afro-brasileira e indígena. A contemplação dos estudos não se restringe ao componente curricular História, mas de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, o que de maneira conjunta estabelecem um diálogo e repertório cultural extremamente importante para a consciência, respeito e valorização das etnias afro-brasileiras e indígenas.

Assim como a inclusão obrigatória do ensino e cultura afro-brasileira e indígena foi resultado de lutas e movimentos sociais, a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (1996) se deu por meio de interesses de grupos políticos diferentes e passou por um longo processo de discussão.

No ano seguinte à promulgação da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram definidos e resultaram da necessidade de unificar e definir os conteúdos para o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Anos Finais. O documento foi como um desdobramento da LBD (1996) que necessitava explicitar o seu currículo para direcionar os conteúdos e habilidades de cada componente curricular. O PCN está intimamente ligado a lei Darcy Ribeiro, pois além de ser pensado no período em que a lei foi aprovada, tornaria claro os meios para que os ideias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação fossem concretizados, o que evidenciamos no trecho do artigo 2º, que ela tinha por objetivo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 8). Os dois documentos enaltecem a preocupação de um país em criar e modernizar as suas propostas de ensino e currículo.

Nesse sentido, a professora e pesquisadora Janaina Pires Garcia destaca que, implementar um documento que atendesse à educação nacional de maneira padrão sempre fez parte dos diferentes momentos políticos do Brasil:

> É importante notar que o debate de uma educação de âmbito nacional, acompanhada das questões curriculares para a implementação de um currículo unificado para todo o território, sempre esteve presente na história da educação brasileira. As tentativas ao longo do tempo não puderam se concretizar por causa das políticas públicas relativas à educação: num dado momento, o Estado tinha a obrigatoriedade de fornecer a educação pública para os cidadãos, e em outro não. Essas oscilações do dever do Estado frente à educação geraram consequências para nossa educação que perduram até hoje. Os PCNs só se concretizaram graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública e das questões curriculares (Garcia, 2011, p. 3).

Através da consolidação do PCN o sistema educacional tornou-se mais moderno e possibilitou que as instituições de ensino pudessem elaborar as suas propostas curriculares e incluir as suas especificidades regionais. Dessa forma, colaborando com a organização da educação nacional e fornecendo as referências para que em conjunto os municípios e estados elaborassem os seus planos educacionais, o que por sua vez, cumpriu para a efetivação dos artigos da LDB (1996).

Entre os dez objetivos elencados no documento, destacamos dois que, conectam-se diretamente à reflexão da diversidade cultural brasileira, portanto, onde

os povos originários têm um lugar especial, assim sendo, o Ensino Fundamental tem por objetivo:

> Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
> Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1997, p. 5).

Daremos ênfase no que o documento normatiza para os Anos Iniciais, pois o intuito da pesquisa é refletir sobre o ensino de história indígena direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendo o seu papel na escrita da história do território paranaense. Nessa etapa do ensino o estudo da localidade está muito presente, inclusive o Eixo Temático: História Local e do Cotidiano, contempla os conteúdos do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos). Esse eixo é de extrema importância para que os alunos conheçam e entendam a diversidade histórica que os cerca, compreendendo que o mundo está muito além da sua casa. Nesse sentido, destacamos dois objetivos de História para o primeiro ciclo relacionados aos povos indígenas que compreende:

> caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada (Brasil, 1997, p. 40).

O intuito para o primeiro ciclo é ter a experiência de compreender sobre o local em que vive, pois nessa fase do ensino estão em processo de alfabetização e possuem mais condições de ler e atribuir significados a sua escola, bairro, município, estado e país. Esse estudo sobre a localidade traz referências de diversos povos que existem e existiram ali, mostrando ao estudante que em outros tempos houve pessoas que habitaram o mesmo lugar em que vivem, e que, contribuíram muito para a formação do seu território, como os povos africanos, europeus e indígenas. No que diz respeito aos povos indígenas os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que é necessário incluir e falar sobre a temática porque os estudantes precisam conhecer a história dos que aqui estavam antes das grandes navegações, nesse sentido:

> A opção de introduzir estudos de povos indígenas é relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou

> habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história (Brasil, 1997, p. 41).

No segundo ciclo os alunos têm como Eixo Temático: “História das organizações populacionais” que discutem as questões culturais e sociais de outros grupos étnicos, e dessa forma os estudantes podem:

> reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
> identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais (Brasil, 1997, p. 45-46).

Nesta etapa do ensino os alunos têm a oportunidade de ampliar os conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo e realizar reflexões que envolvem as organizações sociais, bem como as relações das populações ao longo do tempo, incluindo a sua permanência ou desaparecimento. Destacamos um parágrafo do Parâmetro Curricular Nacional que explicita o que é necessário para esses alunos do segundo ciclo:

> Nessa fase, é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais (Brasil, 1997, p. 46).

Sem dúvida, o bom direcionamento do professor em relação aos conteúdos das diferentes organizações populacionais é imprescindível, visto que o preparo qualificado consegue mostrar as lutas, perseguições e direitos conquistados pela população indígena; do contrário, colabora com a manutenção das diferenças e dos estereótipos.

De acordo com os objetivos e conteúdos previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos podem cumprir esta etapa do ensino com a oportunidade de amadurecer, questionar e aprender sobre as diversas populações estabelecidas e fixadas no território paranaense e brasileiro, compreendendo que a manutenção e organização delas dá-se por meio das interferências das diferentes localidades.

A década de 1990 implementou normativas importantes para a educação, bem como colocava em pauta a discussão dos direitos e ensino da história e cultura indígena dentro das salas de aula. Nos anos seguintes duas leis foram promulgadas, a 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena em todas as escolas do sistema público e privado de ensino.

Para que este cenário de conquistas fosse possível muitos personagens lutaram, a começar pelo Movimento Indígena que se iniciou na década de 1970. Contudo, esse movimento não surge simplesmente dentro do contexto brasileiro, estimulado pelos movimentos sociais do Regime Militar (1964-1985), mas também pelos acontecimentos da esfera internacional (Fanelli, 2018).

No pós-guerra a Declaração Universal Dos Direitos Humanos (1948) colocou que os indivíduos fossem livres independentemente do seu segmento social. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi um órgão bastante importante, onde contribuiu para que novas perspectivas fossem adotadas em relação aos povos indígenas. Destacamos duas convenções, a 107 e a 169. Na primeira, intitulada *Convenção sobre as Populações Indígenas e Tribais*, 1957, deixando claro as condições para promover segurança e respeito com a vida e cultura das populações indígenas (OIT, 2023).

Na reunião intitulada *Convenção Sobre os Povos Indígenas e Tribais*, 1989, a linguagem foi inclusiva e taxativa quanto ao respeito dos povos indígenas, passando a incorporar um discurso de população étnica determinada, “rechaçando quaisquer políticas assimilacionistas, assim como estabelece o direito dos povos indígenas de participar efetivamente do planejamento e execução de políticas de seus interesses”. (Fanelli, 2018, p. 25).

A ideia de assimilação é explicada pela professora Maria Regina Celestino de Almeida (2010), como uma ideia onde os “índios” se aculturavam aos europeus durante a escravização e, assim, perdiam as suas características culturais e identidade étnica. De acordo com a pesquisadora, os indígenas eram vistos como indivíduos fáceis de se manipular e moldar às vontades europeias, como percebemos no seguinte trecho:

> Assim, as relações de contato com sociedades envolventes e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominação impostas aos índios de tal forma que não lhes restava nenhuma margem de manobra, a não ser a

> submissão passiva a um processo de mudanças culturais que os levaria a serem assimilados e confundidos com a massa da população. Nessa perspectiva assimilacionista predominante, por longo tempo, no pensamento antropológico, os índios integrados à colonização tornavam-se indivíduos aculturados e passivos que, junto com a guerra, perdiam culturas, identidades étnicas e todas as possibilidades de resistência (Almeida, 2010, p. 14).

Nesse sentido, os indígenas foram desaparecendo da história escrita, deixaram de ser mencionados nos relatos, o que por sua vez, causou o desaparecimento dos povos originários da nossa história. Dessa forma, a convenção da Organização Internacional do Trabalho (1989) foi bastante importante para demarcar os critérios e deixar explícito o que se esperava da população não-indígena em relação à efetivação de políticas garantidoras de seus direitos. Depois de tanto tempo de esquecimento e lutas, esses povos precisavam de representatividade e órgãos de poder para mobilizar e credibilizar as suas intenções.

Em 2004 o Brasil tornou-se signatário da Convenção 169, e em 2021 houve a tentativa do governo federal em retirar o país como signatário do documento. Através da Projeto de Decreto Legislativo (PDL) n° 177/2021 país sairia do tratado e representaria um atraso enorme para o bem-estar social das populações indígenas, bem como as deixaria mais expostas aos riscos de ataque e vulneráveis a perda de terras já conquistadas. É necessário destacar que a Convenção 169 é mais uma lei para proteger os povos originários dos abusos cometidos, além da Constituição Federal de 1988 que materializou 500 anos de lutas e resistências que se efetivaram com os direitos indígenas arduamente reivindicados e construídos pelos movimentos sociais indígenas, pois os povos tradicionais são constantemente ameaçados e sofrem ataques de pessoas com interesse em suas terras.

Além dos órgãos citados que se mobilizaram pela chamada dos povos indígenas para que se somassem junto a eles pelos direitos indígenas na sociedade, a Igreja Católica também sinalizou apoio às suas lutas durante o encontro do Episcopado Latino Americano (1968), e mais tarde com o Conselho Indigenista Missionário (1972), fornecendo ajuda “aos povos indígenas brasileiros como parceiros de lutas e reivindicações no campo da autodeterminação, direito ao território, educação diferenciada, saúde e outras pautas” (Fanelli, 2018, p. 25).

No cenário nacional houve a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI - 1967) – em substituição ao SPI (Serviço de Proteção ao Índio) - que na parte política iria garantir a proteção dos índios e também fazer a comunicação entre o Estado e a

sociedade, já que eles por impedimento Legal do Código Civil de 1916 eram considerados incapazes de responder por si mesmos. O caráter de controle social indígena não mudou com a criação da FUNAI, os indígenas continuaram tutelados e é significativo que saibamos que o Serviço de Proteção ao Índio mascarava a assistência aos indígenas como forma a conquistar os seus territórios e tentar dominar os “índios”. Tomamos como base os apontamentos dos professores Oliveira e Freire (2006) para explicitar a finalidade do SPI:

> Sua base era a ideia de que a condição de índio seria sempre transitória e que assim a política indigenista teria por finalidade transformar o índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam adotados métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas (Oliveira; Freire, 2006, p. 113).

É no cenário de incapacidade social do indígena que movimentos se fortalecem, como o Movimento Indígena Brasileiro, que surge e concretiza o pensamento de que os indígenas são pessoas com cultura e história própria, e que não são passíveis de políticas assimilacionistas, pois querem e têm capacidade de organizar movimentos para a sua visibilidade.

No âmbito do controle intelectual dos povos indígenas a Constituição Federal (1988) os reconheceu como um povo de cultura e história, e no artigo 129 explicita as funções institucionais do Ministério Público e no inciso V elenca claramente que as povos originários lutaram e conquistaram os mecanismos legais e jurídicos de fim da tutela e estabelecimento da cidadania plena, onde o Poder Público tem a função de “[...] defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas [...]” (Brasil, 1988). Com a Carta Magna passaram a ter a sua língua e cultura reconhecidas, responsáveis por suas atitudes e livres para cobrar os direitos. Todos os movimentos e conferências realizadas em prol dos povos originários fortaleceram as discussões políticas para que os ideais indígenas fossem materializados, visto que os mecanismos legais foram possíveis através das reivindicações e movimentos incansáveis dos indígenas, ou seja, foram agentes para a transformação Legal e protagonistas deste processo. Com a cidadania reconhecida, os povos originários tiveram outros direitos reconhecidos através da CF (1988), em seu artigo 231 e 232, principalmente, como direito à terra e aos territórios ancestrais; sistemas próprios de

educação e saúde; direitos sobre suas línguas e modos de vida como destacamos abaixo:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
> Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

Os Movimentos Sociais Indígenas estabelecidos ao longo de 524 anos mobilizaram muitos encontros e debates sobre a questão indígena nas Américas. Isso demonstra que as ações dos movimentos se fizeram presentes em todos os períodos históricos. De igual modo aconteceu com a Constituição Federal, que incorporou nas escolas o estudo do conhecimento da cultura e história indígena pela perspectiva não assimilacionista.

Neste sentido, a Lei 11.645/2008 define que nos estabelecimentos de ensino Infantil, Fundamental e Médio devem ser ensinadas a história e cultura afro-brasileira e indígena. O que de acordo com o primeiro e segundo parágrafos da lei:

> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR) (Brasil, 2008, p.1).

Temos a consciência de que com a Lei 11.645/2008 nem todas as lacunas foram preenchidas, pelo contrário, estamos em constante aperfeiçoamento e estudo para que a história indígena esteja presente nas salas de aula, sendo tratada de maneira séria e adequada; e também nas capacitações de professores e equipes gestoras das instituições de ensino brasileiras. Somente com leituras centradas na temática indígena podemos oferecer aos alunos ferramentas para a compreensão da diversidade étnica dos povos originários e incentivar a conscientização sobre a sua cultura.

Encontramos também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) a contemplação do estudo da temática afro-brasileira e indígena, afirmando que, “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Art. 26 §4º da LDB)” (Brasil, 2013, p. 114). Tais conteúdos, segundo o documento, permitem que os estudantes reconheçam os diferentes povos que ajudaram a constituir a história e a identidade do seu país.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais mencionam o estudo sobre os povos originários, a Base Nacional Comum Curricular (2018) também estabelece que os alunos conheçam sobre as diferentes culturas presentes no Brasil e nos diferentes períodos. Mas, precisamos ressaltar que esses documentos são originados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). A Lei define em artigo 9, inciso IV, que a União irá incumbir-se de:

> estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Desse modo, se iniciaram as articulações para elaborar as Diretrizes para o Ensino Fundamental e Médio em 1998, através dos pareceres 04/98, 15/98 e 22/98 emitidos pelo Conselho Nacional de Educação. Nesses documentos percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais iniciaram o processo para que em conjunto com os Estados e Municípios se desenvolvesse um currículo para integrar a Base Nacional Comum. Tal afirmativa também se encontra na LDB, no artigo 26, que diz:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

As Diretrizes foram necessárias para determinar e organizar os conteúdos mínimos para cada etapa da educação básica, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como definir as competências e habilidades necessárias para essas etapas. O documento foi um importante norteador para elaborar a BNCC, visto que contemplou a questão curricular, os objetivos a alcançar, a organização das avaliações e formação de professores (Brasil, 1998).

Através das diretrizes se chegaria à seguridade dos conteúdos básicos comuns que todo estudante deveria ter ao longo das etapas educacionais. E, sobretudo, teve o peso de Lei que deveria ser cumprida, e nesse ponto se difere dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde poderiam ser adotados como material de apoio pelas escolas para elaborar de conteúdos, por exemplo.

As DCN foram compostas por três pareceres e em 2010 saiu a resolução nº 4, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, englobando todas as etapas da Educação Básica.

No mesmo ano foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com presença de especialistas para debater a necessidade da Base Nacional Comum Curricular. O mesmo encontro também ocorreu em 2014 e dessa vez com caráter mobilizador. Já nos anos seguintes foram entregues a primeira, segunda e terceira versão (MEC, 2023).

Após as normatizações, os documentos passaram a influenciar a prática pedagógica nas escolas do sistema público e privado, pois o caráter de obrigatoriedade se fazia nas duas esferas educacionais. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2018) traz o direcionamento das habilidades e unidades temáticas a serem desenvolvidas ao longo das etapas educacionais do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As temáticas indígenas são contempladas em habilidades direcionadas no Ensino Fundamental, tanto para os Anos Iniciais - compreendendo o primeiro e segundo ciclo - e Anos Finais – compreendendo o terceiro e quarto ciclo.

Abordamos com ênfase uma das competências para o Ensino de História no Ensino Fundamental, que é a de:

> Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 403).

Com foco na história indígena para crianças destacamos as habilidades a serem desenvolvidas nos Anos Iniciais que são contempladas no terceiro e quinto ano, onde espera-se que o aluno do terceiro ano seja capaz de:

> identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes (Brasil, 2018, p. 410).

As habilidades elencadas acima devem ser trabalhadas com os alunos de forma cuidadosa, sobretudo, a de comparar pontos de vista, pois, são eternas comparações equivocadas, oriundas de formações doentes colonialistas, preconceituosas e muitas vezes racistas. Essas comparações para uma criança de oito ou nove anos é bastante complexa devido à ausência de convívio com os indígenas e pouco conhecimento prévio. Então, certas indagações: “Como eles são? De onde eles vêm?” demonstram certa frieza e desprezo em relação ao indígena e não conseguem dar conta de levar o conhecimento necessário aos alunos. Por isso a temática exige cada vez mais estudo e preparo dos docentes e conhecer o assunto é indispensável para elaborar a melhor estratégia de mobilização do que se pretende ensinar.

Ainda explorando as habilidades previstas para os Anos Iniciais, os alunos do quinto ano deverão ser capazes de “identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos” (Brasil, 2018, p. 414).

Como último documento destacamos o Referencial Curricular do Paraná (2019) que apresenta as sugestões de conteúdo essenciais para a Educação Infantil e todos os anos do Ensino Fundamental. A necessidade da criação do Currículo da Rede Estadual Paranaense é ligada ao processo de implementação da BNCC em 2018 e definiu os direitos e objetivos de aprendizagem para os estudantes.

Conforme consta no documento, no ano seguinte, a Secretaria de Estado da Educação “apresenta o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos” (Paraná, 2019, p. 2). O Referencial passou por uma adaptação devido à pandemia da Covid-19, passando a se chamar Referencial Curricular do Paraná em Foco e elencou os objetivos focais de cada disciplina visando minimizar e garantir as aprendizagens em relação aos conhecimentos que já possuíam e aos que iriam apropriar-se (Paraná, 2021). O documento ficou vigente para os anos de 2021 e 2022 para favorecer o desenvolvimento das habilidades e aprendizado dos conteúdos.

Daremos ênfase aos conteúdos direcionados para a etapa dos anos iniciais. Observamos que neste documento a temática indígena é contemplada para os 3º, 4º, 5º anos, atendendo a unidades temáticas específicas para cada ano escolar.

O Referencial Curricular do Paraná é um documento que normatiza eixos temáticos, conteúdos e objetivos de aprendizagem para a educação paranaense, mas é também um documento que visa atender a especificidades da região, elencando no componente curricular de História o estudo sobre os povos originários que fazem parte do processo de formação do território, além de colocar em ênfase as etnias indígenas que fazem parte do Paraná, os Kaingang, Guarani e Xetá.

Nesse sentido, o currículo atende a perspectiva de não ser um documento imutável que segue orientações gerais. De acordo com Sacristán (2000), ele é construído e deve ser pensado e discutido com os agentes envolvidos no processo de ensino que são os “professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas” (Sacristán, 2000, p. 102). Destaca que o currículo é influenciado por subsistemas expostos aos processos históricos, portanto, são passíveis de transformações.

Nessa perspectiva, o currículo paranaense é um documento que vem a contribuir com a prática docente contemporânea na temática indígena, possibilitando o planejamento e execução de atividades assertivas e que fazem menção aos povos originários do Brasil e do Paraná. Contudo, nem todos os problemas do ensino-aprendizagem desse conteúdo se resolvem através do currículo prescrito, é necessário capacitação e preparo dos professores em relação à temática indígena. A inserção nas escolas de um documento norteador e regulador da educação contemplando os povos e culturas que formaram o território paranaense, dando especificidade para as etnias indígenas presentes no Paraná deixa evidente a urgência de ensinar e refletir sobre os primeiros habitantes desse estado e país, além de deixar explícito que existem conteúdos e objetivos claros para o ensino dos povos originários e, se esses não são ensinados ou aprofundados, a estratégia para a efetiva inserção dos mesmos em sala de aula recai para a formação continuada da equipe docente das instituições escolares. Porém, as formações para estudar a história e cultura indígena são pouco presentes nas escolas, especificamente na rede municipal

de ensino de Castro, onde o foco é bastante voltado para o componente curricular de Língua Portuguesa e os demais não entram na pauta de formação.

Elencamos agora as propostas curriculares da perspectiva indígena para os anos iniciais, e a partir do terceiro ano isso fica evidente através da unidade temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município; juntamente com o conteúdo: Formação histórica e populacional da cidade. Destacamos um objetivo de aprendizagem específico para os povos indígenas, que é: “Conhecer grupos populacionais que ocupavam a região onde o município se formou, identificando os povos indígenas como os primeiros donos da terra” (Paraná, 2018, p. 191).

No quarto ano o ensino de história indígena é contemplado através da unidade temática: Circulação de pessoas, produtos e culturas; tendo como conteúdo: Povos Indígenas. É visível que a proposta curricular para os anos iniciais está voltada para discutir e ensinar especificamente sobre os povos originários, para tanto destacamos dois objetivos muito intencionais acerca do conhecimento das populações indígenas brasileiras e paranaenses, onde é proposto que os alunos possam:

> Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras.
> Reconhecer Kaingang, Guarani e Xetá como povos indígenas paranaenses, comparando a realidade dos mesmos no presente e no passado (Paraná, 2018, p. 195).

No quinto ano percebemos que o conteúdo se pauta no entendimento da cultura e relações de trabalho durante o processo de formação da população brasileira e que faz parte da unidade temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e no meu grupo e no meu grupo social. Neste eixo não podemos deixar de mencionar os objetivos que permeiam esse conhecimento:

> Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes do território brasileiro e as relações de trabalho que se estabeleceram com a chegada dos portugueses.
> [...] Conhecer e valorizar a cultura dos povos indígenas, africanos e europeus que formaram a população brasileira e do Estado do Paraná (Paraná, 2018, p. 198).

Podemos perceber através dos objetivos e conteúdos elencados nos documentos acima que há várias menções referentes à história indígena para as escolas, ou seja, no currículo prescrito os docentes têm as orientações do que deve ser trabalhado em sala de aula, mas isso não é o suficiente para que a aprendizagem

sobre os povos originários se consolide na prática. Nesse sentido, buscamos por pesquisas que trouxessem indícios e verificações do que está sendo ensinado para as crianças no âmbito de História e Cultura Indígena.

De acordo com as pesquisadoras Rodrigues e Sabchuk (2022), as habilidades prescritas na BNCC na área de História para os 4º e 5º anos promovem interpretações diferentes acerca dos povos indígenas, pois não as colocam separadamente para que fossem mais desenvolvidas pelos alunos. Outro aspecto relevante da ampla interpretação é que a maioria do corpo docente dos anos iniciais não possui graduação em História, o que contribui para a permanência de múltiplas interpretações.

As muitas possibilidades interpretativas corroboram para a permanência de estereótipos e a equivocada associação dos povos originários com o nomadismo, sugerindo que eles usam os recursos disponíveis no espaço geográfico tornando-o escasso, e depois mudam-se. Essa é uma visão apresentada no estudo das pesquisadoras Rodrigues e Sabchuk (2022) ao analisar coleções didáticas voltadas para os anos iniciais, onde as explicações ficam rasas em torno do processo do nomadismo e suas relações com outros seres humanos, e conectando o nomadismo aos indígenas, sem problematizações do seu conhecimento sobre o manejo da terra e melhoramentos de sementes, nem da perda de território para os portugueses no período da colonização.

Através desta explanação das pesquisadoras entre ensino e currículo podemos observar mais atentamente que as prescrições dos documentos devem ser pensadas e trabalhadas em sala de aula com cuidado, sobretudo, envolvendo os livros didáticos, que querendo ou não, são instrumentos importantes na condução das aulas, e dependendo do seu uso pode reforçar os equívocos sobre os povos indígenas, deixando-os em posição inferior ao branco, como povos de técnicas e modos de vida menos inteligentes que as dos europeus.

Ao analisarmos a Proposta Curricular do Município de Castro encontramos através da organização das unidades temáticas e objetivos de aprendizagem para o terceiro ano dos anos iniciais que os povos indígenas continuam sendo abordados com europeus e africanos; sem objetivos que problematizem o porquê das diferenças entre os povos indígenas do passado e do presente, elencando apenas “conhecer e comparar as comunidades indígenas do passado e do presente”. Tais objetivos de

comparar diversos povos costumam reafirmar os preconceitos e enaltecer uma etnia sobre a outra – na maioria das vezes a europeia é mais detalhada, e, consequentemente, melhor memorizada pelos alunos – reafirmando a hierarquia cultural.

Encontramos também os indígenas na organização do documento direcionado para o quarto ano dos anos iniciais em objetivos relacionados ao nomadismo e fixação das primeiras sociedades humanas, e novamente comparações entre eles no presente e no passado, mas não há direcionamentos na proposta de como o professor deve conduzir tais comparações. A parte introdutória da disciplina de História transcreve muitos trechos da BNCC e não traz as especificidades dos Povos Originários de Castro, nem promove um debate sólido para o professor construir as suas aulas. O documento permanece destacando as etnias presentes no município, mas não os inclui na sua proposta curricular. Esta intencionalidade deixa que nas aulas as etnias indígenas sejam silenciadas, pois não há orientações e menções de tais povos, dificultando ainda mais as pesquisas que o docente poderia realizar mediante informações concisas. Para o quinto ano, os povos indígenas aparecem ligados aos portugueses e as relações de trabalho estabelecidas no momento da colonização, sem objetivos de aprendizagem que problematizem os danos causados aos indígenas através da relação de poder com os europeus (não somente com os portugueses). Em nosso entendimento, sem tais considerações na proposta o trecho a seguir dentro do documento não contempla o respeito à diversidade cultural presente em nosso território:

> Entre o 3º e o 4º ano evidenciam-se as particularidades locais por meio da noção de lugar em que vive e das dinâmicas em torno da cidade e dos regionalismos (Estado), diferenciando aspectos da vida privada e da vida pública, urbana e rural.
> No 5º ano, o destaque está na diversidade de povos e culturas e suas formas de organização, realizando uma breve introdução ao início da humanidade. Elementos como a cidadania, direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades propõe uma educação voltada ao convívio e ao respeito entre os povos (Castro, 2021, p. 183-194).

No documento está posto o respeito entre os povos, mas nós consideramos importantes problematizar e refletir juntamente com os alunos os efeitos da colonização e o contato com estrangeiros na população indígena; promovendo o senso crítico e capacidade questionadora sobre os acontecimentos, e não somente acomodações com o conteúdo.

Nossas observações encontraram sentido através da pesquisa de Sabchuk (2020), sobre o currículo do município de São José dos Pinhais, onde aponta a necessidade de um olhar especial para os povos indígenas dentro do currículo municipal, que atendesse a população que ali vive e aos arredores, mencionando que:

> Uma proposta curricular para a disciplina de História para a Educação Básica, seja em SJP ou em qualquer outro município, deve contribuir para a superação do mito da democracia racial. Precisa ser construída com base em referenciais sólidos, que possam sensibilizar e introduzir novas reflexões à comunidade escolar. O fim dos mitos que mascaram os problemas sociais, os preconceitos e a discriminação, deve ser percebido como um importante passo para que aflorem as diferenças (Sabchuk, 2020, p.77).

O seu estudo aponta que o professor de História dos anos iniciais deve ser informado de eventos ocorridos na construção da nossa historiografia para identificar que tal organização curricular continua com a perspectiva pedagógica de excluir minorias e deixar de fora personagens comuns da sociedade. A pesquisadora considera ser necessário para contemplar o ensino da história indígena que as propostas curriculares considerem a diversidade da sua localidade fazendo mapeamentos dos alunos e, assim, propor conteúdos mais específicos, como por exemplo, a língua de determinada cultura (Sabchuk, 2020).

Uma das questões que resultam do relato dessa trajetória de avanços no campo da legislação sobre a temática indígena na escola é: porque ainda persistem tantos problemas nas formas de abordagem dos povos indígenas? Os pesquisadores Vieira, Ferreira e Moreno (2023) apontam uma explicação potente que articula ideias fundamentais sobre produção de representações, estratégias de colonialidade, cultura escolar e código disciplinar:

> A afirmação de um único viés identitário, positivado como agente, sujeito histórico e a representação de outros como submissos, inferiores, vítimas passivas, foi estratégia da colonialidade do poder que pudemos acompanhar nas representações construídas pela sociedade brasileira e, especialmente, nas obras didáticas, como elementos fundamentais de uma cultura escolar e de um código disciplinar reafirmado constantemente por uma tradição seletiva por quase um século (Vieira; Ferreira; Moreno, 2023, p. 28).

Na análise que se seguirá poderemos verificar como materiais didáticos e currículos destinados aos anos iniciais, ainda podem ser veículos de perpetuação de uma visão sobre os povos indígenas que cristalizam uma visão de indígena passivo,

inocente, servil e dócil sem mencionar a realidade da relação entre indígenas e não-indígenas.

CAPÍTULO 2
A COLEÇÃO: *LIÇÕES CURITIBANAS*

2.1 A COLEÇÃO: CONTEXTO E PROJETO

A coleção didática *Lições Curitibanas* foi elaborada na década de 1990 na gestão do prefeito Rafael Greca (1993-1997) e distribuída nas escolas municipais de Curitiba entre 1995 a 1997. A coleção foi destinada para atender as quatro primeiras séries escolares: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Cada aluno recebeu um livro que podia ser levado para casa e realizar as atividades (Ferreira, 2008). O material foi desenvolvido a partir do Currículo Básico de Curitiba de 1988 e que sofreu revisões em 1991, 1992, 1994, 1996. A revisão de 1994 mostra em suas primeiras páginas dedicadas aos professores, projetos e programas educacionais visando a qualidade de Ensino:

> a) Livro Lições Curitibanas.
> b) Projetos Educacionais que visam concretizar a ação pedagógica nos diferentes segmentos.
> c) Faróis do Saber
> d) Informática a serviço da Pedagogia.
> e) TV Professor
> f) Rádio Escola.
> g) Programas de Capacitação Profissional.
> h) Programa de Recuperação (específico para 1 as. Séries) (Curitiba, 1994).

É perceptível a preocupação da gestão municipal de Curitiba em implementar vários projetos para tornar a cidade um modelo para o estado. Estes projetos são anunciados como boas práticas educacionais, cujos objetivos são o estímulo ao cidadão para preocupar-se com a sua conservação e mostrar que todos têm boas atitudes. Como destacado o livro *Lições Curitibanas* fez parte deste projeto pensado para uma cidade que se quer “modelar”.

A professora Valéria Ferreira ao estudar as relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990 destacou a coleção como elemento para a efetivação de uma imagem politicamente correta do município. Ao analisar alguns aspectos da coleção em relação a fundamentação teórica da Currículo Básico, elencou dez características do “tipo ideal” de cidadão que a obra visava formar:

> 1. Um sujeito que aceita as representações positivas e idealizadas da cidade, sem questionar;

> 2. Um sujeito que mesmo que não possa executar certas "práticas curitibanas" possa almejar isso para si um dia e para quem puder;
> 3. um sujeito que acredita que os curitibanos têm soluções próprias para os problemas enfrentados, não precisando recorrer a ideias vindas de fora da cidade;
> 4. Um sujeito que conhece o mundo, o país, a partir de determinada lente curitibana;
> 5. Um sujeito educado, que sabe: falar, conviver em sociedade, aplicar determinadas regras de etiqueta nos locais em que convive, agir com respeito;
> 6. Um sujeito que perpetua as tradições (de algumas etnias);
> 7. Um leitor que acima de ler, diculga a ideia da cidade leitora;
> 8. Um sujeito ambientalmente correto, limpo;
> 9. Um sujeito que tem visão harmônica sobre as relações de trabalho e sociedade;
> 10. Um sujeito que reconhece que o pobre pode viver melhor (se ele plantar, fizer horta, não poluir os rios) (Ferreira, 2008, p. 181).

É preciso destacar que a coleção didática não foi proposta somente para atender a pauta pedagógica, como um livro de suporte para os professores e material educacional de qualidade para os alunos. Ela foi muito além disso, desenvolveu ao longo das suas páginas a ideia de uma cidade de convívio harmônico com seus habitantes; com poucos problemas sociais e urbanos, mostrando imagens da cidade voltada para a evolução (com prédios, parques e bairros centrais); preocupada com a consciência ecológica e sempre enaltecendo os programas da gestão municipal, como a "Família Folhas", sobre a reciclagem do lixo (Ferreira, 2008).

Esses aspectos voltados para a excentricidade de Curitiba e destacando a sua individualidade nos fazem questionar sobre a fundamentação teórica adotada pelo Currículo Básico de Curitiba, a Pedagogia Histórico-Crítica[9].

Confirmamos essa tendência na apresentação da fundamentação teórica do Currículo Básico de Curitiba, reforçando o pensamento que é necessário pensar e discutir a formação do homem a partir da sua vivência em sociedade:

> Considerando que é no cotidiano que se efetiva a história, podemos dizer que é no momento em que o currículo se faz ação na sala de aula que podemos ver a intencionalidade da proposta pedagógica. Ressalta dessa afirmação um elemento fundamental para que essa intencionalidade do ato de ensinar se efetive no processo pedagógico: a mediação como articulação entre a prática social global e a experiência social do aluno (Curitiba, 1994, p. 3).

[9] Teoria desenvolvida e divulgada por Dermeval Saviani, como também por outros autores: José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti etc (Ferreira, 2008).
Ver SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Para construir o nosso pensamento, outro aspecto foi considerado, o cenário de discussão da escolha do modelo curricular, onde se almejava mudança de postura pedagógica e romper com práticas anteriores. Neste sentido, o estudo da professora Valéria nos apontou a percepção dos docentes frente a nova proposta curricular:

> Muitos são os professores que comentam ter participado, à época, das discussões nas quais parece ter havido um consenso quanto à crítica a modelos curriculares tecnicistas, funcionalistas (aliados, muitas vezes, a políticas educacionais diretivas e a governos autoritários) e sobre a necessidade de um currículo crítico, que contribuísse para a transformação da realidade social (Ferreira, 2008, p. 166).

Refletindo sobre a linha de fundamentação teórica da proposta curricular e analisando os trechos acima, acreditamos que o novo currículo que pautou o desenvolvimento da obra didática pouco contribuiu para o estudo e compreensão da diversidade de conteúdos relevantes para uma sociedade, o que segundo Ferreira (2008):

> a proposta vislumbrava uma sociedade mais justa e igualitária (ainda que com um olhar superior frente à cultura de origem do aluno), em termos práticos, a proposta não conseguia cumprir, na parte dos conteúdos, o que a fundamentação teórica oferecia. Ao que parece, o currículo acabava dividindo-se em duas partes: uma que tentava explicar conteúdo e método em uma perspectiva crítica e uma segunda, que parecia ainda bem distante da primeira, que continuava apresentando uma listagem de conteúdos ditos “universais” que pareciam não ter sido postos em relação com os fundamentos (Ferreira, 2008, p. 168 - 169).

Assim, podemos dizer de que do ponto de vista da pedagogia, os livros curitibanos pautaram-se na abordagem do materialismo-histórico contido no Currículo Básico de Curitiba, mas sem conseguir realizar esta proposta na prática. É preciso considerar outros fundamentos desses materiais pedagógicos, pois eles também se inserem em outros dois paradigmas do pensamento local, no âmbito do conhecimento histórico: a história regional e o movimento paranista. O ideário paranista se desenvolveu juntamente com a instauração da República e da criação do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico do Paraná (IHGEP) em 1900. O estado do Paraná afirmando-se como ente federado, precisava ter mecanismos bem definidos para projetar o estado como moderno e criar uma imagem nacional. Este movimento influenciou a historiografia paranaense, obras didáticas e as efemérides. Para

demarcar e atribuir características ao Paraná, e diferenciá-lo dos demais, foi criado um conjunto de símbolos para implementar a identidade cultural do paranismo.

A respeito desse movimento identitário, os professores Benatte e Carvalho (2012), compreendem que ele pode idealizar a paranidade, justificando que:

> Os paranistas buscaram forjar uma paranidade criando signos e símbolos (o pinheiro, o pinhão, a gralha azul, etc.). Esses discursos, narrativas, imagens e representações constroem simbolicamente o regional, inventando suas tradições e conferindo-lhes uma história mítica.
> O objetivo de toda essa profusa produção era inculcar na população uma identificação e um sentimento de pertença ao Paraná, seu território, sua história, sua gente; em outras palavras, promover de múltiplas formas relações afetivas, identitárias, de pertencimento a um destino comum, apesar das diferenças de origem da população e em meio a lutas, conflitos, disputas por hegemonia política, de famílias, grupos e classes sociais (Benatte; Carvalho, 2012, p. 75).

A abordagem de pertencimento ao Paraná se deu no discurso dos grandes personagens e nomes da história paranaense vinculados aos ciclos econômicos do estado, primeiramente da erva-mate e depois do café. Tal narrativa se constrói através da obra do historiador Romário Martins, que influenciou muito o ideário sobre o Paraná e o ser paranaense. Esse autor marcou o que chamamos de primeira geração paranista na primeira metade do século XX, período em que o movimento foi mais intenso e restruturado. Ainda nesse período, nas décadas de 30 e 40 emerge uma segunda geração paranista, com Bento Munhoz da Rocha Netto, David Carneiro e Brasil Pinheiro Machado, o que segundo os historiadores Benatte e Carvalho, apresentaram “continuidades e rupturas em relação ao que poderíamos chamar ‘paranismo clássico’ das primeiras décadas do século” (2012, p.75).

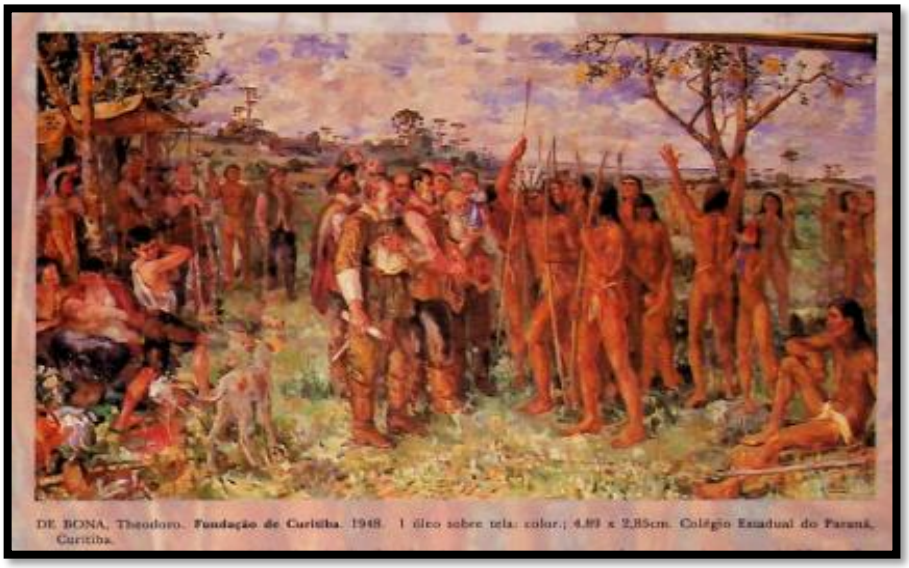
O paranismo da primeira metade do século XX concentrou-se na região de Curitiba e campos gerais, com os intelectuais curitibanos. A capital do Paraná foi a escolhida para contar uma história de sucesso e legitimar o ideário de pertença ao estado paranaense.

Essa perspectiva de cidade modelo para esboçar a história regional se repetiu e se reafirmou na década de 1990, quando Curitiba sediou um projeto pedagógico para rememorar/comemorar o aniversário dos seus trezentos anos, a obra didática intitulada *Lições Curitibanas* se insere neste contexto comemorativo. O paranismo mais uma vez esteve presente nesse projeto educacional, o que evidencia o caráter identitário do movimento e que quer representar uma história de vencedores e valores

civilizatórios, enaltecendo a etnia europeia, a cor branca e uma cidade de padrões invejáveis.

A obra didática retoma características essenciais dos símbolos paranaenses, como o pinheiro, a gralha azul, o pinhão e fundação de Curitiba, a fim de realçar as tradições e relembrar a história paranaense com todos os seus mitos.

Figura 1 – Fundação de Curitiba, 1948



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 239.

Na imagem selecionada os autores colocaram a pintura “Fundação de Curitiba”, de Theodoro de Bona, de 1948. Com essa escolha busca-se reafirmar e relembrar a lenda de fundação do município, deixando claro a instituição da capital paranaense relacionada ao colonizador, que pediu permissão aos indígenas tingui para firmar o povoado. Destaca-se que na própria coleção os autores descrevem o local como já habitado por outras pessoas, inclusive os povos originários, e que a partir desse momento, a cidade passou a ter nome e local.

A coleção didática *Lições Curitibanas* (1994) se enquadra em uma perspectiva de inculcar valores curitibanos e modelar os pequenos cidadãos para que sejam participativos e orgulhosos da sua cidade. A obra escolar se sustenta perfeitamente no discurso paranista ao analisarmos sobre duas características: foi lançada em comemoração aos trezentos anos de Curitiba, contemplando as efemérides; e o enaltecimento de valores e símbolos de pertencimento ao estado paranaense.

O movimento paranista tem como aspecto de articulação e boa recepção aos projetos, as efemérides. Isso fica mais claro quando lembramos que na década de 1950 o governador Bento Munhoz da Rocha Netto propõe o lançamento do livro *Pequena História do Paraná (1953)*, de Cecília Maria Westphalen, como parte das comemorações ao centenário de emancipação política do Paraná e distribuído nas escolas paranaenses. Além da comemoração política, a coleção curitibana tem outro ponto em comum com a obra de Westphalen, que é o caráter pedagógico. Esta perspectiva de levar livros didáticos escritos por paranaenses em muito contribuiu para difundir o pensamento paranista através de discursos e imagens que "ensinavam" os valores paranaenses.

Quando percebemos que tais obras mencionadas são referentes ao espaço escolar, reconhecemos o quanto as instituições de ensino são importantes neste processo de inculcar valores, convencer sobre determinados pontos de vista e dar credibilidade ao conteúdo transmitido. Os centros de ensino são os principais agentes para que as obras didáticas sejam lidas e estudadas, e abordando obras pedagógicas do paranismo, conferimos a elas poder de persuasão, e que de acordo com a professora Bittencourt (1997):

> O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos sociedade branca burguesa" (Bittencourt, 1997, p. 72).

Considerando essa conjuntura de poder das obras didáticas e instituições de ensino, o projeto pananista firmando-se na esfera pedagógica é um imenso potencial de repercutir e firmar o seu ideário. O prefeito de Curitiba visava com várias ações criar uma Curitiba modelar, – seguindo padrões europeus – e uma das estratégias foi de caráter pedagógico, o que fica bem claro na apresentação de cada livro didático, como bem destaca o próprio prefeito:

> LIÇÕES CURITIBANAS é a obra mais importante da nossa ação como Prefeito da Cidade de Curitiba. Representa nossa fé na educação. Revela a inesgotável dimensão das nossas esperanças no grande futuro do Brasil a partir do apoio dado a alunos e professores para que desenvolvam ampla consciência de cidadania.
> A cidade, terra natal, é normalmente vista como Mãe das criaturas que nela nascem e habitam.

> Neste livro, ousamos mais: queremos ver Curitiba como Mãe e Mestra de suas crianças (Lições Curitibanas, 1994, 2ª Série).

Os livros pretendiam levar aos alunos vários saberes e também evidenciar as categorias dos bons costumes e atitudes do “bom” curitibano, como verificamos nas palavras de Greca ainda na apresentação da coleção:

> Os ensinamentos da vida, o saber acumulado pela Humanidade, na sua trajetória desde o Jardim do Paraíso até a modernidade, tornam-se familiares aos alunos, pelo emprego de “categorias curitibanas”. Aqui se ensina a ler, a escrever e a contar, com a paisagem, a memória e os personagens de Curitiba. Trata-se de um manual de Cidadania. Porque a melhor defesa de uma cidade é a consciência adquirida pela maioria dos seus cidadãos.
> Esperamos que LIÇÕES CURITIBANAS seja recebido por alunos e professores com o carinho que merecem todas as criações destinadas a difundir o Bem e a verdade. Que passe de mão em mão, por muitos anos letivos, testemunhando uma época em que o Prefeito de Curitiba via na Educação a prioridade absoluta (Lições Curitibanas, 1994, 2ª Série).

Em seu texto de apresentação Greca explicita sua visão de mundo: a escola como transmissora dos “ensinamentos da vida”, aqui entendido como saber que a humanidade “acumula” dentro de uma concepção evolutiva que tem como marcos o “jardim do Paraíso” e a “modernidade”. Mas, tais ensinamentos se tornam “categorias curitibanas”, ao incorporar elementos da “paisagem”, “memória” e “personagens” curitibanos. A cidadania é concebida como resultado desta consciência adquirida e está vinculada ao pertencimento e assimilação das “categorias curitibanas”.

A questão do pertencimento regional também pode ser estudada por diferentes óticas e alguns dos seus elementos podem desvendar a identificação dos sujeitos com o meio que os cerca, essa afirmação pode ser encontrada nos apontamentos dos professores Benatte e Carvalho (2012), onde consideram que a região:

> Pode também ser estudada em termos de elementos culturais, simbólicos e ideológicos, com base em ideias e ideários, imagens e imaginários, criados no processo mesmo de sua construção histórica como região. Pode-se assim estudar, por exemplo, os regionalismos e as identidades regionais, ou seja, determinados elementos afetivos, atitudes, maneiras de sentir e de pensar que fazem com que as pessoas se identifiquem como pertencentes a uma determinada região e não outras (Benatte; Carvalho p. 19-20).

O estudo da história regional, neste sentido, possibilita ressignificar os conceitos, reviver o passado contemplando novos significados e diferentes percepções do tempo e do local referenciado, além de (re)afirmar a identidade local e

sentimento de pertencimento. Nessa perspectiva de pensamento, Albuquerque Júnior (2008) nos apresenta que:

> A escrita da história regional ou local é, neste sentido, não apenas um trabalho de re-apresentação da região, um trabalho de explicação do regional, mas é um trabalho de elaboração do regional, de ressignificação, de atualização do sentido que a região possa ter, é um trabalho de invenção ou re-invenção do regional ou do local. [...] A tarefa do historiador não é nos aproximar do passado, mas dele nos distanciar, retrabalhando-o no presente, fazendo este novamente fazer sentido para nosso tempo, um sentido outro do que aquele que teve para seu próprio tempo, sentido irrecuperável em grande medida. Cada vez que nos propomos a fazer história regional estamos, ao mesmo tempo, repondo em discussão, fazendo novamente ressoar e fazer sentido uma dada identidade regional, mas também a estamos modificando a partir da ótica, do olhar, da visibilidade e dizibilidade de nosso tempo, da qual não podemos escapar, embora estas não sejam homogêneas ou unitárias (Albuquerque Júnior, 2008, p. 9).

É preciso entender que a obra didática se inseriu nos movimentos da década de 1990 em que foi elaborada, quando muitas transformações ocorreram no contexto educacional, impulsionadas principalmente pela ideologia política, o ideário neoliberal-conservador. Na perspectiva de globalização da economia a educação é envolvida em propostas de reconfiguração do ensino e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é promulgada e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foi publicado. Segundo as considerações do pesquisador Moreno (2014), o documento é:

> fruto dos compromissos internacionais assumidos que prescreviam a necessidade de se ter alguma referência curricular de abrangência nacional, os PCNs, a partir de 1997, colocariam a temática da identidade e da diferença cultural em lugar de destaque dentro das questões sociais urgentes a serem enfrentadas como temas transversais a toda escolarização (Moreno, 2014, p. 316).

É nesse cenário de renovação da ideologia política que os Estudos Sociais deixam de ser disciplina ministrada para dar vez à História e à Geografia. Nesse sentido, destacamos as considerações da professora Fonseca:

> A disciplina estudos sociais nas quatro primeiras séries foi substituída por história e geografia, que voltaram como disciplinas autônomas. Em geral, continuam sendo ministradas pelo professor polivalente e desvalorizadas em relação às outras disciplinas. História passou a ser tratada como disciplina autônoma nas últimas séries do ensino fundamental ampliou seu espaço em nível médio. O conteúdo da história ensinada assumiu diferentes imagens nos diversos espaços onde se processam os debates, as discussões e as reformulações, visando valorizá-la como campo de saber autônomo

> fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos (Fonseca, 2003, p. 26).

Se considerarmos o cenário da década de 1990 descrito pela pesquisadora Selva em relação aos dias atuais, do século XXI, percebemos que não houve mudanças significativas na ministração de aulas de História nos anos iniciais porque ainda a grande maioria dos profissionais de educação tem formação em pedagogia, o que faz da disciplina um campo do saber com menos discussão; com menos aprofundamento nos conteúdos, principalmente nas temáticas afro-brasileiras indígenas. Há várias ações que precisam ser feitas e práticas reformuladas para que o ensino de história para o primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental avançassem significativamente na discussão de conteúdos com incentivo à história e cultura do país.

Contudo, a autonomia das disciplinas de História e Geografia significou uma abertura política e revisão do pensamento educacional que entendeu a importância dessas áreas do conhecimento para os alunos e que cada uma tem a sua especificidade e contribuição para o ensino.

Como já mencionamos anteriormente, *Lições Curitibanas* foi um projeto ousado, visto que o cenário editorial brasileiro nessa década sofreu com o cenário político do Brasil, principalmente de 1990 a 1992 (governo Fernando Collor de Mello), com problemas econômicos sérios onde muitas editoras tiveram dificuldades para manter as tiragens e pagar os títulos das suas obras. Esse descompasso foi resolvido pelo Plano Real porque permitiu a estabilização de preços do mercado financeiro, somado a isso as impressões de livros didáticos cresceram. O governo brasileiro passou a ser um grande comprador das editoras nacionais. As obras didáticas ganharam peso no cenário editorial porque o PNLD passou por revisões e consequentemente, inspirou confiança para que as tiragens fossem ampliadas (Britto, 2007).

O mercado editorial brasileiro da década de 1990 também alavancou a qualidade da literatura infantil (na década de 80 houve um alto índice de impressão desse gênero) e colocou em destaque escritores brasileiros como Ruth Rocha e Ana Maria Machado (Britto, 2007). Dessa forma, a Coleção expressa, de forma particular uma reformulação das prescrições curriculares, uma interpretação particular de

identidade e cidadania dentro da lógica das “categorias curitibanas”, e da produção de materiais didáticos que investiram na qualidade editorial.

Uma das questões que nos interessam nesta pesquisa foi entender como nestas prescrições, e sua interpretação singular de “categorias curitibanas” as populações indígenas originárias, que ocupavam e interagiram com o processo de ocupação do território (no passado e mesmo no presente) são representadas no texto didático. Por isso, não é menos importante destacarmos a política indigenista que na década de 1990 que passou a ter como grande referência a Constituição Federal (1988), onde no seu capítulo VIII trata dos costumes, terras indígenas e reconhece que os povos tradicionais são capazes de representar-se diante do Estado, sem intervenções de órgãos competentes. A Carta Magna abriu espaço para que o Brasil adotasse outros marcos legais para o estabelecimento dos direitos dos indígenas, como a Convenção nº 169 da OIT em 1989 (Almeida, 2018).

Para tanto, no projeto de criação da coleção didática *Lições Curitibanas* já era sabida a existência e a linha que esses documentos adotavam em favor do reconhecimento de que os povos indígenas são sujeitos historicamente pertencentes às nossas terras e dotados de capacidade jurídica para cobrar seus direitos. Claro que não temos a intenção de afirmar que os problemas por terras indígenas foram sanados por tais documentos, mas que o cenário Legal já sinalizava mudanças e que essas já poderiam estar presentes nas páginas da obra didática, inclusive com observações e críticas. As representações, presenças e ausências dos povos originários serão abordadas na análise de conteúdo e imagens apresentados na sequência.

2.1.2 A coleção: forma e conteúdo

A coleção didática é composta pelos componentes curriculares de: Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, e dividida em quatro livros (1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série), sendo três volumes para a primeira e segunda série; dois volumes para a terceira e quarta série. Os livros didáticos possuem as seguintes características físicas:

Quadro 1 - Características físicas dos livros

Volume	Características
Volume 01 - 1ª série	Capa Dura - 256 páginas (23x23cm). Cor amarela.
Volume 01 - 2ª série	Capa Dura - 210 páginas (23x23cm). Cor vermelha.
Volume 01 - 3ª série	Capa Dura - 343 páginas (23x23cm). Cor azul.
Volume 01 - 4ª série	Capa Dura - 313 páginas (23x23cm). Cor verde.

Fonte: A autora.

As folhas dos livros são em papel *couchê* brilho, que possui superfície lisa, branca e uniforme (que deixa as cores mais vivas); brilho nos dois lados. Todo o livro é organizado de maneira em que os componentes curriculares são trabalhados conjuntamente, de forma interdisciplinar, onde não há quebra entre um conteúdo/disciplina e outro (a). O texto e as atividades não sofrem ruptura, são abordados com sutileza, interagindo harmonicamente entre si. Essa dinâmica pedagógica traz inovação na estrutura textual de uma obra didática, o que nos permite lembrar da abordagem de Chervel (1990) sobre as práticas de motivação e gosto ao estudo. Todo estímulo novo gera ansiedade e mobilização para conhecer os conteúdos, tanto por parte dos docentes, quanto por parte dos alunos. Nesse sentido, a organização didática da coleção mostrou ser possível ter um estudo com inovação e ousadia pedagógica através da reestruturação das disciplinas escolares, o que segundo Chervel:

> A história das práticas de motivação e de incitação ao estudo atravessa de lado a lado toda a história das disciplinas. Trata-se não somente de preparar o aluno para a nova disciplina, mas de selecionar, aliás com igual peso, os conteúdos, os textos, as narrações mais estimulantes, na verdade de levar-lhe a se engajar espontaneamente nos exercícios nos quais ele poderá expressar sua personalidade. [...] Toda inovação, todo novo método chama a atenção dos mestres por uma maior facilidade, um interesse mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que vão encontrar ao fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que se lhes submete (Chervel, 1990, p. 205).

Devemos considerar que tal inovação pedagógica foi cercada pela redemocratização política do Brasil, com a elaboração da Constituição de 1988, e claro, com as discussões de aperfeiçoamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996. É nesse cenário que a coleção didática Lições

Curitibanas se consolida, por isso, tal abordagem pedagógica fosse tão essencial e vital, já que a obra seria um grande marco para a educação municipal de Curitiba e para a gestão do prefeito Rafael Greca. Entendemos que para esta gestão no início da década de 1990, se construiu um discurso de que era necessária uma reformulação da proposta curricular e didática para consolidar um pensamento supostamente moderno de educação e ensino, colocando em destaque a capital paranaense.

Os textos e atividades das disciplinas foram elaborados por uma equipe multidisciplinar de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, além de ter contribuição de profissionais da área da fotografia e poesia; e de ilustradores. A seguir, mostraremos um quadro com os respectivos autores, mas antes descreveremos a gestão municipal envolvida na elaboração da coleção didática. Como já mencionado, o Prefeito Rafael Valdomiro Greca de Macedo (1993-1996); Secretária Municipal da Educação Liete da Rocha Blume; Superintendente Técnica Ana Teresinha Brunetti Rigolino; Diretora do Departamento de Ensino Rosemeri Bittencourt Franceschi; Coordenadora-geral da equipe de elaboração Ivany Klaumann; Projeto Pedagógico Dalva Nanci Rodrigues da silva, Ivany Klaumann, Lucimar Chagas Precoma.

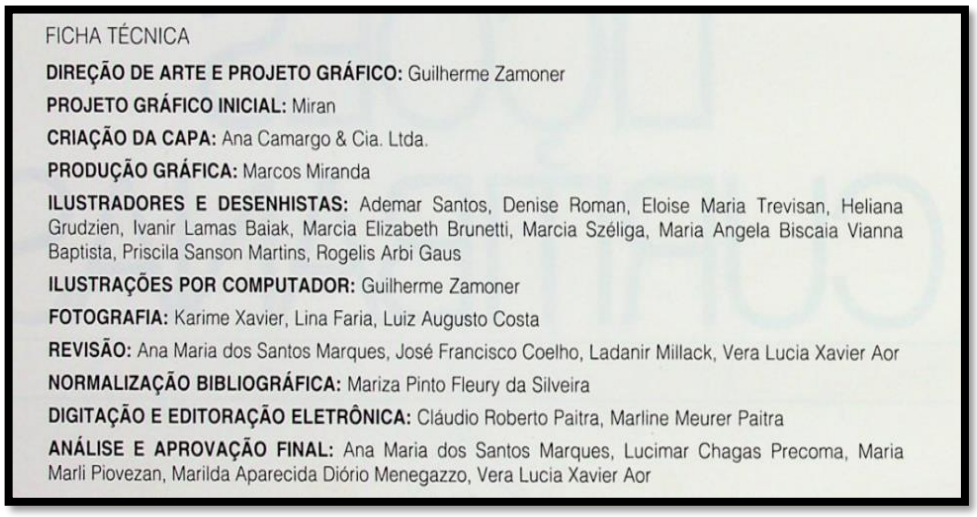
Para melhor compreensão sobre os autores dos livros didáticos curitibanos é necessário entender que vários sujeitos fazem parte da produção de materiais didáticos, e não somente o escritor do texto didático. Todo o plano didático abrange ilustradores; equipe de edição, escolha de imagens/fotografias e mapas; banca de elaboração de atividades/exercícios. Ou seja, os vários agentes envolvidos no processo de escrita do livro didático são os responsáveis pela qualidade da obra, onde cada um contribui com o seu conhecimento. Essas considerações podem ser entendidas na perspectiva da professora Circe Bittencourt, onde aponta que “em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores” (Bittencourt, 1997, p. 71).

Quadro 2 – Autores do livro da 1ª série

1 ª série	
Alfabetização	Célia Lúcia Tozetto Consentino, João Antonio Viesser, Maria Claudia Sondahl Rebellato
Ciências	Jane Terezinha Santos Gonçalves, Lia Kucera
Educação Física	Célia Regina Rufino Assumpção, Roseli Olichevis, Roselise Stallivieri Berno
Geografia	Elaine Guedes Nunes
História	Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Wilma Born Borges de Macedo
Lição Curitibana	Maria de Lourdes Musciati
Literatura infantil	Iracema da Silva Souza
Matemática	Célia Regina Abib Reinhardt, Clelia Maria Martins Isolani, Marlene Tambosi, Nirvana de Freitas Vaini, Simone Pereira da Silva
Equipe de organização	Ivany Klaumann, Maria de Lourdes Musciati, Mariza Pinto Fleury da Silveira, Maude Angela Sardi Ono, Silvia Maria Sadila Farias
Colaboradores	Alceni da Costa Leal, Dilcionê do Rocio Durigan Morais, Joceli Macedo Borges, Neusa Maria Sochascki Borges, Silvia do Amaral Lopes, Sonia Maria Chaves Haracemiv, Teresa Cristina Malucelli
Consultores	Gastão Octávio Franco da Luz (Ciências), Hedi Fiedler Vieira (Matemática), Lineu Bley (Geografia), Martha Zimermann de Morais (Alfabetização).
Agradecimentos	Biblioteca Pública do Paraná, Fundação Cultural de Curitiba – Casa da Memória, Idelzi Terezinha Massaneiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Ligia Leindorf Bartz Kraemer, Marta Morais da Costa e a todos que contribuíram para a elaboração desta obra.

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Figura 2 – Ficha técnica do livro da 1ª série



FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO DE ARTE E PROJETO GRÁFICO: Guilherme Zamoner

PROJETO GRÁFICO INICIAL: Miran

CRIAÇÃO DA CAPA: Ana Camargo & Cia. Ltda.

PRODUÇÃO GRÁFICA: Marcos Miranda

ILUSTRADORES E DESENHISTAS: Ademar Santos, Denise Roman, Eloise Maria Trevisan, Heliana Grudzien, Ivanir Lamas Baiak, Marcia Elizabeth Brunetti, Marcia Széliga, Maria Angela Biscaia Vianna Baptista, Priscila Sanson Martins, Rogelis Arbi Gaus

ILUSTRAÇÕES POR COMPUTADOR: Guilherme Zamoner

FOTOGRAFIA: Karime Xavier, Lina Faria, Luiz Augusto Costa

REVISÃO: Ana Maria dos Santos Marques, José Francisco Coelho, Ladanir Millack, Vera Lucia Xavier Aor

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA: Mariza Pinto Fleury da Silveira

DIGITAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Cláudio Roberto Paitra, Marline Meurer Paitra

ANÁLISE E APROVAÇÃO FINAL: Ana Maria dos Santos Marques, Lucimar Chagas Precoma, Maria Marli Piovezan, Marilda Aparecida Diório Menegazzo, Vera Lucia Xavier Aor

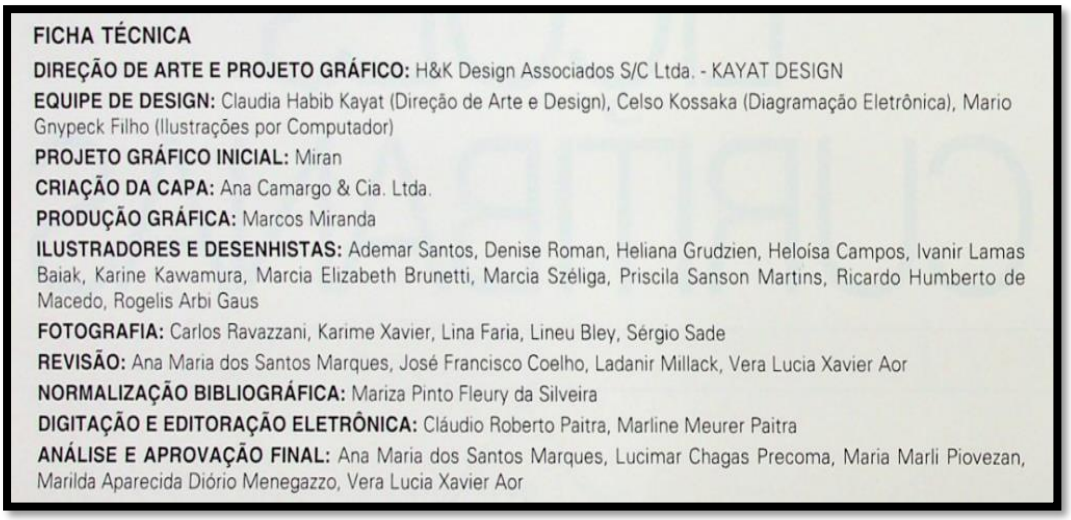
Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Quadro 3 – Autores do livro da 2ª série

2 ª série	
Ciências	Jane Terezinha Santos Gonçalves, Lia Kucera
Educação Física	Célia Regina Rufino Assumpção, Roseli Olichevis, Roselise Stallivieri Berno
Geografia	Elaine Guedes Nunes
História	Alceni da Costa Leal, Joceli Macedo Borges, Neusa Maria Sochascki Borges, Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd, Wilma Born Borges de Macedo
Lição Curitibana	Maria de Lourdes Musciati
Língua Portuguesa	Sônia Simone Muraro de Araújo, Vanessa Carla Rodriguez Santamaria
Literatura infantil	Iracema da Silva Souza
Matemática	Célia Regina Abib Reinhardt, Clelia Maria Martins Isolani, Marlene Tambosi, Nirvana de Freitas Vaini, Simone Pereira da Silva
Equipe de organização	Ivany Klaumann, Maria de Lourdes Musciati, Mariza Pinto Fleury da Silveira, Maude Angela Sardi Ono, Silvia Maria Sadila Farias
Colaboradores	Dilcionê do Rocio Durigan Morais, Silvia do Amaral Lopes, Sonia Maria Chaves Haracemiv, Teresa Cristina Malucelli
Consultores	Gastão Octávio Franco da Luz (Ciências), Hedi Fiedler Vieira (Matemática), Lineu Bley (Geografia), Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Língua Portuguesa).
Agradecimentos	Biblioteca Pública do Paraná, Fundação Cultural de Curitiba – Casa da Memória, Idelzi Terezinha Massaneiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Ligia Leindorf Bartz Kraemer, Marta Morais da Costa e a todos que contribuíram para a elaboração desta obra.

Fonte: Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Figura 3 – Ficha técnica do livro da 2ª série



FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO DE ARTE E PROJETO GRÁFICO: H&K Design Associados S/C Ltda. - KAYAT DESIGN

EQUIPE DE DESIGN: Claudia Habib Kayat (Direção de Arte e Design), Celso Kossaka (Diagramação Eletrônica), Mario Gnypeck Filho (Ilustrações por Computador)

PROJETO GRÁFICO INICIAL: Miran

CRIAÇÃO DA CAPA: Ana Camargo & Cia. Ltda.

PRODUÇÃO GRÁFICA: Marcos Miranda

ILUSTRADORES E DESENHISTAS: Ademar Santos, Denise Roman, Heliana Grudzien, Heloísa Campos, Ivanir Lamas Baiak, Karine Kawamura, Marcia Elizabeth Brunetti, Marcia Széliga, Priscila Sanson Martins, Ricardo Humberto de Macedo, Rogelis Arbi Gaus

FOTOGRAFIA: Carlos Ravazzani, Karime Xavier, Lina Faria, Lineu Bley, Sérgio Sade

REVISÃO: Ana Maria dos Santos Marques, José Francisco Coelho, Ladanir Millack, Vera Lucia Xavier Aor

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA: Mariza Pinto Fleury da Silveira

DIGITAÇÃO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA: Cláudio Roberto Paitra, Marline Meurer Paitra

ANÁLISE E APROVAÇÃO FINAL: Ana Maria dos Santos Marques, Lucimar Chagas Precoma, Maria Marli Piovezan, Marilda Aparecida Diório Menegazzo, Vera Lucia Xavier Aor

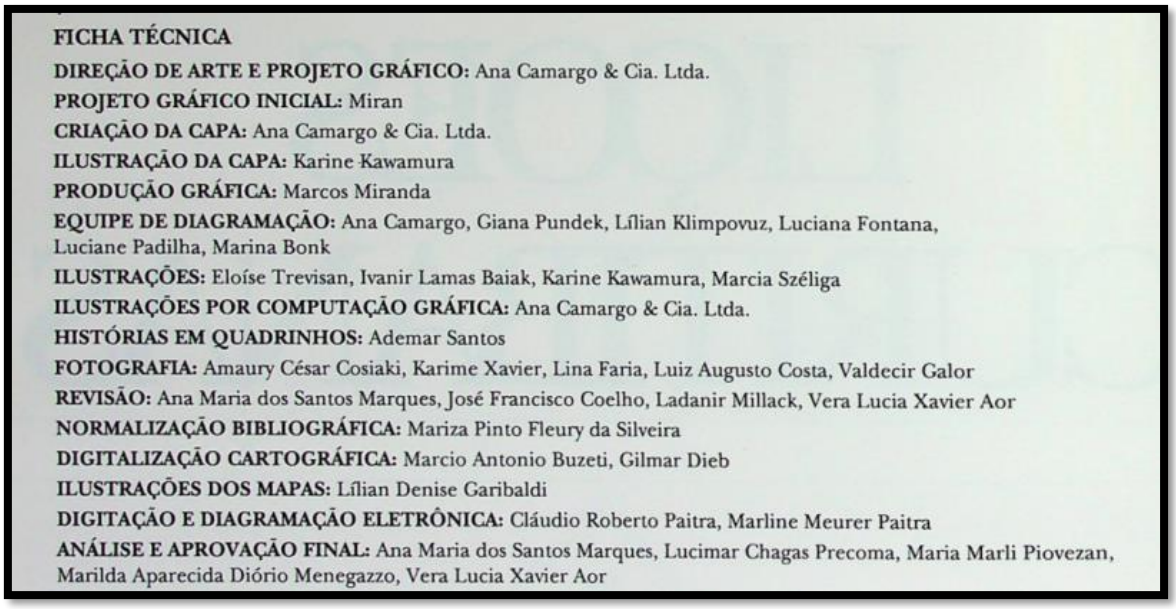
Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Quadro 4 – Autores do livro da 3ª série

3 ª série	
Ciências	Jane Terezinha Santos Gonçalves, Lia Kucera
Educação Física	Célia Regina Rufino Assumpção, Roseli Olichevis, Roselise Stallivieri Berno
Geografia	Elaine Guedes Nunes
História	Neusa Maria Sochascki Borges, Terezinha de Jesus Freitas Wilma Born Borges de Macedo
Lição Curitibana	Maria de Lourdes Musciati
Língua Portuguesa	Angela Mari Gusso, Miraci Vieira Santos, Vanessa Carla Rodrigues Santamaria
Literatura infantil	Marta Morais da Costa
Matemática	Clelia Maria Martins Isolani, Marlene Tambosi, Nirvana de Freitas Vaini, Simone Pereira da Silva
Equipe de organização	Ivany Klaumann, Maria de Lourdes Musciati, Mariza Pinto Fleury da Silveira, Maude Angela Sardi Ono, Silvia Maria Sadila Farias
Colaboradores	Alceni da Costa Leal, Dilcionê do Rocio Durigan Morais, Joceli Macedo Borges, Neusa Maria Sochascki Borges, Silvia do Amaral Lopes, Sonia Maria Chaves Haracemiv, Teresa Cristina Malucelli
Consultores	Genebaldo Freire Dias (Ciências), Sonia Maria Chaves Haracemiv (Matemática), Lineu Bley (Geografia), Maria José Gnatta Dalcuche Foltran, Marta Morais da Costa (Língua Portuguesa)
Agradecimentos	Biblioteca Pública do Paraná, Fundação Cultural de Curitiba – Casa da Memória, Idelzi Terezinha Massaneiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, Ligia Leindorf Bartz Kraemer, Marta Morais da Costa e a todos que contribuíram para a elaboração desta obra.

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Figura 4 – Ficha técnica do livro da 3ª série



FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO DE ARTE E PROJETO GRÁFICO: Ana Camargo & Cia. Ltda.
PROJETO GRÁFICO INICIAL: Miran
CRIAÇÃO DA CAPA: Ana Camargo & Cia. Ltda.
ILUSTRAÇÃO DA CAPA: Karine Kawamura
PRODUÇÃO GRÁFICA: Marcos Miranda
EQUIPE DE DIAGRAMAÇÃO: Ana Camargo, Giana Pundek, Lílian Klimpovuz, Luciana Fontana, Luciane Padilha, Marina Bonk
ILUSTRAÇÕES: Eloíse Trevisan, Ivanir Lamas Baiak, Karine Kawamura, Marcia Széliga
ILUSTRAÇÕES POR COMPUTAÇÃO GRÁFICA: Ana Camargo & Cia. Ltda.
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: Ademar Santos
FOTOGRAFIA: Amaury César Cosiaki, Karime Xavier, Lina Faria, Luiz Augusto Costa, Valdecir Galor
REVISÃO: Ana Maria dos Santos Marques, José Francisco Coelho, Ladanir Millack, Vera Lucia Xavier Aor
NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA: Mariza Pinto Fleury da Silveira
DIGITALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: Marcio Antonio Buzeti, Gilmar Dieb
ILUSTRAÇÕES DOS MAPAS: Lílian Denise Garibaldi
DIGITAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA: Cláudio Roberto Paitra, Marline Meurer Paitra
ANÁLISE E APROVAÇÃO FINAL: Ana Maria dos Santos Marques, Lucimar Chagas Precoma, Maria Marli Piovezan, Marilda Aparecida Diório Menegazzo, Vera Lucia Xavier Aor

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Quadro 5 – Autores do livro da 4ª série

(continua)

4 ª série	
Ciências	Jane Terezinha Santos Gonçalves, Lia Kucera
Educação Física	Célia Regina Rufino Assumpção, Roseli Olichevis, Roselise Stallivieri Berno
Geografia	Elaine Guedes Nunes, Iracema da Silva Souza
História	Wilma Born Borges de Macedo
Lição Curitibana	Ivany Klaumann, Maria de Lourdes Musciati
Língua Portuguesa	Miraci Vieira Santos, Vanessa Carla Rodrigues Santamaria
Literatura infantil	Marta Morais da Costa
Matemática	Sonia Maria Chaves Haracemiv
Equipe de organização	Dalva Nanci Rodrigues da Silva, Ivany Klaumann, Lucimar Chagas Precoma, Maria de Lourdes Musciati, Marilda Aparecida Diório Menegazzo, Mariza Pinto Fleury da Silveira, Maude Angela Sardi Ono, Silvia Maria Sadila Farias
Consultores	Genebaldo Freire Dias (Ciências), Sonia Maria Chaves Haracemiv (Matemática), Lineu Bley (Geografia), Etelvina Maria de Castro Trindade (História), Maria José Gnatta Dalcuche Foltran, Marta Morais da Costa (Língua Portuguesa).

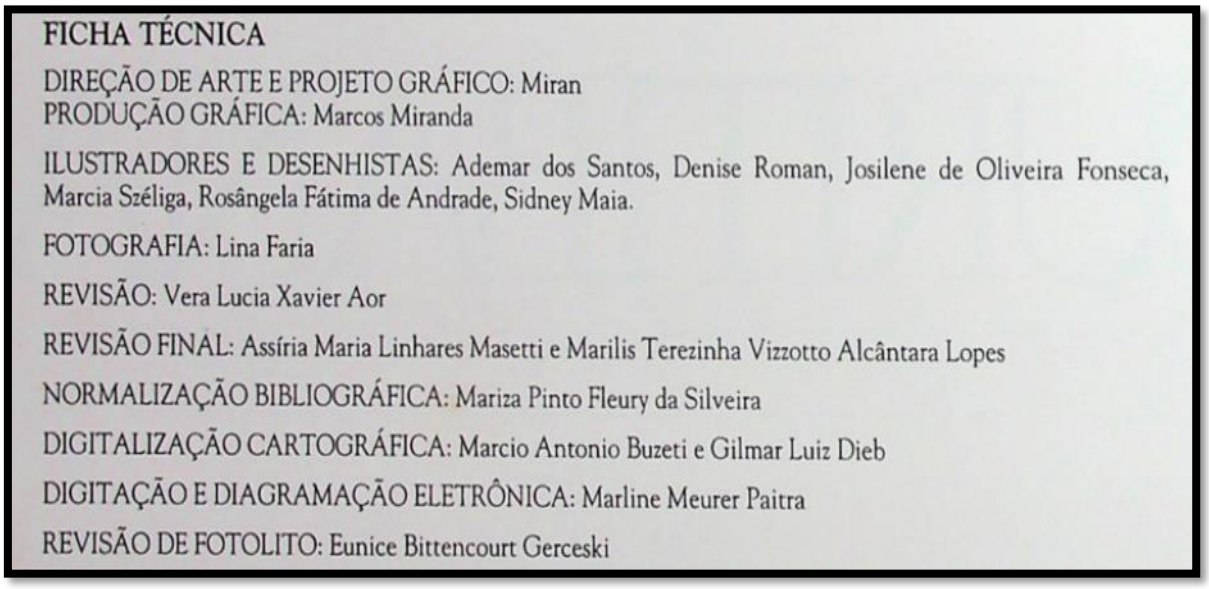
Quadro 5 – Autores do livro da 4ª série

(conclusão)

Agradecimentos	Aurea Gheur Soares de Souza, Biblioteca Pública do Paraná, Doeli Alves Martins Dubiela, Edite Edwirges Bruning de Oliveira, Elmarina Samways, Fundação Cultural de Curitiba – Casa da Memória, à gerência de Ensino Fundamental e pré-escolar, Idelzi Terezinha Massaneiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, João Carlos Diório, Ligia Leindorf Bartz Kraemer, Marisa Guimarães, Sônia Mara Busnardo Simões e a todos que contribuíram para a elaboração desta obra.

Fonte: Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

Figura 5 – Ficha técnica do livro da 4ª série



FICHA TÉCNICA

DIREÇÃO DE ARTE E PROJETO GRÁFICO: Miran
PRODUÇÃO GRÁFICA: Marcos Miranda

ILUSTRADORES E DESENHISTAS: Ademar dos Santos, Denise Roman, Josilene de Oliveira Fonseca, Marcia Széliga, Rosângela Fátima de Andrade, Sidney Maia.

FOTOGRAFIA: Lina Faria

REVISÃO: Vera Lucia Xavier Aor

REVISÃO FINAL: Assíria Maria Linhares Masetti e Marilis Terezinha Vizzotto Alcântara Lopes

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA: Mariza Pinto Fleury da Silveira

DIGITALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: Marcio Antonio Buzeti e Gilmar Luiz Dieb

DIGITAÇÃO E DIAGRAMAÇÃO ELETRÔNICA: Marline Meurer Paitra

REVISÃO DE FOTOLITO: Eunice Bittencourt Gerceski

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

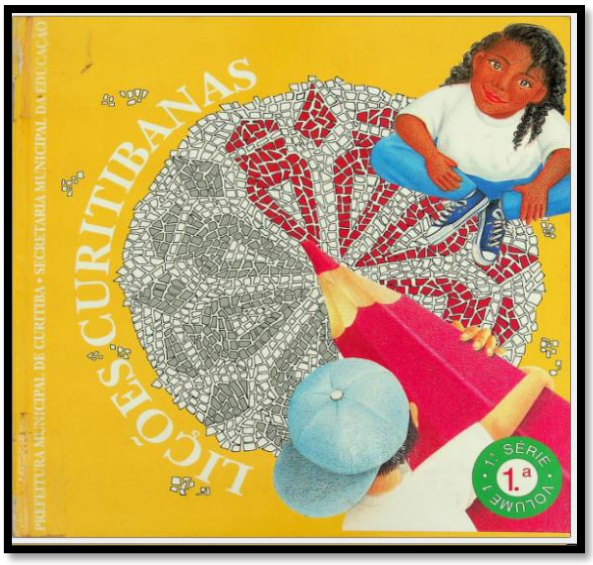
A coleção foi organizada por cores e em todos os livros destaca-se o símbolo paranista do pinhão, representando as tradicionais calçadas de Curitiba. Os pinhões são coloridos por um menino, que é o mesmo nos quatro livros e há um elemento específico em cada livro, a criança inserida na capa.

O livro para a primeira série tem na capa uma menina preta; o da segunda série tem uma menina branca, com traços característicos dos povos europeus; o da terceira série é representado por uma criança asiática; e o livro destinado à quarta série com uma aluna ruiva.

Seriam esses elementos naturais, sem pretensão? Acreditamos que não. As capas revelam o movimento paranista que será aprofundado em algumas páginas de

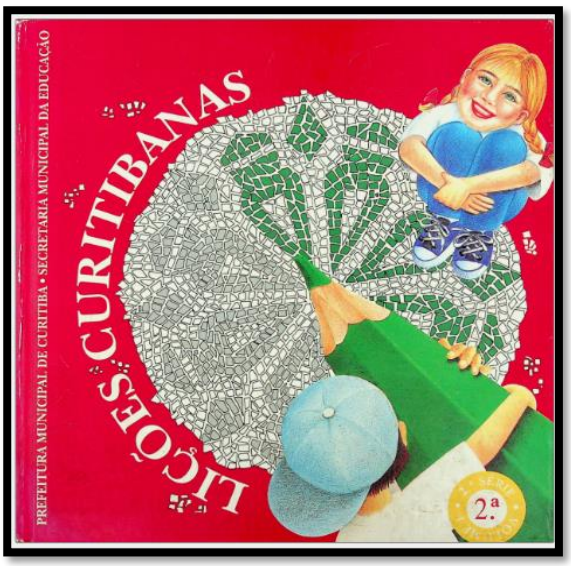
cada livro didático. As crianças/etnias escolhidas para compor cada livro podem remeter em um primeiro momento para a diversidade e que todos convivem harmonicamente na bela Curitiba da década de 1990, mas, curiosamente o projeto Lições Curitibanas optou por colocar as crianças individualmente, não em grupos. Em outra perspectiva a obra revela a ideia que determinadas etnias são privilegiadas, as escolhidas visualmente para compor obras didáticas e outros segmentos. As características físicas dos alunos reforçam o pensamento da preferência por crianças com cor de pele e olhos claros. E há outro aspecto que nos chamou atenção, a exclusão da criança indígena. Ironicamente, o nosso objeto de estudo não se faz presente na capa das obras didáticas, mas como veremos à frente, aparecerão em momentos de mitos e lendas.

Figura 6 – Lições Curitibanas, 1ª série



Fonte: A autora.

Figura 7 – Lições Curitibanas, 2ª série

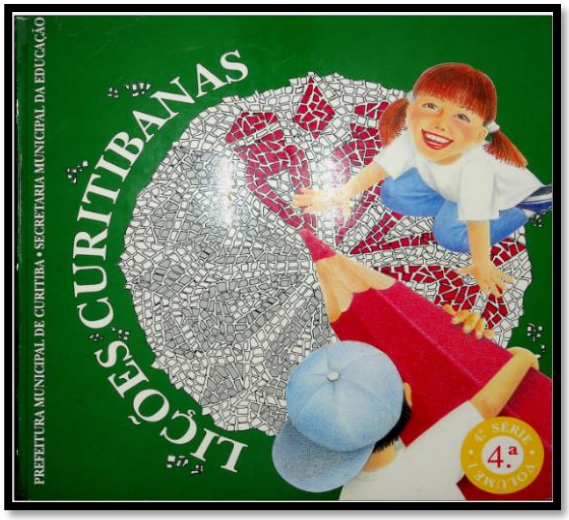


Fonte: A autora.

Figura 8 – Lições Curitibanas, 3ª série

Fonte: A autora.

Figura 9 – Lições Curitibanas, 4ª série



Fonte: A autora.

Quadro 6 – Conteúdos prescritos

(continua)

Série	Unidade Temática	Conteúdo
1º série	O modo de viver nas cidades hoje	Habitação Lazer Alimentação Vestuário Saúde Educação Meios de transporte Meios de comunicação Trabalho
	O modo de viver dos primeiros homens	A luta pela sobrevivência O trabalho e as condições de vida As artes, as técnicas, as crenças A agricultura e a pecuária
	A vida nas primeiras aldeias	As habitações Os transportes O comércio As relações de poder As manifestações culturais.
2ª série	As cidades atuais: condições de vida e questões sociais	Habitação Serviços públicos Transporte Educação Violência Lazer O trabalho das pessoas As relações de poder (os representantes eleitos pelo povo; os sindicatos; as associações de bairro).

Quadro 6 – Conteúdos prescritos

(continuação)

2ª série	As cidades em outros tempos: o trabalho, as condições de vida, as relações de poder	A “Pólis” grega A urbe romana A cidade asteca Na cidade medieval Na cidade industrial
3º série	A sociedade brasileira na atualidade e nos seus aspectos socioculturais	O trabalho e as condições de vida Problemas urbanos Movimentos populacionais As questões ecológicas A questão da terra
	A formação da sociedade brasileira	A sociedade indígena (o trabalho e as condições de vida). A vinda do europeu (o sentido da colonização).
4ª série	Estratégias de exploração e ocupação	A exploração do pau-brasil. As feitorias. A agricultura da cana. As cidades do açúcar. O extrativismo mineral (as cidades do ouro; a mineração no município). O trabalho (do índio, do escravo, do trabalhador livre).
	O papel da pecuária na formação da sociedade	A pecuária e a ocupação no Norte A pecuária e a expansão no Sul As relações de trabalho As cidades do tropeirismo A pecuária no município.
	O crescimento da vida urbana	As cidades brasileiras no século XIX (são Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba)
	Curitiba	O planejamento urbano A população: os imigrantes e seus descendentes A indústria O comércio A prestação de serviços O trabalho e as condições de vida Administração municipal O lazer
	A organização social, política e administrativa do Brasil e do Paraná hoje	As relações de poder no Brasil e no Paraná O poder executivo, legislativo e judiciário A população do Brasil e do Paraná hoje (as migrações para os grandes centros e o êxodo rural no Paraná).
	A organização social, política e administrativa do Paraná Província no contexto brasileiro	Emancipação política do Paraná Organização do governo provincial Composição da população paranaense (índios, africanos, portugueses, espanhóis, outros imigrantes).

Quadro 6 – Conteúdos prescritos

(conclusão)

4ª série	O Paraná no contexto republicano	A Revolução Federalista (1893-1895) O contestado (1912-1916); questões de terras A ocupação do Norte A ocupação do Sudoeste O trabalho e as condições de vida A imigração europeia e oriental
	O processo de industrialização no Paraná	Agroindústria Crescimento urbano Trabalho e condições de vida.

Fonte: CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994).** Curitiba: SME,1994, p. 11-18.

2.2 OS POVOS INDÍGENAS NA COLEÇÃO LIÇÕES CURITIBANAS

As representações culturais estão dentro da investigação do campo da história cultural, o que por sua vez, “tem o principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16-17). Essas representações estão dadas no mundo social e são diretamente influenciadas pelos grupos que têm interesse nelas, por isso:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador, ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 2002, p. 17).

Assim sendo, as representações dos povos indígenas também são carregadas de impressões de determinados grupos que se beneficiam com elas através de narrativas que afirmam a inferioridade dos povos originários em relação aos não indígenas, sendo sempre retratados como sem cultura e selvagem. Esses argumentos são bastante pertinentes para deslegitimar os conhecimentos e as culturas desses povos, e dessa forma, mascaram os extermínios e as práticas abusivas.

A pesquisadora Fonseca (2020) refletiu sobre como os indígenas são retratados pelos estudantes e de onde vêm as percepções, e levantou um aspecto bastante interessante, que é relacionado ao imaginário das pessoas e que as

representações dos povos originários são frutos de indícios fornecidos à imaginação dos alunos e, consequentemente, reverberam no ideário da sociedade que foi estimulada por estereótipos; explicações generalistas e preconceituosas ao longo da sua jornada acadêmica. No seu estudo também faz compreensão do conceito de Chartier (2002), que enfatiza que as representações ao serem modificadas criam outras possibilidades, como destacamos abaixo:

> A relação de representação e assim confundida pela ação da imaginação, essa parte dominante do homem, essa mestra do erro e da falsidade, que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado (Chartier, 2002, p. 22).

Levando em consideração o que Chartier chamou de “fabrico de respeito e submissão” analisaremos as perspectivas textuais, iconográficas e conteúdo-pedagógica da obra *Lições Curitibanas*, que como todo material didático faz escolha de certas representações a serem divulgadas.

Toda análise de conteúdo tem objetivos definidos e os apontamentos de Bardin (2002) nos auxiliaram para responder às perguntas norteadoras na categoria textual e conteúdo-pedagógica, elencadas abaixo:

Perspectiva textual:

- Há destaque das etnias indígenas ou os povos são apresentados de forma generalista?
- Estabelece uma ordem cronológica dos fatos referentes aos indígenas do passado ao presente atual ou eles simplesmente desaparecem (sem determinar o que aconteceu com eles)?
- Em quais períodos históricos os povos indígenas são citados?
- Aparecem em que aspectos e circunstâncias (no Descobrimento do Brasil, em lendas)?
- O indígena é retratado com quais palavras? Há presença de vocábulos como: selvagem, sem cultura, primitivo, passivo?
- Há destaque de suas lutas como forma de resistência?
- Quais termos são mais usados: Povos indígenas, indígenas ou índio?

Perspectiva conteúdo-pedagógica

- Os exercícios são objetivos, discursivos ou ambos são presentes?

- Os exercícios são reflexivos ou determinam cópias de partes do texto?
- Os exercícios propõem a análise de imagens?
- As atividades pedem para fazer representações indígenas?

As duas funções da análise de conteúdo abordadas por Bardin (2002) são pertinentes a este estudo, mas a função de “administração da prova” é a que orienta nossas reflexões, visto que segundo a sua explicação:

> Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo para servir de prova (Bardin, 2002, p. 30).

É importante retomarmos a nossa problemática antes de detalharmos as nossas categorias para que a partir de nossas respostas possamos fazer as inferências necessárias. Na introdução desta pesquisa fizemos as seguintes indagações: Quais são as imagens e representações sobre os povos indígenas no Paraná veiculadas nos livros didáticos que tratam da História do Paraná? Qual presença e quais apagamentos são promovidos sobre os povos indígenas “paranaenses”? Qual o papel atribuído aos povos originários na formação do estado paranaense? Qual(is) conteúdo(s) sobre os povos indígenas são apresentados no ensino de história regional do Paraná para crianças? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense?

Perspectiva textual

De acordo com esses questionamentos seguimos com a nossa análise e sabendo que atualmente no território paranaense existe a presença de três etnias indígenas: Kaingang, Guarani e Xetá, e que houve o registro dos Xokleng, destacamos que essas etnias não são mencionadas nos livros de primeira e segunda série, sendo citados apenas no livro da terceira e quarta série.

No livro da terceira série o povo Guarani é abordado no sentido de explicar que a maioria dos povos tradicionais do Brasil são do grupo tupi-guarani, jê ou tapuia, aruaque e caraíba. E os Kaingang (escrito caingangues na coleção) são mencionados para explicar as diferentes “tribos” que moravam no território paranaense. Os dois

povos são descritos também para atualizar o leitor que atualmente no Paraná “a maior parte da população indígena do Paraná, em geral formada por caingangues e guaranis, vive em reservas, sob a responsabilidade da Fundação Nacional do índio (FUNAI)” (Curitiba, 1994, p. 103, 3ª série). As etnias Xetá e Xokleng não são mencionadas em nenhum dos aspectos descritos, há um completo silêncio.

Já no livro da quarta série os Kaingang são referenciados no momento da colonização no nosso litoral “os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos caingangues resistiram à ocupação de suas terras nas regiões de Guarapuava e de Palmas. Mas os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná” (Curitiba, 1994, p. 208, 4ª série). Os Guarani também são associados aos europeus, mas descritos como existentes no oeste do Paraná. Os Xetá e Xokleng são mencionados somente em uma reportagem de um jornal que a coleção traz para dentro do texto e cita que esses povos disputavam espaço no território paranaense, sem explicações complementares pelos autores.

Contudo, há destaque das etnias indígenas. Nos livros da 3ª e 4º série em que os povos tradicionais são abordados têm as nomenclaturas declaradas, mas não são adequadamente descritas, sendo superficialmente explicadas.

Atualmente nas pesquisas os termos utilizados para referenciar os “índios” são: povos indígenas, indígenas, povos tradicionais e povos originários. Inclusive em nosso primeiro capítulo discutimos sobre esses termos e explicamos a origem da terminologia “índio” e “indígena”, deixando claro o sentido de cada um.

Observamos que no livro da terceira série o termo “índio/índios” é utilizado com mais frequência em **54 vezes**, “indígena/indígenas” foi o termo menos empregado, no livro da 3ª série aparecendo **37 vezes**. Essa disparidade diminuiu no livro direcionado para a quarta série, “índio/índios” foi citado **24 vezes** e “indígena/indígenas” **20 vezes**.

Os termos “povos indígenas/tradicionais” não aparecem no texto didático da 3ª série, mas “povos indígenas” aparece **2 vezes** no livro didático da 4º série, revelando uma mudança tímida e ao mesmo tempo a inserção de termos mais qualitativos que incentivam um novo vocabulário para os alunos.

A falta de representação indígena vem se confirmando nos livros didáticos da 1ª e 2ª série. Neste aspecto relacionado ao termo, apenas uma vez “indígenas” é

utilizado no material da primeira série - relacionado ao conteúdo tipos de moradia – e mostra as diferentes casas. Já no material da segunda série os termos são ausentes.

Ainda que os termos “indígena/indígenas” tenham aparecidos nos livros da terceira e quarta série, a opção “índio/índios” foi a mais empregada, fazendo com que o aluno ao longo do estudo e leitura dos textos e atividades gravasse o termo com mais facilidade, visto que este termo é reafirmado em **78 vezes** contra **57 vezes** de “indígena/indígenas”.

No que Circe Bittencourt denomina de depositário dos conteúdos escolares, o livro didático é o principal meio de execução das propostas curriculares e nesse sentido, todo o seu conteúdo e termos são facilmente aprendidos, sem muito ou nenhum questionamento, por isso a avaliação dos termos “índio/índios” e “indígena/indígenas” na coleção sem dúvida nos deixa a ideia do quanto essas palavras foram absorvidas pelos alunos porque:

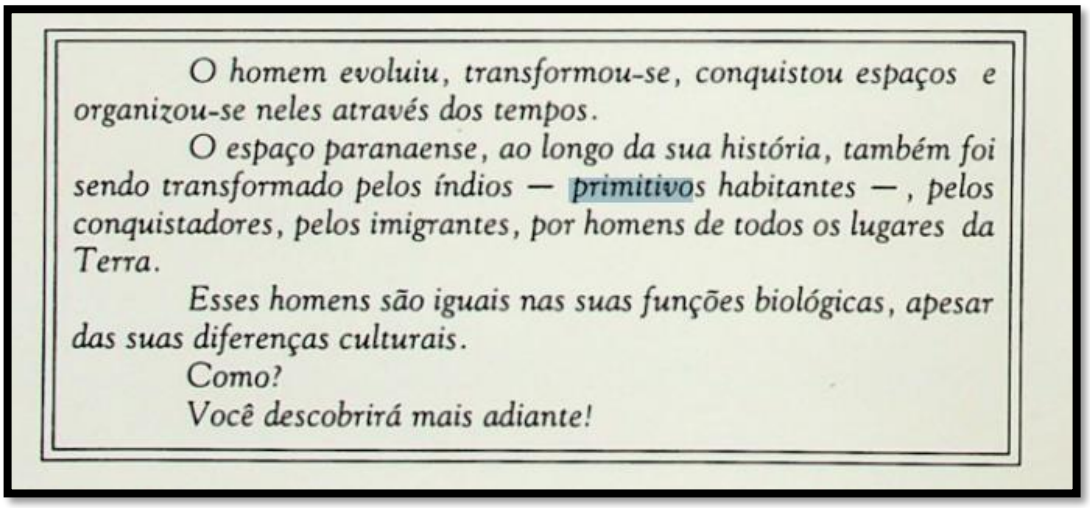
> O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc (Bittencourt, 1997, p. 72).

Com o intuito direto ou indireto, a obra faz ampliação do vocabulário que menos representa a identidade dos povos tradicionais, sobretudo, com livros que são aplicados em sequência escolar e as crianças têm o mesmo parâmetro de termos, ou seja, se continuam sendo utilizados com mais evidência são mais compreendidos por elas.

Assim como o termo “índio” desqualifica a população indígena, “selvagem, sem cultura e primitivo” também. Esse termo é utilizado no livro da 3ª série para referir-se ao povo Ianomâmi, na parte dedicada a conhecer um pouco mais sobre eles, da seguinte maneira: “Os índios ianomâmis são os mais primitivos do Planeta” (Curitiba, 1994, p. 106, 3ª série). O que nos chamou atenção é que esse termo só aparece mais uma vez no livro e para explicar sobre os recursos utilizados pelo homem primitivo para se orientar no tempo. Então, “primitivo” parece um termo específico para populações indígenas, restringindo o seu uso à temática indígena, como se a palavra inconscientemente fosse mais “apropriada” para eles.

Vejamos a imagem abaixo:

Figura 10 – Termo “primitivo”



O homem evoluiu, transformou-se, conquistou espaços e organizou-se neles através dos tempos.

O espaço paranaense, ao longo da sua história, também foi sendo transformado pelos índios — primitivos habitantes —, pelos conquistadores, pelos imigrantes, por homens de todos os lugares da Terra.

Esses homens são iguais nas suas funções biológicas, apesar das suas diferenças culturais.

Como?

Você descobrirá mais adiante!

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 144.

No livro da quarta série o indígena é novamente associado a primitivo, o que chamou a nossa atenção neste trecho é que o termo é explicitamente colocado na frente da palavra “habitantes” e para explicar quem são os índios. Ironicamente, a palavra “primitivos” não é subordinada aos demais personagens que transformaram o espaço paranaense (conquistadores, imigrantes, por todos os outros homens). Ao que parece, os livros da 3ª e 4ª série utilizam a palavra “primitivo/primitivos” para designar os indígenas e nos remete à reflexão sobre os termos “índio/indígena” nos parágrafos acima, ou seja, tais utilizações propositadamente para adjetivar os povos tradicionais determinam a maneira como os alunos compreendem esses indivíduos, além de estabelecer uma hierarquia nominal, pois os únicos que são associados com esse termo pejorativo são os indígenas. Os termos “sem cultura” e “passivo” não são mencionados nos livros da terceira e quarta série para referir-se aos indígenas. Já o termo “selvagem” é empregado uma vez na coleção da 4ª série (p.207) para descrever o indígena na visão do colonizador.

Conseguimos perceber que os termos utilizados para referenciar os povos indígenas deixam de esclarecer as diferentes etnias, como também “rotulam” essa população com expressões pouco pedagógicas – que ensina de forma errada as nomenclaturas para chamar os povos tradicionais – deixando o precioso tempo escolar e o conteúdo do livro didático frágeis, com lacunas e silenciamentos. Em contrapartida, a coleção não utiliza de termos variados para especificar os povos

indígenas, como “selvagem”, “sem cultura” e “passivo”, ao menos com essa restrição houve minimização dos estereótipos linguísticos e a inferiorização da cultura indígena.

As partes em que os indígenas são contextualizados não mostram claramente toda a sua história e cultura, mas são abordados como um pedaço pertencente à história europeia e ao passado da história brasileira. Isso é facilmente identificado no livro da 3ª série (p. 94) que coloca como título “No início de nossa história” e automaticamente faz uma regressão para o “descobrimento do Brasil” perguntando: “Se pudéssemos voltar o tempo em mais de 500 anos, o que encontraríamos nas terras onde moramos?” E logo nos parágrafos abaixo questionamentos que lembram um jogo de ciências, em uma aula sobre animais: “Quem eram? Com viviam?” Após essas indagações duas imagens de populações nativas são inseridas, ou seja, as respostas levam a “índio” ou indígena, sem qualquer quadro adicional ou boxes explicativos sobre as etnias existentes naquele período ou evidenciando as etnias presentes na década de 1990.

Este é um ponto bastante relevante na análise do material porque as contextualizações dos povos indígenas no presente são ausentes, o que de certa forma tem coerência com o tempo verbal empregado nos textos, o passado. Expressões como: viviam, foi ocupado, formavam, tiravam, caçavam, pescavam, colhiam, cozinhavam, construíam, preparavam, havia, são comuns ao longo da escrita destinada à terceira e quarta série.

A associação textual “chegada dos portugueses com os indígenas” é o ponto chave do conteúdo sobre povos tradicionais na coleção *Lições Curitibanas.* Os títulos são grandes e destacados referentes aos europeus e no meio do texto aparece a explicação que “índios” eram os povos que estavam nas terras descobertas por Cristóvão Colombo, nome dado porque estavam em busca das Índias e por conta do engano deram esse nome. Neste momento, percebemos que seria necessário desconstruir esse termo errôneo, mas não foi o que constatamos. Houve um completo consenso com o termo e reafirmação do “índio” para referenciar os povos indígenas. Se na coleção esse termo predominou, a falta de compromisso em contextualizar o aluno sobre as primeiras populações do território paranaense e brasileiro prevaleceu, deixando passar a oportunidade de utilizar o veículo de informação pedagógica para abordar e criticar os estereótipos dados aos povos indígenas.

A titulação “Chegaram os europeus” está presente no livro da quarta série e o termo “índio” está associado aos dois personagens europeus, Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo. Nesta página do livro (p. 45) chamou a atenção para o termo “invadiram’, usado para explicar a entrada dos europeus em território brasileiro. Outro momento histórico que os indígenas são associados é ao bandeirismo, com titulação em letras maiúsculas “E as terras paranaenses foram sendo conquistadas”. Nesta página (47) os indígenas são reduzidos à história das Reduções e ao Bandeirismo, sem nunca expor os sofrimentos causados por tais imposições, suas resistências; e contrapor os motivos dos povos originários de não aceitação aos costumes europeus. O que aconteceu foi a explicação bastante determinista que “a região foi arrasada e abandonada” (Curitiba, 1996, p. 47, 4ª série), sem qualquer explicação sobre as diferentes formas de resistência indígena aos colonizadores.

Os livros da terceira e quarta série são bastante enfáticos quando o assunto é indígena, os colocam submetidos aos europeus, mas também verificamos a alternância para a categoria das lendas, como no manual da 4ª série onde relata a lenda do “Irapuru” (p. 54) e no material da terceira série a lenda do “Surgimento das estrelas” (p. 74-75).

No livro da quarta série há a titulação em letras maiúsculas “Antes de todos, aqui estavam os indígenas” para explicar que eles estavam aqui antes do “descobrimento”, mas não dedicam duas ou três páginas para explicitar as etnias paranaenses e seus costumes. O livro traz o indígena fora do contexto do descobrimento, inserindo-o no período colonial (p. 69), e ironicamente, associados à palavra “conflitos”, ou seja, que eram necessárias as câmaras municipais intervirem nos conflitos com os indígenas. Na página 207 os indígenas são novamente associados ao descobrimento, relatando da seguinte maneira: “Os europeus estranharam muito os costumes dos indígenas e os consideravam ‘selvagens’ e ‘primitivos’” (Curitiba, 1996, p. 207, 4ª série). Seguindo o mesmo padrão conceitual não problematizaram a visão selvagem e primitiva do indígena pelo colonizador, prevalecendo somente a explicação europeia. A página seguinte é dedicada para explicar as submissões dos indígenas às reduções, inclusive citando que eram explorados pelos espanhóis e depois arrasados pelos bandeirantes, finalizando a escrita com a frase “[...] os portugueses enfrentaram a resistência dos índios carijós em duros combates. Mais tarde, tribos cainguangues resistiram à ocupação de suas

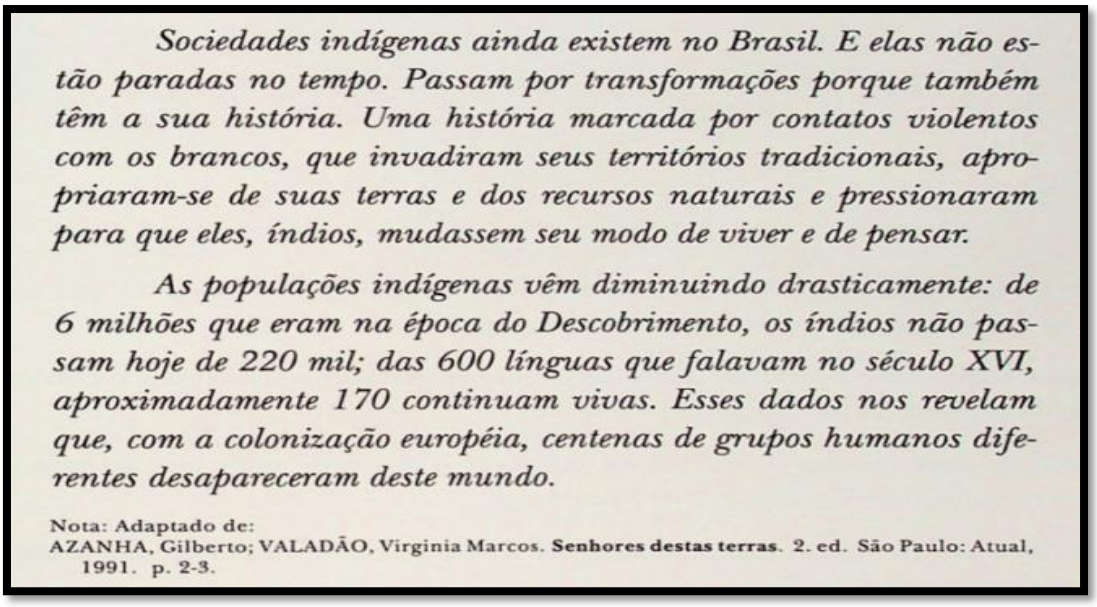
terras nas regiões de Guarapuava e Palmas. Mas, os índios perderam e, hoje, poucos restam no Paraná" (Curitiba, 1996, p. 208, 4ª série).

Para afirmar a expressão "poucos restam no Paraná" o livro expõe uma reportagem do jornal *Nicolau* com publicação em 1987*,* afirmou que naquele período existiam 5000 indígenas em território paranaense e que sim, o Paraná foi habitado por povos indígenas antes dos portugueses. Porém, novamente, termos no tempo verbal do passado são usados, "foi", e não enaltecem o processo de resistência e luta desse povo existir. Percebemos que os indígenas são descritos por números, a coleção não prioriza destacá-los, seja através de imagens de objetos indígenas, gráficos que problematizem a população indígena desde a colonização até o contexto de escrita da coleção ou com explicações textuais sobre cada etnia presente no estado.

Como não são descritos individualmente e associados sempre aos acontecimentos da colonização, passa-se a impressão que os indígenas não tem uma cultura própria e podem ser facilmente esquecidos pelos estudantes, uma vez que, a abordagem textual da coleção induz para a percepção de povo "sem importância", reduzindo-os aos europeus e não fornecendo dados concretos sobre a sua história e cultura, muito menos sensibilizando os estudantes sobre a dizimação dos povos originários e em muitos casos a não autodeclaração indígena.

Na imagem abaixo podemos verificar como a ideia de desaparecimento de indígenas se deu na narrativa da coleção, onde optou-se por trazer textos adicionais que também colaboraram com a teoria de que poucos "índios" existem no território brasileiro.

Figura 11 – Desaparecimento dos indígenas



Sociedades indígenas ainda existem no Brasil. E elas não estão paradas no tempo. Passam por transformações porque também têm a sua história. Uma história marcada por contatos violentos com os brancos, que invadiram seus territórios tradicionais, apropriaram-se de suas terras e dos recursos naturais e pressionaram para que eles, índios, mudassem seu modo de viver e de pensar.

As populações indígenas vêm diminuindo drasticamente: de 6 milhões que eram na época do Descobrimento, os índios não passam hoje de 220 mil; das 600 línguas que falavam no século XVI, aproximadamente 170 continuam vivas. Esses dados nos revelam que, com a colonização européia, centenas de grupos humanos diferentes desapareceram deste mundo.

Nota: Adaptado de:
AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virginia Marcos. **Senhores destas terras**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1991. p. 2-3.

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 103.

A abordagem pessimista é evidente no texto, além de colocar os dados com a pretensão de menosprezar a resistência e luta da população indígena. O termo “desapareceram deste mundo” remete ao pensamento que o indígena não fazia/faz parte do mundo, pois este mundo é dos brancos, o qual nunca é relatado com fragilidades sociais, somente as informações de colonizadores.

A desatenção só não é maior porque em um parágrafo curto de quatro linhas os autores referenciam os Kaingang e os Guarani como população que atualmente habita o estado paranaense. Porém, em nossa observação consideramos ser importante dar ênfase para essas populações explicando a sua cultura, religião e a sua história de movimentos de resistência desde o período da colonização. Ao encontro do nosso posicionamento podemos destacar o trecho do trabalho da pesquisadora Jatobá (2018), que também fez a reflexão sobre a falta de abordagem das lutas de resistências indígenas na coleção de 2012 para o 6º ano de Alfredo Boulos, onde diz: “ressalta-se como uma das principais críticas ao material do 6º ano esse aspecto: a ausência dos conflitos, da violência utilizada e da luta travada por estes povos pela sua sobrevivência há mais de 500 anos” (Jatobá, 2018, p. 108).

Os dois livros (3ª e 4ª série) apresentaram pontos em comum para destacar que os indígenas são poucos, fazendo o uso de estratégias como: incluir textos de jornais e artigos para reforçar as informações descritas; utilizar números;

despreocupação em enaltecer os indígenas que existem e resistem, apenas focando em algarismos para quantificar a população indígena. Para tanto, no livro da 3ª série destacaram que as etnias indígenas estão desaparecendo no cenário brasileiro, e no livro da 4ª série destacaram que são poucos os “índios” no Paraná, ou seja, o aluno que estudou com a coleção Lições Curitibanas inferiu que as populações indígenas diminuíram e as demais imigrações aumentaram. Além disso, o aluno também pôde ser influenciado pela passagem de um ano escolar para outro, quando chegou na 4ª série se deparou com informações que o levaram novamente a constatar o “desparecimento” e “diminuição” da população indígena brasileira e paranaense, ficando reforçado no imaginário do estudante que os indígenas estavam sumindo.

O fato é, explicações sobre as etnias e suas culturas não foram dadas aos estudantes, sequer sugestões de leituras foram colocadas para realizar pesquisa. Para nossa surpresa, os indígenas ianomâmis são retratados com a titulação “A vida diferente dos curumins ianomâmis”. O que chamou a atenção nesse conteúdo é a escolha por uma etnia que não está presente em território paranaense, tampouco, há explicações sobre o povo Guarani, Kaingang e Xetá.

Figura 12 – A vida diferente dos indígenas Ianomâmis

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 105.

A coleção ainda detalha nas próximas páginas sobre como os Ianomâmis se organizam, o que revela a ausência dos povos indígenas paranaenses na história do estado, mas, a cultura dos povos indígenas da região norte foi destacada, começando na titulação “Conhecer um pouco sobre o modo de viver desse povo”. São criadas categorias no texto para discutir essa população, sendo elas: A brincadeira; A hora de ir para a rede; Corte dos cabelos; As cores; A posse; Os nomes; Alimentação; As festas; Fotografia.

Alguns pontos são interessantes a partir de termos e frases utilizadas nas explicações. Quando os autores destacam os motivos para o corte de cabelo, afirmam que além do calor, “são os piolhos. Eles não têm remédios na selva e tirar insetos de cabelos curto é mais fácil. A mamãe índia senta no chão e começa a catar os piolhos. Detalhe: os ianomâmis comem piolho” (Curitiba, 1994, p. 107). Neste trecho percebemos como a escrita é preconceituosa e tendenciosa a associar insetos com a população, como se só os ianomâmis tivessem piolhos.

No momento das explicações sobre a posse, o texto coloca o “índio” como alguém que pega as coisas dos outros sem pedir, justificando que eles não entendem que as coisas possuem donos. E, ainda complementam: “Assim como achamos estranho o modo de eles agirem, os índios pensam a mesma coisa das pessoas que costumam usar calça comprida, tênis e camiseta. Se elas usarem boné ou um *walkman*, pior ainda” (Curitiba, 1994, p. 108).

Percebemos claramente a tentativa de desqualificar a personalidade do indígena, colocando-o como um ser desprovido de qualquer conhecimento, pois uma simples peça de roupa não é reconhecida pelos ianomâmis. E, acentua a desqualificação quando associa um aparelho eletrônico como objeto de estranhamento, como se os indígenas não gostassem dos não-indígenas por qualquer motivo ou coisa. Os povos originários foram descritos como seres de pouco conhecimento sobre o mundo dos “brancos” e a todo momento o texto enaltece os costumes deles em detrimento ao comportamento indígena, ou seja, sempre faz associação com o mundo dos não-indígenas, como se este fosse o parâmetro para avaliar a cultura deles, e não o contrário, mostrar a história a partir deles mesmos sem associações com outra etnia.

É preciso destacar que este tópico na coleção dedicado a conhecer mais sobre o povo Ianomâmi é realizado em categorias separadas e não consideram o

contexto histórico da população, o que acaba por aumentar os estereótipos e exaurir o conhecimento indígena.

Ainda na retratação dos Ianomâmis, destacamos que esse povo na página 117 foi lembrado de uma forma mais atenciosa e menos preconceituosa que as páginas anteriores trazendo um poema escrito pela etnia. A inserção dessa tipologia ajuda o aluno a aproximar-se de um indígena real que pode produzir textos, e não somente se preocupar com os objetos dos brancos ou com o seu corte de cabelo. Mas, a coleção tem uma escrita com nuances de suavização e estereótipos sobre os indígenas.

Ao mesmo tempo em que dedica uma página para um poema indígena, em outra destaca com letras grandes “Um jeito índio de ser”, inclusive utilizando uma linguagem mais acessível e atraente para as crianças, a história em quadrinhos.

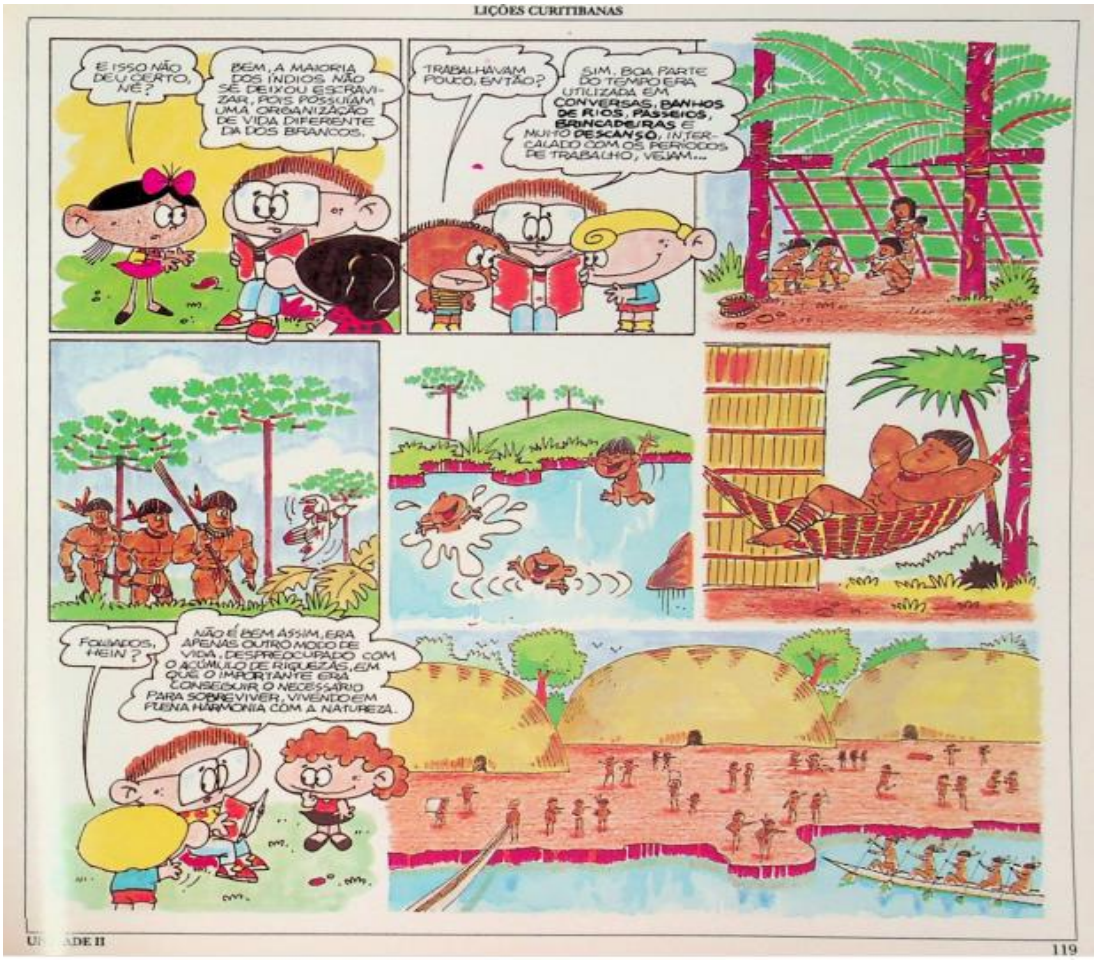
Figura 13 – Um jeito índio de ser

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 118.

A explanação através da história em quadrinhos não pode ser ao todo condenada, pois explica que os indígenas forneceram mão-de-obra para os portugueses no processo de colonização e exploração das riquezas naturais. Contudo, percebemos na fala dos personagens que o território brasileiro “era cheio de índios”, percebe-se o tempo verbal no passado.

Na imagem seguinte, identificamos que o modo de vida dos indígenas é comparado ao modo produtivo dos brancos, utilizando a palavra “folgados” para descrevê-los. Nesta representação o jogo entre os termos empregados e as imagens são harmônicas para transmitir a ideia de indígenas acomodados com o trabalho, preferindo ficar em uma rede, sem grandes preocupações.

Figura 14 – Indígena folgado

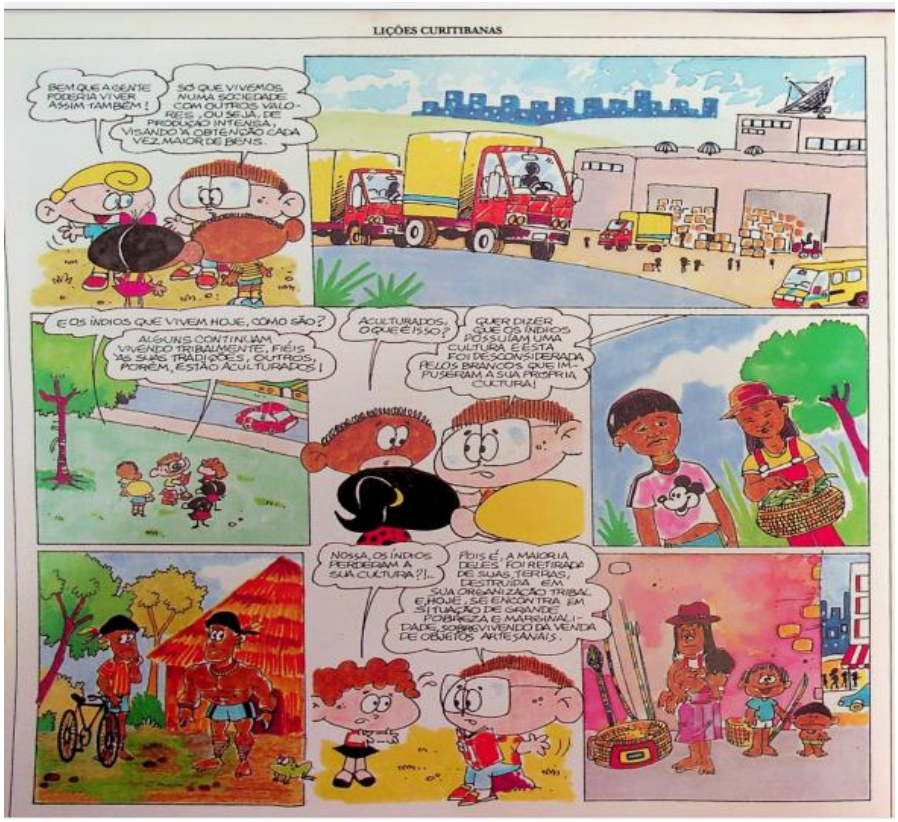


Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 119.

Para a construção de uma forma respeitosa e includente, entendemos que o que deveria ser exposto às crianças é a cultura dos povos indígenas, especialmente as do território paranaense, e não a comparação entre modos de vida, evidenciando uma inferioridade em relação à capacidade produtiva, uma vez que as imagens escolhidas remetem à falta de interesse, como se os indígenas fossem realmente empregados dos portugueses e não quisessem mais trabalhar. Na última parte, o texto deixa claro que os povos tradicionais querem vier harmonicamente com a natureza, o que é verdade, mas não expõe o seu cuidado e ensinamentos sobre o manejo da terra para a produção agrícola. Não é difícil perceber a falta de intenção em esclarecer sobre a verdadeira história indígena, ou pelo menos, a mais fiel, e ressaltamos a ausência de cuidado para narrar os acontecimentos através da perspectiva indígena.

A contextualização da presença indígena é realizada de maneira simplista e trágica. Aos “índios” é atribuída duas formas de existência, ou continuam vivendo “tribalmente” ou estão “aculturados”. No primeiro caso dá a impressão que viver fiel aos costumes é ruim. No segundo, que a aculturação gerou pobreza.

Figura 15 – Indígena aculturado



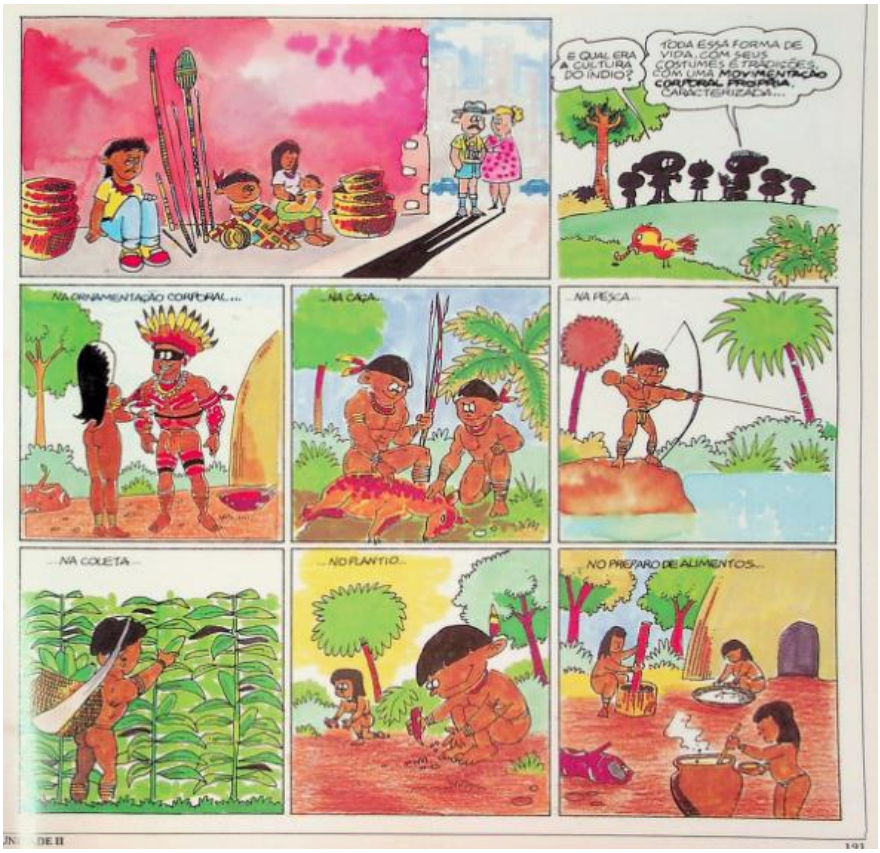
Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 120.

O conteúdo do penúltimo quadrinho demonstra o discurso que os indígenas ainda existentes vivem em condições de pobreza, ou seja, “restam” poucos, e vivem de “migalhas” nas ruas com os seus artesanatos. Em nenhum momento é realizada a problematização da expulsão dos índios das suas terras nem os progressos que tiveram através da luta por direitos. Novamente, percebemos que as imagens são propositadamente escolhidas, onde se quer mostrar pobreza e miséria, ao invés da ascensão acadêmica e as lutas pela posse de suas terras. Essa escrita preconceituosa sobre o indígena faz com que nos remetamos ao trabalho dos pesquisadores Novak, Marques e Santos (2022) com as respostas dos alunos que entendem o desaparecimento dos povos indígenas relacionado com a distância da mata e suas organizações. É impossível não pensarmos diretamente: quantas representações iguais a esta da coleção *Lições Curitibanas* impregnaram no conhecimento dos alunos? Exatamente discursos e imagens como estas remetem o discente ao erro, ao equívoco étnico.

Outro ponto que colabora com a representação dos indígenas como povos sem cultura é a explicação do “índio aculturado” como poderemos verificar no quarto quadrinho. Essa definição acabou por condenar os povos tradicionais à vontade do outro, como se a desconsideração por parte dos brancos fizesse a cultura indígena desaparecer dos indivíduos, quase como um passe de mágica. Enquanto na realidade, sabemos que o discurso da aculturação foi uma das estratégias dos europeus e de muitas narrativas para justificar o desaparecimento dos indígenas, tanto da escrita escolar quanto da história do país.

Nas imagens a seguir, a cultura dos indígenas é explicada sem detalhes, não aborda os significados das pinturas corporais, das danças, por exemplo.

Figura 16 – Cultura indígena



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 121.

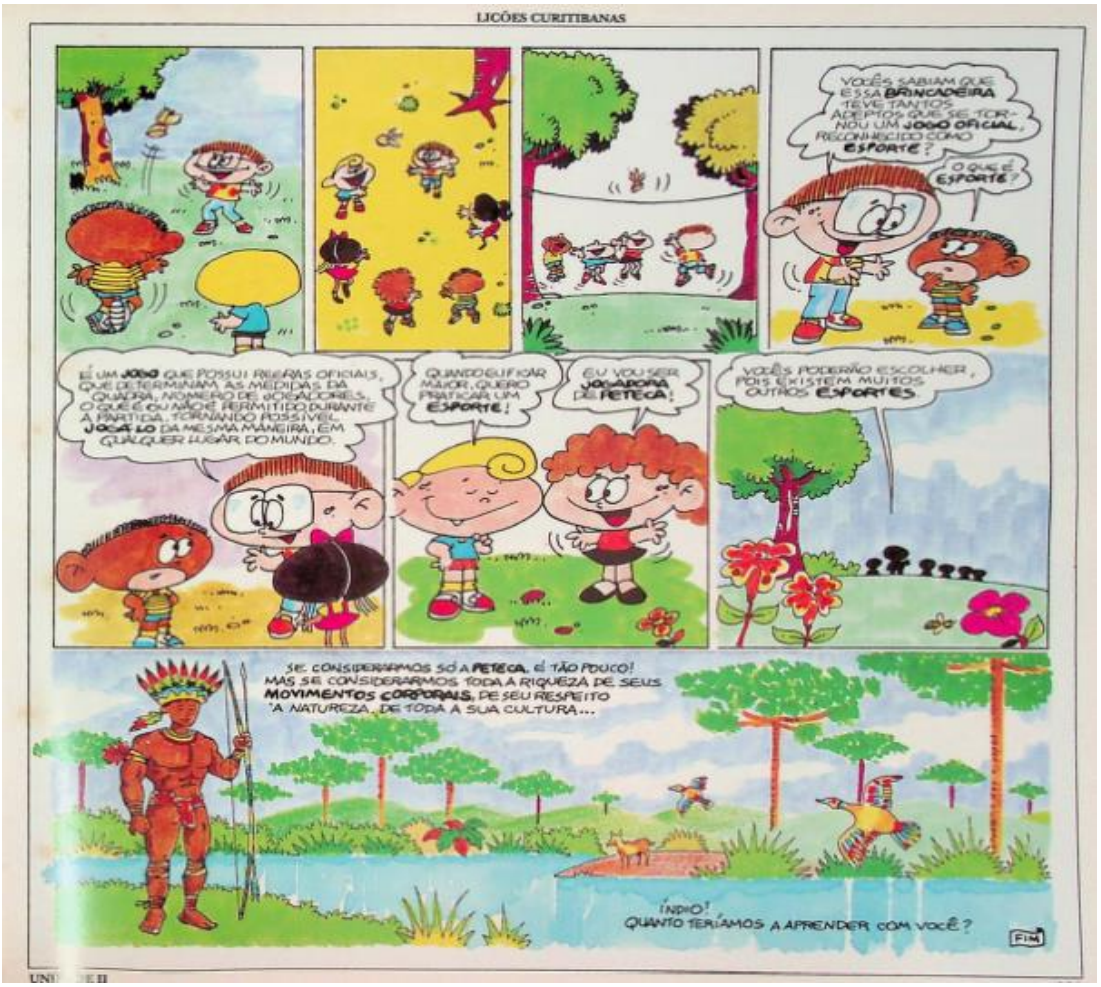
Na imagem anterior a explanação da cultura indígena ficou bastante simples, já na próxima imagem há uma explicação mais objetiva sobre a herança cultural indígena, onde alguma prática é exposta de forma clara, e, principalmente, escrita para ser lida. Nesta parte textual identificamos novamente as nuances entre a generalização e o compromisso em ensinar a história indígena com mais fidelidade, porém, é preciso destacar que a maioria das páginas com a narrativa indígena não contempla a história dos povos tradicionais de forma adequada para crianças.

Figura 17 – Herança indígena

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 122.

A última cena da história em quadrinhos traz a herança indígena associada com a atualidade, onde a peteca faz parte de uma modalidade esportiva, deixando de ser apenas um brinquedo indígena – isolado na mata com a história indígena – para estar conectado com a realidade, incorporado à cultura branca.

Figura 18 – A peteca como brincadeira e esporte



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 123.

Por fim, a narrativa faz um reconhecimento aos ensinamentos indígenas, entendendo que esses indivíduos merecem respeito e têm muito para ensinar aos brancos. Entendemos também que a escrita da história em quadrinhos é destinada ao público infantil (de 8 e 9 anos)[10], por isso não aborda tudo com problematizações ou questionamentos já que a criança precisa de informações objetivas e claras, mas muitos aspectos sobre as conquistas e direitos indígenas poderiam ter sido abordados na escrita dos quadrinhos utilizando a linguagem simples e clara.

Essa história em quadrinhos abordou a história indígena, mas de uma perspectiva étnica generalista, em nenhum momento os Kaingang, Guarani e Xetá foram mencionados, fortalecendo o pensamento de que o Paraná não tem “índios”. O

[10] O Ensino Fundamental na década de 1990 estava organizado no sistema de série (antigo 1º grau) e os alunos que frequentavam a 3ª série tinham entre 8 e 9 anos. Atualmente, no sistema de nove anos do Ensino Fundamental, as crianças que frequentam o 4º ano têm entre 9 e 10 anos.

recurso linguístico da história em quadrinhos é um grande potencial do estímulo à leitura e aprendizado das crianças, nesse sentido, a ausência da exploração das etnias indígenas paranaenses e suas conquistas foi muito prejudicial ao ensino da história indígena para esse público. Os recursos atrativos do ensino escolar devem ser empregados para enfatizar os conteúdos mais sensíveis e menos presentes nas propostas curriculares porque é uma forma eficiente do aluno aprender e gostar do assunto.

O apagamento dos povos indígenas se dá na ausência da exploração temática com lacunas de tempo. Às vezes são retratados no passado, às vezes no período mais recente. Mas, em algum período são silenciados.

Perspectiva iconográfica

As imagens que foram selecionadas para compor a coleção didática *Lições Curitibanas* e que são nosso objeto de estudo foram caracterizadas em:

a) fotos (cenas com pessoas, aldeias, objetos)

b) reproduções de obras de arte/objetos

c) ilustrações

As imagens no campo historiográfico não são autossuficientes para a compreensão total da sua representatividade, é necessário extrair delas informações, o que segundo, Mauad (2016), o historiador na sua pesquisa precisa adotar o procedimento de levantar perguntas, visto que:

> Toda fonte histórica é resultado de uma operação histórica, não fala por si só, é necessário que perguntas lhes sejam feitas. Esses questionamentos devem levar em conta a sua natureza de artefato e de objeto da cultura material, associados a uma função social e à sua trajetória pelos tempos sociais (Mauad, 2016, p. 37).

Considerando a abordagem feita pela historiadora, a nossa pesquisa seguirá o roteiro abaixo para descrever a sua composição iconográfica e facilitar a compreensão, visto que as imagens precisam ser compreendidas na sua representação e intencionalidade, o que exige do historiador/pesquisador atenção especial em conhecer as suas possibilidades e o que elas podem proporcionar ao estudo que se está desenvolvendo. Nossas perguntas são:

- As imagens são devidamente referenciadas?

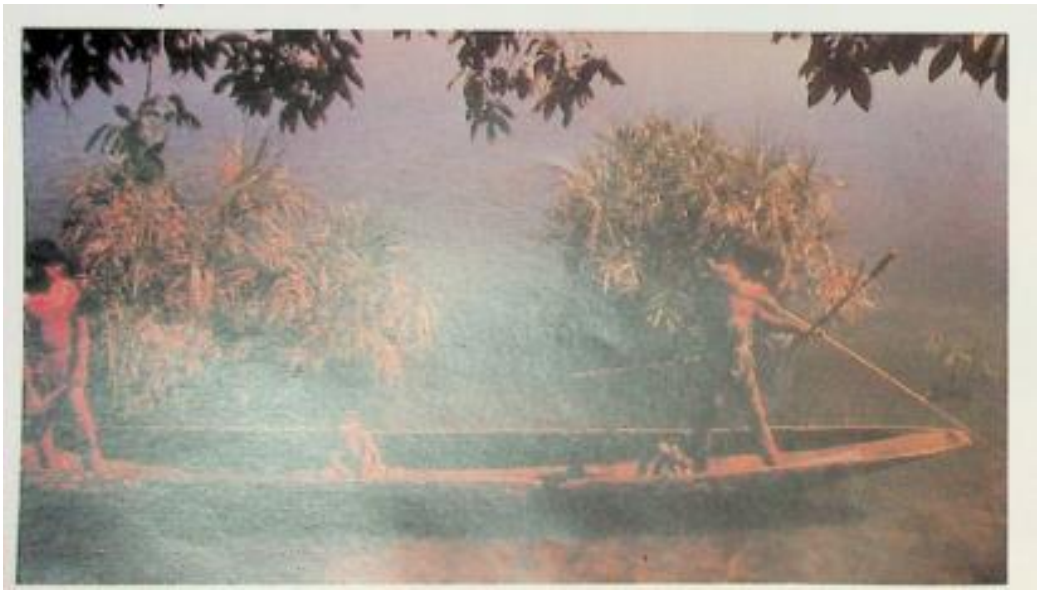
- Como os indígenas estão retratados nelas?
- As imagens tendem a uma visão pejorativa da cultura indígena?
- Como elas são usadas no livro? Elas são parte do conteúdo, são documentos usados nos exercícios, são apenas usadas como ilustrações?
- Possuem legenda? Como são descritas nas legendas?

Para melhor organização elencamos as seções de análise para realizarmos a descrição das imagens.

a) fotos (cenas com pessoas, aldeias, objetos)

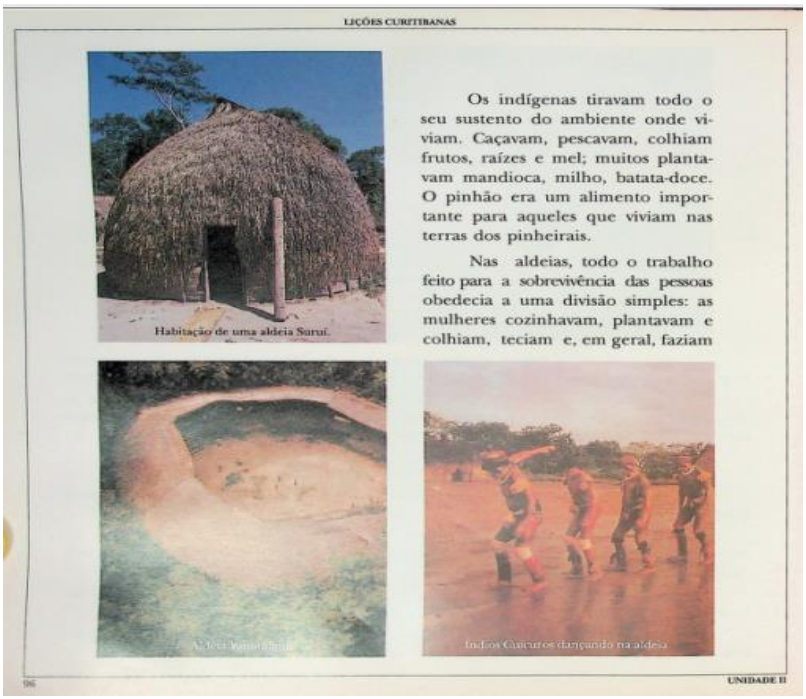
As fotos inseridas na coleção mostram tanto indígenas em seus rituais com as vestimentas características, quanto de objetos e elementos do espaço físico. As fotos têm em comum a pouca referência (autoria, etnia, localização, data, local de guarda). Há apenas a descrição simples da foto, como: habitação da aldeia Suruí, aldeia Yanomami, índios Cuicurós dançando na aldeia, fazendo um pote de argila, coletando frutos na mata, pajé durante um ritual. Porém, essas descrições não são suficientes, e deixam o leitor sem contextualização, permitindo várias interpretações.

Figura 19 – Indígena de canoa



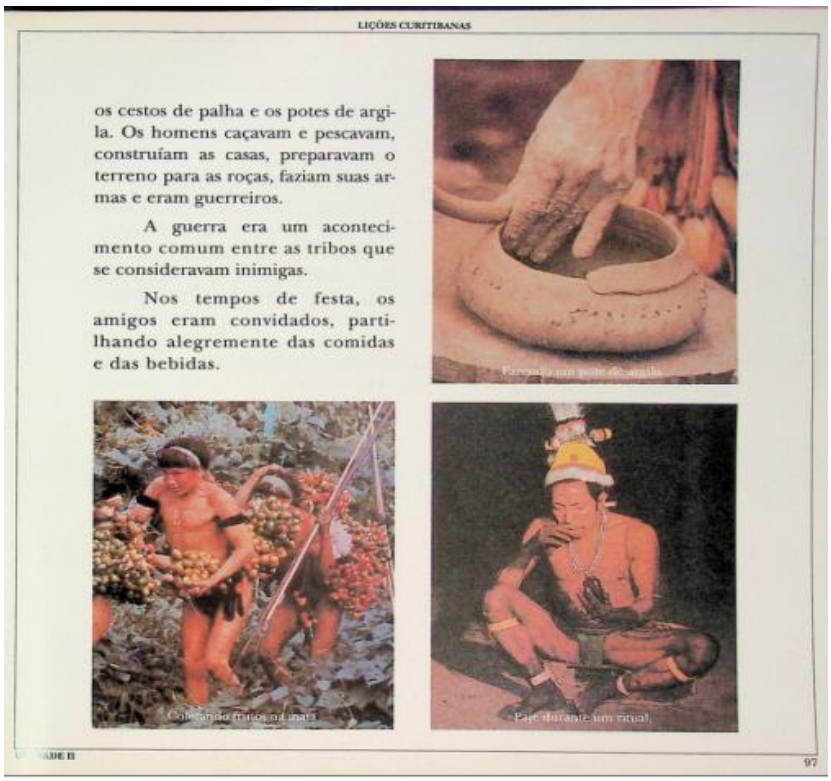
Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 94.

Figura 20 – Aspectos cotidianos indígenas



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 96.

Figura 21 – Objetos e vida cotidiana indígena



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 97.

Figura 22 – Ritual indígena

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 98.

Figura 23 – Crianças indígenas

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 99.

As fotos dos indígenas retratam momentos da sua cultura em rituais e em situações cotidianas, destaca-se que a retratação dos indígenas nas aldeias se deu por meio de roupas específicas de determinadas etnias e não houve o contraponto com outras culturas que fazem uso de vestimentas diferentes. Ao que parece, as fotos tendem a reforçar o imaginário que os povos indígenas só tem essa maneira de vestir-

se, sem ao menos explicar o uso de tais roupas e em que circunstâncias são utilizadas. Nos questionamos sobre a relação do texto com as imagens através da pergunta de Bittencourt (1997), “As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?” (Bittencourt, 1997, p. 70).

Neste sentido, percebemos que as fotos estão inseridas com o texto, mas que algumas simplesmente “enfeitam” a página, pois não são relacionadas à narrativa presente no texto, onde o leitor visualiza a imagem e não recebe informações complementares ou adicionais, já que o recurso visual é sempre significativo na compreensão do conteúdo.

As imagens foram incorporadas aos livros didáticos como recurso que possibilitaria aos estudantes “verem” o conteúdo, facilitando sua assimilação. Mas, isso se efetiva quando o autor/a tem o cuidado de relacionar imagem e texto. A forma como as fotos foram utilizadas na coleção deixam de efetivar a função assimiladora do texto e oportunizar aos alunos a vivência da cultura indígena que, mesmo por fotos, intensifica o conhecimento e facilita a compreensão do cotidiano indígena. Então, não podemos afirmar que as fotos são parte do conteúdo, já que não representam na totalidade, explicações adicionais.

Todas as fotos deixam de dialogar diretamente com o texto, mas a figura 23 é a que menos tem relação, ficou uma imagem solta no meio do texto, sem nenhuma legenda – o que ficou difícil até mesmo para a nossa pesquisa a ausência da especificação da etnia – e explicação do contexto da foto, ou seja, nenhum elemento que justificasse tal imagem com o texto. Na prática pedagógica, a imagem em nada contribuiu para o estudante nem para o docente, que inclusive, ficou sem recursos de realizar pesquisas adicionais para ampliar o conhecimento dos alunos, pois sem a mínima descrição não teria como buscar informações complementares sobre determinada cultura indígena.

Destacamos também que a figura 22 foi inserida na coleção com a titulação “Reza de índio”, mas não forneceu explicações sobre tal reza, se pertencia a um ritual de agricultura, cerimônia de casamento/nascimento, ou outra festividade. E, novamente, sem a definição étnica, o que por sua vez foi o elemento mais presente na observação das fotos. Trata-se aqui de uma forma de desprestigiar os ritos e a relação com o sagrado que se manifesta de diferentes formas nas culturas indígenas.

No aspecto de complementar explicações e enriquecer o texto, percebemos a ausência de fotos que tragam o indígena mais próximo da realidade temporal da criança (no caso, década de 1990), com personalidades que já reivindicavam pelos direitos indígenas e cobravam a sua autonomia perante a sociedade.

b) reproduções de obras de arte/objetos

As duas figuras selecionadas para este item são muito veiculadas em livros didáticos, e segundo Saliba (2002) são as imagens canônicas. Ele as denomina assim pelo fato de construírem no imaginário das pessoas uma possibilidade de acontecimentos, como se eles fossem a versão oficial e os leitores nem ousassem levantar questionamentos, e as imagens são tão reproduzidas em livros didáticos que outra perspectiva é inimaginável. Em seu estudo nos aponta que:

> O choque ante uma imagem não-estereotipada pode ser revelador: às vezes, de imediato começamos a perceber como a imagem com a qual nos acostumamos – a imagem canônica – é coercitiva. Coercitiva porque nos impunha uma figura reproduzida infinitamente em série, tão infinitamente repetitiva que não mais nos provocava nenhuma estranheza, bloqueava nossa possibilidade de uma representação alternativa, ou seja, não nos levava mais a distinguir, a comparar – em suma, não nos levava mais a pensar (Saliba, 2002, p. 88).

Saliba (2002) se refere que outra imagem “bloqueava” o imaginário das pessoas porque exemplificou através da imagem de Tiradentes com barba, enaltecendo que tal reprodução não causa outras sensações, os leitores ao verem essa imagem a tomam como verdade em todos os seus aspectos, a exemplo de uma característica física que segundo o autor, “a barba de Tiradentes foi uma criação bem mais tardia, da república brasileira, na época de sua fundação” (Saliba, 2002, p. 88). Percebemos com tais reflexões como as imagens veiculadas na coleção *Lições Curitibanas* contribuíram para a construção de “verdades” e reforçam estereótipos sobre a relação entre indígenas e portugueses, sobretudo, porque a escolha foi categórica, os manuais colocaram uma imagem canônica em cada livro destinado à terceira e quarta série. Tais imagens são muito reproduzidas em livros didáticos e não podemos esquecer que o público alvo são crianças, dotadas de alto índice imaginário/elevada capacidade de imaginação e com o senso crítico em formação. Além disso, muitos professores não receberam formação adequada para trabalhar

com tais imagens como documento. Assim sendo, correm o risco de desenvolverem no raciocínio dos alunos que tais eventos como o “Desembarque de Pedro Álvares Cabral ao Brasil” e “Fundação de Curitiba” se deram exatamente como as imagens apresentadas nos livros didáticos as reproduziram.

Não conseguiremos neste texto mensurar com precisão os impactos no imaginário dos estudantes das imagens canônicas do descobrimento do Brasil e suas relações com os povos originários, mas sabemos que impactaram para reforçar e narrar a história oficial, dos grandes acontecimentos e dos personagens importantes (no caso, europeus), em detrimento das minorias (os indígenas). Consideramos tais reflexões a partir dos conteúdos que um livro didático passa aos estudantes, levando em conta os apontamentos de Circe Bittencourt, de que o livro didático:

> é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (Bittencourt, 1997, p. 72).

Outro aspecto importante sobre as imagens que estamos chamando de canônicas é o fato que deve ser entendida a partir do seu contexto de criação, o que Burke (2004) aborda através das reflexões de Erwin Panofsky:

> que imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura, de tal forma que, citando seu próprio e expressivo exemplo, um nativo australiano “não poderia reconhecer o tema da Última Ceia; para ele essa cena apenas evocaria a ideia de um alegre jantar”. A maioria dos leitores pode se deparar com a mesma situação quando se confrontasse com imagens religiosas hindus ou budistas. Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais (Burke, 2004, p. 46).

A ideia trazida por Burke (2004) é totalmente pertinente e faz com que pensemos as imagens contidas na coleção didática *Lições Curitibanas* a partir do seu contexto de criação, que foi para atender ao projeto de nacionalismo do Brasil pós-independência. De acordo com Kontic (2020), o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) incentivou a produção de acervos que retratassem a história brasileira incluindo as três etnias presentes, a europeia, indígena e africana. Em relação aos indígenas, a pesquisadora destaca:

> As concepções do projeto romântico permitiam a criação de particularidades que constituíssem a imagem da nação brasileira, baseadas principalmente na representação de uma natureza "exuberante" e "tropical" enquanto patrimônio nacional e na figura do indígena genérico, passivo e amigável, tratado menos como um tipo étnico do que como um tipo racial. Assim, muitas pinturas produzidas na época, de vertentes românticas e idealistas, passaram a retratar a natureza e o indígena exótico dos trópicos, selecionando, de um lado, a imagem do nativo passivo e vulnerável e, de outro, ocultando a condição dos negros escravizados e violência do contato entre brancos e indígenas (Kontic, 2020, p. 3-4).

O cenário para a construção da historiografia brasileira iniciada no século XIX continuou no século XX, com obras que dessem visibilidade aos feitos e conquistas dos estados. A obra de Oscar Pereira da Silva (1900), *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500,* insere-se na perspectiva de criar história enaltecendo os personagens centrais no processo de conquista dos territórios. O que é necessário compreender quando uma imagem é analisada, é levar em consideração o seu projeto de elaboração, ou seja, como o pintor foi influenciado e qual a finalidade de tal obra.

Nesta obra o artista é envolvido pelo caráter de produzir obras para o governo, em uma perspectiva de construir memória histórica e cultural brasileira através de pinturas. Lima Junior (2015) em seu estudo sobre as pinturas de Oscar Pereira da Silva entre 1920 e 1922, nos informa que ele estudou na Academia Brasileira de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e fez aprofundamentos artísticos na França. Este pintor seria no século XX o escolhido para retratar grandes acontecimentos da história nacional em telas, como “O Príncipe D. Pedro e Jorge Avilez a bordo da Fragata União (1922)”, “Sessão das Cortes de Lisboa (1922)”. Antes de tais obras produziu outra com relevância para a elite paulista, a “Fundação de São Paulo (1907)”, que abriu as portas para a sua inserção no Museu Paulista (Lima Junior, 2015).

Considerando que os artistas no fim do século XIX almejavam a oportunidade de serem escolhidos como pintores oficiais, não é difícil imaginar que Oscar Pereira da Silva tentou agradar a elite com um quadro de um momento importante para a história nacional. Tal ideia nos remete ao que Certeau (1982) explicou sobre as regras que a escrita histórica segue, entre elas a relevância do lugar social.

> Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma

> topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (Certeau, 1982, p. 66-67).

A reflexão de Certeau permite que possamos fazer certas reflexões acerca das imagens selecionadas para análise, pois são carregadas de propósitos dos pintores que nos permitem pensá-las para além da sua representação, levando em conta a intencionalidade e interesses da época em que as pinturas foram criadas. De certa forma, podemos afirmar a partir da reflexão de Certeau que os pintores estão escrevendo e narrando a história com pincéis e tinta.

Figura 24 – Desembarque de Pedro Álvares Cabral ao Brasil

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 207.

Esta imagem está inserida juntamente com a titulação “Chegaram os europeus” e fica contextualizada dentro da narrativa, complementando as informações sobre os colonizadores. Ao observarmos, percebemos a diferença de postura entre indígenas e portugueses; de um lado, indígenas com comportamento assustado apontando lanças; de outro, os portugueses aproximando-se tranquilamente sem reação hostil. A imagem diz mais sobre o contexto histórico do século em que foi produzida e ao interesse do pintor em ter a sua obra exposta no acervo artístico do governo paulista, do que o comportamento indígena representado na obra.

A reprodução do desembarque dos portugueses é inserida ocupando meia página, porém, a imagem é pouco explorada e os autores não fizeram perguntas para

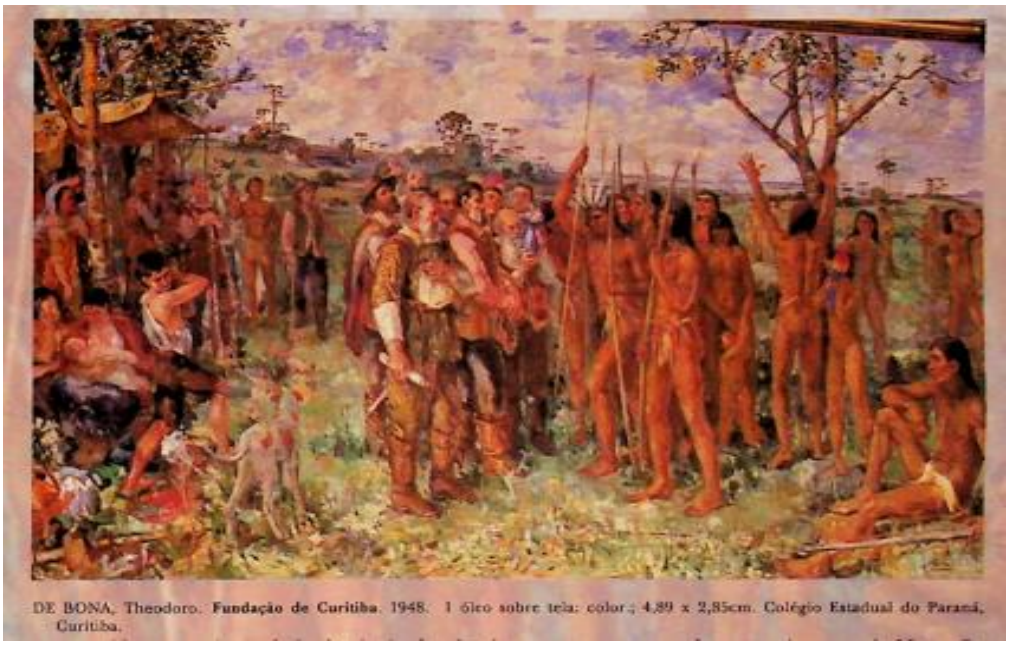
explorá-las, nem perguntas sobre a sua produção, o que possibilitaria uma reflexão de senso crítico com os estudantes – e que seria pertinente na idade dos alunos (9 e 10 anos) em formação da percepção crítica – além de ampliar os saberes acadêmicos mostrando as instituições brasileiras que abrigam os acervos da história nacional.

A imagem está complementando informações sobre os povos originários onde os portugueses estranharam alguns costumes, definindo-os como “selvagem” e “primitivos”. Neste aspecto a problematização sobre tais costumes não foi feita, o texto aborda o lado europeu, deixando a percepção que os povos indígenas são diferentes e com comportamento que causa aversão. Termina o parágrafo reduzindo os indígenas ao feito dos portugueses afirmando que: “dominaram a terra e os povos que nela viviam há milhares de anos. Isso aconteceu com guerras, escravização de índios e a violenta diminuição de suas populações” (Curitiba, 1994, p. 207).

Tal passagem parece bem pertinente com a obra de arte escolhida para dividir a página, pois a representação dos indígenas com lanças demonstra para o leitor um povo agressivo, de comportamento reprovável pelos europeus que chegam desarmados e sem agressividade. Pensando que a coleção poderia ter inserido outras imagens que retratassem costumes indígenas, esta obra sofreria comparações e reflexões a partir da perspectiva dos povos originários, assim sendo, é inevitável considerarmos que a tendência é enaltecer o lado europeu em detrimento dos indígenas, pois a combinação do texto e da imagem concretizam a ideia de que os indígenas diminuíram bastante desde a chegada dos portugueses, inclinando para a tendência do desaparecimento dos índios tal como se fosse um fato “natural”, “normal”, “previsível” ou mesmo dado.

A segunda imagem “canônica” é sobre a fundação de Curitiba e é exposta juntamente com um texto de meia página - seguindo a mesma perspectiva da imagem anterior – abordando o mito de fundação da capital paranaense. A obra de arte também complementa as informações contidas no texto.

Figura 25 – Fundação de Curitiba



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 239.

Esta obra insere-se na linha das produções artísticas de perspectiva paranista, mais especificamente da segunda geração. Como já mencionamos anteriormente, este movimento visou criar símbolos que representassem o estado do Paraná e atribuíssem aos paranaenses laços de pertencimento que exaltavam a ascendência europeia, entre eles, o mito de fundação de Curitiba. A imagem é totalmente pertinente dentro da coleção, já que ela também fez parte de um processo identitário paranaense, logo, inserir uma pintura que reproduz e reafirma a simbologia do Paraná é bastante persuasiva. Porém, nós percebemos a ausência de problematizações com a convivência entre indígenas e europeus desde a chegada deles ao Brasil, para que abordassem com os estudantes as relações de poder exercidas sobre esta população.

A imagem é acompanhada da narrativa sobre a escolha do lugar para colocar Nossa Senhora da Luz. Nessa perspectiva, a narrativa indica que os indígenas foram consultados, pois como afirma a coleção, a região era habitada pelos povos tinguis, e:

> os colonizadores pediram ao cacique que indicasse o lugar mais adequado para a construção do povoado. O chefe dos índios marcou o lugar com uma vara que colocou no chão enquanto dizia Coré-etuba, expressão que se referia à existência de muito pinhão (Curitiba, 1994, p. 239).

Nesta página percebemos que a narrativa consiste em criar dois lados; um dos indígenas que são consultados sobre o melhor lugar para estabelecer a imagem da santa, ou seja, a vontade desse posso foi respeitada; de outro, os portugueses, colonizadores que estabeleceram uma relação cordial com os tinguis, não impondo a presença da santidade aos indígenas e, assim, o território não foi invadido. Outro ponto que destacamos é a falsa sensação de uma relação amistosa entre os portugueses e os povos originários, pois a literatura indica vários comportamentos de agressividade e punição aos índios considerados rebeldes, assim sendo, a cena convence no momento que houve pacificidade e anuência dos indígenas com o que foi feito sendo em território paranaense.

As duas obras de arte são bem referenciadas, o que por sinal, se destacam em relação às demais imagens, que quando tem fonte, são superficiais e não indicam completamente as informações. Ressaltamos que no livro didático da terceira e quarta série possui uma imagem canônica, reforçando a ideia de nacionalismo inspirada no século XIX.

No aspecto do papel do indígena na construção do território brasileiro e paranaense, percebemos que na coleção são colocados como agentes que atrapalham e são agressivos, sendo necessário fazer guerras contra eles ou pedir permissão para ocupar terras, mostrando que os portugueses agiam pacificamente.

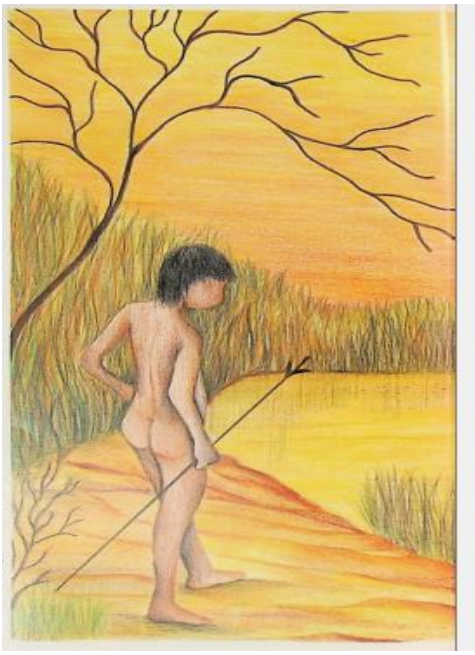
c) ilustrações

As ilustrações são simples, complementam o texto e quando é relacionada à imagem do indígena seguem o padrão de trazer o “índio” genérico e representado sem roupa, além de expor etnias de outros estados, sem abordar os povos indígenas paranaenses.

A ilustração abaixo mostra o indígena sem roupa, com lança na mão em meio à natureza, sem expressão facial. A ilustração está dividindo a página com o poema, “Os Brasíadas”, de Paulino Soares, que faz uma crítica aos colonizadores pela forma como trataram os indígenas. Também podemos notar o ambiente que é ilustrado para o indígena, a mata. O padrão destinado aos povos originários é sempre muito característico da percepção de que esses povos “vivem na mata e andam nus” e não percebemos o contrário na coleção, uma abordagem que contextualize os costumes

e práticas indígenas, nem se a ilustração é inspirada em alguma etnia ou indígena específico, ou seja, em nenhum momento há direcionamentos para o estudo da cultura e história indígena, mas há superficialidades e generalizações.

Figura 26 – Os Brasíadas



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 92.

Esta ilustração reforça e facilita a compreensão para a criança do “índio” genérico, onde todos partilham da mesma prática religiosa, cultural e interações sociais. Ressaltamos, como a criança não teve o contato com outra abordagem dentro da narrativa da coleção, essa á única opção de conceito que ela tem para formar a sua concepção histórica sobre os povos indígenas, além de ilustrações como estas “brincarem” com o imaginário dos alunos, pois são desenhos que atraem a faixa etária de 9 anos.

Figura 27 – Começo do mundo

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 117.

Na imagem acima temos a ilustração de indígenas ianomâmis que são elucidados a partir do texto de apoio do poema “Começo do mundo”, escrito pelos indígenas Koromani Waika, Mamoké Rorone e Kreptit Wakatautheri. Ao contrário da referência em relação ao poema, as ilustrações não receberam créditos, ou seja, não se pode afirmar se foram os próprios autores do poema os ilustradores ou outra pessoa da coleção didática Lições Curitibanas. Outro aspecto é que essa imagem não revela ligação direta com o poema nem é de fácil compreensão para crianças de oito e nove anos, pois mesmo com a leitura do poema não se consegue identificar o significado da ilustração, visto que são desenhados somente indígenas, sem outras referências de apoio que contextualizem o leitor.

Figura 28 – Instrumentos indígenas

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 127.

Os utensílios indígenas detalhados acima são descritos na coleção como objetos que facilitaram a atividade da pesca, caça e vestimenta. É realizada nesta página uma relação destes artefatos com o tempo presente explicando que muitos objetos são encontrados no Museu Paranaense.

Essa estratégia pedagógica é significativa porque mostra ao estudante o conhecimento na prática, evidenciando que a cultura indígena é real e está inserida no meio social em que todos vivem e convivem.

Por outro lado, a coleção também poderia inserido fotografias dos objetos e depoimentos de indígenas que explicassem o uso destas ferramentas no tempo presente, bem como no passado, deixando claro os usos e costumes dos povos originários passados de geração em geração.

Perspectiva conteúdo-pedagógica

Apresentamos a seguir uma análise do que denominamos de perspectiva conteúdo-pedagógica, nela analisamos as atividades propostas aos estudantes ao longo dos capítulos, no recorte da temática indígena. Lembramos que as atividades ou exercícios escolares são um elemento importante da composição de uma disciplina

escolar, como nos alerta Chervel (1999). Através dos exercícios e sua relação com as imagens podemos perceber a intencionalidade da Coleção em promover determinados tipos de aprendizagens ou desenvolver determinadas capacidades nos estudantes, que estão relacionadas aos objetivos da disciplina.

As atividades apresentadas aos estudantes consistem basicamente em questionários com perguntas e respostas. Há pouca ou nenhuma diversificação metodológica incluindo caça-palavras, cruzadinha, complete, desafios e pesquisas.

Como parte diversificada a coleção insere pesquisas e criação de dicionário de vocabulário indígena. Para a perspectiva da pesquisa sugere ao aluno que pesquise por exemplo, o que é a FUNAI (livro 4ª série). Porém, ao longo do texto que o aluno teve contato não é explicado sobre o órgão, ou seja, o estudante irá ter contato sobre o assunto em um momento individualizado, muito provavelmente em casa, e essas pesquisas não indicam fontes. Neste livro é proposto uma reflexão em um exercício sobre as origens do Brasil, porém, o texto base para o aluno reler demonstra que os indígenas estão escondidos e não faz referência ao contexto da população na década de 1990, deixando o aluno com parâmetros inseguros para escrever sobre a população indígena, sobretudo, usando expressões verbais do passado - “foi” - para se referir aos povos originários.

O mesmo ocorreu em relação à pesquisa solicitada para encontrar a lenda da gralha azul e diferenciar o que é real do que é imaginário. Não há, porém, orientação de onde encontrá-la, se em um livro na biblioteca ou em uma sugestão de leitura trazida na coleção. Neste contexto seria necessária uma pesquisa prévia do professor de onde poderia encontrar este livro para realizar a atividade proposta, o que dificultaria o trabalho do docente em relação ao tempo de preparo das aulas.

A atividade sobre a criação do dicionário se dá após a narrativa da lenda do “Surgimento das estrelas”, que propõe criar o vocabulário indígena a partir da indicação de livros na unidade de Literatura, mas, ao observamos esse tipo de questão refletimos se esses livros estavam ao alcance das crianças para realizar a pesquisa. A sugestão de trabalhar com palavras indígenas foi enriquecedora e diversificou as possibilidades de conhecimento, mas se os livros indicados não tivessem a quantidade suficiente para atender os alunos de todas as escolas a concretização do exercício seria prejudicada.

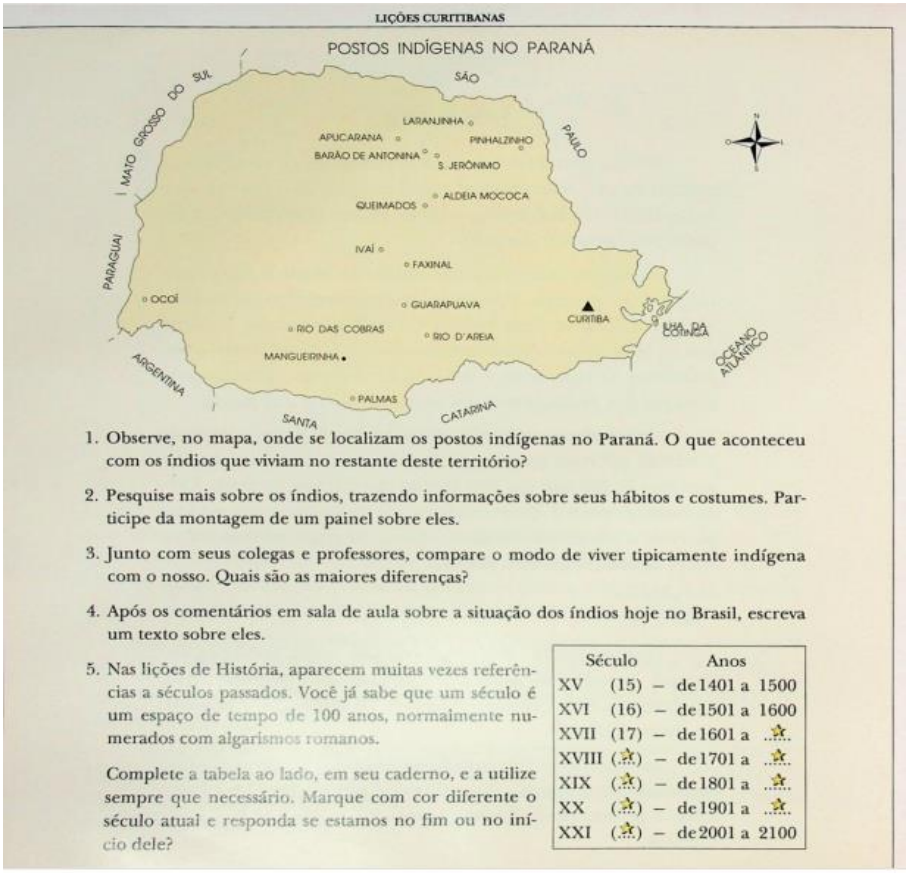
Os textos geralmente oferecem poucos recursos de problematização e os exercícios propõem muitas pesquisas, o que não é ruim, porém, o conhecimento no texto da coleção torna-se raso e insuficiente para que crianças respondam com segurança questões como: “Por que os índios desapareceram?”. O que, aliás, é uma afirmação equivocada que apaga a presença indígena no Paraná. Nessa fase em que os livros foram dedicados, para crianças entre 6 e 10 anos, elas precisam de mais informações e menos opiniões, pois estão construindo as percepções acerca do outro. Exercícios voltados para questões como: “Você concorda? Dê a sua opinião. Compare os costumes”, exigem mais que opiniões vagas, mas a busca de informações seguras. Especialmente porque sabemos que meras opiniões, em geral, refletem os preconceitos do senso comum sobre os povos indígenas. Assim, seria mais valioso basear as atividades em informações seguras e válidas.

Não foram observados exercícios que propusessem a análise de imagens de indígenas, nem a reflexão sobre como se deu a relação dos portugueses com os povos tradicionais, propondo a conscientização do impacto social da colonização. Como mencionamos, a coleção optou por exercícios de verificação voltados para perguntas e respostas, sem atividades sobre a representação os indígenas.

Nos exercícios voltados para a temática indígena não percebemos recursos com fontes históricas, o que foi constatado em outros conteúdos, como a organização do tempo através de calendário.

Um exercício do livro da terceira série chamou a atenção visto que inseriu um mapa com os postos indígenas e elencou cinco perguntas, onde quatro questões envolvem pesquisas adicionais e tendem a um discurso de comparação entre indígenas e não indígenas.

Figura 29 – Exercícios de temática indígena



LIÇÕES CURITIBANAS

POSTOS INDÍGENAS NO PARANÁ

1. Observe, no mapa, onde se localizam os postos indígenas no Paraná. O que aconteceu com os índios que viviam no restante deste território?
2. Pesquise mais sobre os índios, trazendo informações sobre seus hábitos e costumes. Participe da montagem de um painel sobre eles.
3. Junto com seus colegas e professores, compare o modo de viver tipicamente indígena com o nosso. Quais são as maiores diferenças?
4. Após os comentários em sala de aula sobre a situação dos índios hoje no Brasil, escreva um texto sobre eles.
5. Nas lições de História, aparecem muitas vezes referências a séculos passados. Você já sabe que um século é um espaço de tempo de 100 anos, normalmente numerados com algarismos romanos.

   Complete a tabela ao lado, em seu caderno, e a utilize sempre que necessário. Marque com cor diferente o século atual e responda se estamos no fim ou no início dele?

Século		Anos
XV	(15) –	de 1401 a 1500
XVI	(16) –	de 1501 a 1600
XVII	(17) –	de 1601 a .....
XVIII	(.....) –	de 1701 a .....
XIX	(.....) –	de 1801 a .....
XX	(.....) –	de 1901 a .....
XXI	(.....) –	de 2001 a 2100

Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 104.

Como podemos observar na imagem acima, o livro apresenta um mapa do Estado do Paraná, contendo a localização e nome dos “postos indígenas” seguido de um conjunto de questões. Na primeira temos um exercício que começa pela observação do mapa, mas cujo objetivo não é efetivamente observar a presença dos postos, inclusive sobre o que são “postos”, mas indagar sobre os espaços vazios. Há aqui um risco da indução que se situa entre o “vazio demográfico”[11] e o “extermínio” da população. Na análise que realizamos não pudemos localizar qual a resposta pretendida pelos autores. Em seguida, na pergunta 2, temos uma proposta de

[11] Ideologia da construção de um território vazio, desabitado, no terceiro planalto paranaense. Esse território vazio era habitado por comunidades indígenas e passou a ser projetado como um espaço vazio improdutivo, pronto a ser ocupado pela economia nacional produtiva. Os agentes dessa projeção são vários: a história oficial das companhias colonizadoras; as falas governamentais e sua incorporação nos escritos que fazem a apologia dessa colonização exaltando seu pioneirismo; os geógrafos que escreveram sobre a ocupação nas décadas de 30 a 50 do século XX; a historiografia sobre o Paraná produzida nas universidades e, por fim, os livros didáticos, que são uma síntese das três fontes, repetindo para milhares de estudantes do Estado a ideia da região como um imenso vazio demográfico, até o início da década de 30 deste século, quando começa, então, a ser colonizada (Mota, 2008, p.19-20).

pesquisa. Todavia, não há qualquer referência sobre quais as fontes e procedimentos para sua realização, tampouco sobre o painel que deveria ser montado. A questão 3 apresenta uma proposta de comparação entre o modo de vida “tipicamente indígena" com o “nosso”. Tal questão abre caminho para uma série de generalizações, além de induzirem à homogeneização dos modos de vida das diversas etnias dos povos originários, inclusive do “nosso” modo de vida. A quarta questão pede uma produção textual, sem maiores orientações. Por fim, a atividade encerra com uma questão que é absolutamente deslocada do tema: um exercício sobre numeração romana adotada para identificar os séculos.

Atividades como a que analisamos acima revelam como a Coleção não enfatiza, nem orienta exercícios que promovam aprendizagens significativas sobre a temática dos povos indígenas. A maioria dos exercícios neste livro, por exemplo, são voltados para perguntas e respostas, como na página 117, onde é colocado um poema escrito pelos indígenas ianomâmis e a coleção solicita que o aluno concorde ou não com o que está impresso no texto. Percebemos que exigir essa tarefa de uma criança sem um contato direto ou prévio com a cultura indígena referenciada prejudica a aprendizagem e o aluno irá responder de acordo com uma generalidade imediata exposta nesta página, e que não dá conta da complexidade das ideias e palavras utilizadas pelos povos originários. Uma abordagem alternativa seria discutir e contextualizar com depoimentos de indígenas ianomâmis sobre a origem do mundo para eles, e se possível, inserir a fotografia real deles mostrando de fato a cultura e história indígena.

Outra abordagem adotada na coleção são produções textuais ou elaboração de poemas, sempre a partir do texto base da coleção, sem incentivar pesquisas adicionais ou sugestões de livros que aprofundem a visão religiosa e mítica dos povos originários. Como exemplo desta abordagem, o exercício na página 117 solicita a criação de um texto poético a partir de um dos temas abordados no texto, o que em nossa percepção torna-se difícil e incoerente, pois a temática não é amplamente ensinada aos alunos. Recursos como a inserção de outros poemas elaborados por indígenas ajudaria no esclarecimento da cultura e está ausente na seção.

Como pudemos observar os exercícios voltados para as crianças tiveram poucas reflexões e diversidades pedagógicas; predomínio de abordagens que dificultaram o aprendizado, visto que faltou indicações literárias para realizar as

atividades e explicações adicionais. A ausência de exercícios desafiadores que instigassem o pensamento crítico dos alunos também contribuiu para que a assimilação da temática indígena ficasse frágil no sentido de compreender sobre a história, cultura e resistência indígena.

CAPÍTULO 3
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ

Durante a análise da coleção didática Lições Curitibanas nos deparamos em vários momentos com escritas que pouco esclareceram sobre a história e cultura indígena e imagens estereotipadas. Pensamos em várias possibilidades pedagógicas que pudessem contribuir significativamente com o estudo da história indígena e a escolha se deu através do intuito de que o professor consiga utilizar na sala de aula sem necessariamente estar preso a um material com datas de entrega ou sem poder escolher a melhor forma de realizar o trabalho. Diante disso, optamos por fazer um guia didático de referências sobre os povos indígenas que reúne sites de livrarias; indicações de livros infantis sobre histórias indígenas, de autores indígenas e não indígenas; canais do YouTube; sites para cursos de aperfeiçoamento; mapas; textos e sobre a história indígena no Paraná e ensino de história.

Elaborar um material didático sobre os povos originários celebra a riqueza e diversidade cultural do Brasil que atualmente conta com uma população de 1.694.836 pessoas indígenas (IBGE, 2022). Elas estão em todas as regiões do país, sendo a maior concentração no norte, com 753.780 indígenas. Nas demais regiões também há uma parcela expressiva de povos originários, sendo no nordeste 529.128; no centro-oeste são 200.153; sudeste 123.434 e região sul com 88.341 indígenas (IBGE, 2022).

A Agência Estadual de Notícias (AEN) publicou em agosto do ano passado um balanço sobre as populações indígenas em território paranaense, e nos chamou a atenção para o dado que 345 municípios possuem indígenas e de toda a população 13.887 vivem em terras demarcadas, o que corresponde a 45,59% dos povos originários presentes no Paraná, estando acima da média nacional (AEN, 2023).

Diante dos dados acima podemos fazer um comparativo com o número da população indígena no Brasil em 2010 que era de 896.917, e no Paraná que era de 26.559 indígenas. A partir disto, percebemos que os povos tradicionais continuam crescendo e existindo, e com o sistema do censo demográfico periódico a presença indígena não pode ser mais negada e silenciada (AEN, 2023).

Como aponta a pesquisadora Glaucia Fonseca (2020) em seu trabalho sobre as práticas e representações indígenas em escolas públicas do município de Ponta

Porã/MS em 2020, há pouca formação específica na temática indígena e materiais didáticos que possam auxiliar os professores em sala de aula. Assim sendo, separamos o parágrafo abaixo que relata essa dificuldade.

> Cabe ressaltar que apesar da BNCC ter o objetivo de estabelecer um currículo comum a todos os estudantes independente do lugar onde moram, a parte diversificada nos livros didáticos deixa a desejar, pois continuamos com conteúdos superficiais sobre a questão indígena de modo geral, e sem nenhum material didático sobre os povos indígenas no âmbito local (Fonseca, 2020, p. 70).

As insuficiências didáticas voltadas ao ensino de história indígena recorrem em estados distintos, visto que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não determina que tenha conteúdos sobre a História Regional de cada estado. Neste sentido, é necessário investimento em produção de conhecimento para ser efetivamente aplicado nas escolas brasileiras, assim como a nossa proposta do Guia didático de referências sobre Povos Indígenas que permitirá o ensino da temática indígena com recursos diferentes e acessíveis ao professor.

3.1 GUIA DIDÁTICO DE REFERÊNCIAS SOBRE POVOS INDÍGENAS

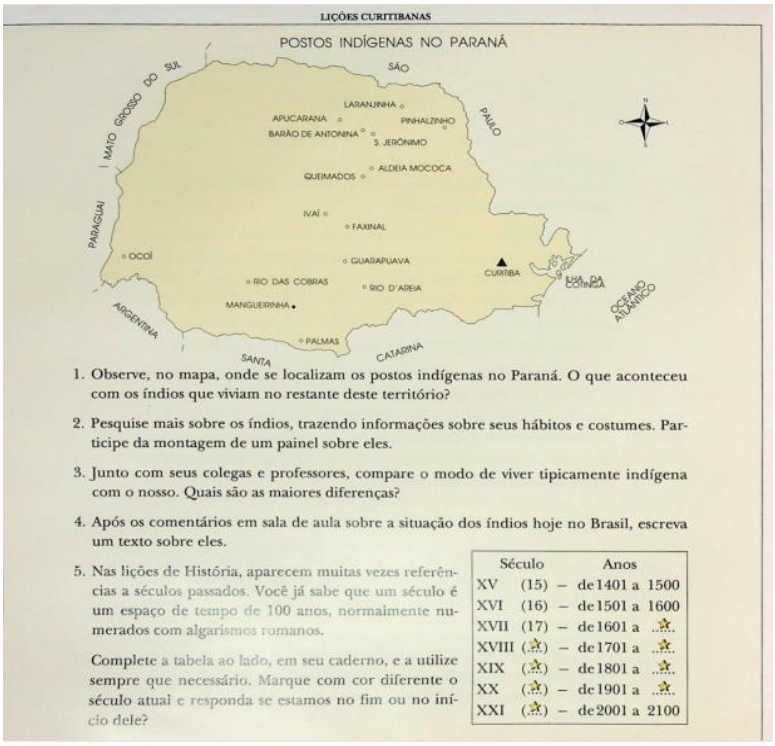
O objetivo deste guia didático é auxiliar a sua prática em sala de aula sobre a temática indígena, que é um tema muito pouco explorado nas escolas e até mesmo na sociedade.

Neste guia você encontrará possibilidades pedagógicas para inserir em suas aulas, em categorias como livros e filmes, sites com textos sobre a história indígena, sites de museus, canais de youtubers indígenas, podcasts sobre os indígenas, enfim, com recursos possíveis de serem utilizados. E o melhor é que pode utilizar as categorias que quiser e de acordo com a sua necessidade, sem precisar acessar tudo em um determinado prazo. O nosso material está organizado em treze partes para ser de fácil compreensão e encontra-se disponível na versão digital no site: https://guiadidaticopovosindigenas.my.canva.site/

Parte 1 – Reinventando o livro didático

Nesta categoria iremos propor uma mudança na orientação de exercícios presentes na coleção *Lições Curitibanas* (1994) e que poderiam ser abordados de outra maneira para que as crianças compreendessem melhor sobre a História Indígena, assim como disponibilizar ao professor referências seguras para levar o conhecimento à sala de aula com clareza e assertividade, sem correr o risco de deixar as atividades reproduzirem generalidades.

Figura 30 – Proposta 1 Mapa dos postos indígenas no Paraná



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 104.

Para as questões 1 e 2 sugerimos os textos abaixo para aprofundar o conhecimento do professor em relação à História e Culturas Indígenas no Paraná.

Orientação: Primeiramente, é bom estimular as crianças com perguntas: “Será que os indígenas desapareceram nesta parte do mapa? Será que eles ainda existem?”. Para rebater tais informações é necessário ler os textos previamente para abordar os mecanismos de perseguições aos indígenas exercidas pelos colonizadores, para então colocar a questão que muitos indígenas foram mortos, mas que o território paranaense continua tendo a presença destes povos (Ver Novak,

2017). Outra questão a esclarecer foi a ideia de vazio geográfico na região norte e noroeste, que negava a presença indígena através da escrita acadêmica de sociólogos e geógrafos (Ver Mota, 2008, 2017). É interessante levar os dados do IBGE (2022), explicando que mesmo nas décadas passadas os povos indígenas não desapareceram como mostra o mapa. Nesta questão os alunos podem ser questionados sobre “O que são postos indígenas?”, a fim de explicar o que eram. Aproveitar para explanar o número atual de terras indígenas com os dados do Censo e explicar que tais mudanças ocorreram pela luta dos direitos dos povos indígenas.

Quadro 7 – Textos sobre povos indígenas

Textos
Éder da Silva Novak - Entre a catequese e a tutela, do aldeamento à povoação: os indígenas de São Jerônimo - PR (1889-1922) Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 21, núm. 3, 2017, p. 108-125, Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3055/305554659009.pdf.
Lucio Tadeu Mota. A invasão dos territórios do povo Xetá na Serra dos Dourados/PR em meados do século XX. Diálogos, v.21, n.3, 2017, 4 - 25. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/biblio:mota-2017-invasao.
Lúcio Tadeu Mota. As guerras dos índios Kaingang: A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). In: _____. As primeiras populações no Paraná. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 75 - 85.
Serviço de Proteção aos Índios (Postos Indígenas). Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/o-servico-de-protecao-aos-indios/#:~:text=Os%20postos%20ind%C3%ADgenas%20instalavam%20oficinas,nacionais%20(Lima%2C%201995).
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br

Fonte: A autora.

Questões como a do número 3 aconselhamos não discutir com os alunos, pois exercícios de comparar pontos de vista são eternas comparações equivocadas, oriundas de formações doentes colonialistas, preconceituosas e muitas vezes racistas. Essas comparações para uma criança de oito ou nove anos é bastante complexa devido à ausência de convívio com os indígenas e pouco conhecimento prévio. Então, certas indagações: “Como eles são? De onde eles vêm? Quais as maiores diferenças?” demonstram certa frieza e desprezo em relação ao indígena e não conseguem dar conta de levar o conhecimento necessário aos alunos.

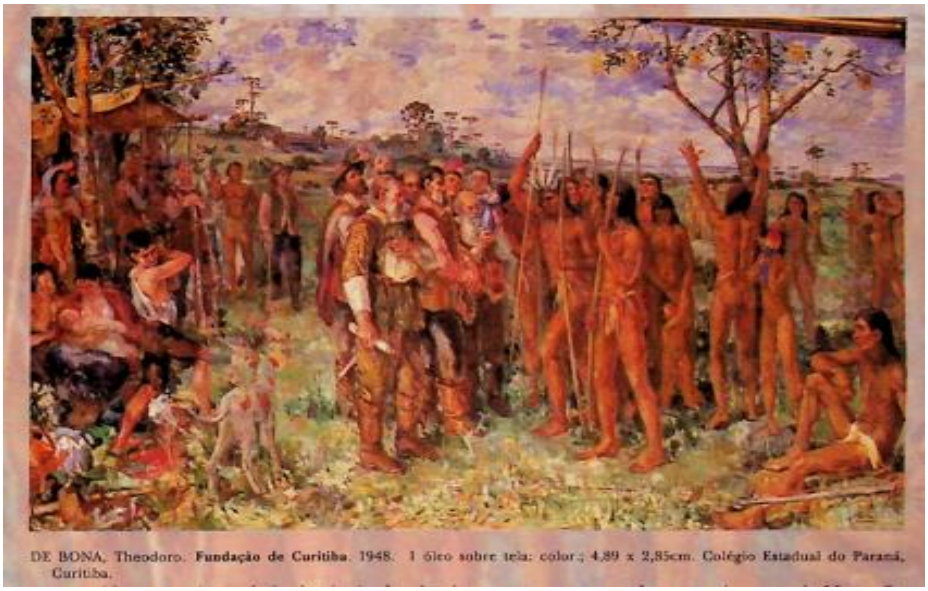
Na questão 4 também é necessário ter sugestões ao professor de como os indígenas estão atualmente. Destacamos para o fato de não se utilizar termos no

passado “viviam, moravam, existiam”, pois remete a ideia de que os indígenas não estão mais em território paranaense nem brasileiro. Alertamos para este detalhe porque no exercício de número 1 é empregado o termo “viviam”, dando a falsa impressão que naquele momento a maior parte do Paraná não tinha populações indígenas.

É válido instigar os alunos a realizarem pesquisas em sites para conhecer a realidade indígena atualmente, principalmente estimulando para que pesquisem sobre as personalidades indígenas brasileiras. Essa é uma forma muito potente de romper com os estereótipos.

Questões como o exercício 5 que inserem outro conteúdo (mesmo que a proposta da interdisciplinaridade seja muito positiva), é aconselhável que não seja inserido, visto que é preciso estabelecer os conceitos sobre a História Indígena e que os alunos a conheçam. Em outras aulas que o conteúdo esteja mais consolidado a prática da trabalhar em conjunto com outras disciplinas torna-se apropriado.

Figura 31 – Proposta 2 Fundação de Curitiba



Fonte: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994, p. 239.

Esta imagem não foi explorada na parte conteúdo-pedagógica e isso acontece em alguns livros didáticos, porém a imagem tem forte representação imaginária e

poder ser estudada com os alunos, assim como tantas outras imagens dessa perspectiva “canônica”[12].

O estudo através de imagens pode e deve ser trabalhado através de perguntas que levantem curiosidade, empolgação e até mesmo a dúvida sobre o que é representado. Sendo assim, propomos algumas formas de explorar este tipo de imagem em livros didáticos.

Orientação: Inicie com perguntas como: “Quem são os personagens envolvidos na cena? O que estão fazendo? Qual o nome da obra? Quem pintou? Por que pintou este quadro? Qual a etnia indígena está presente na pintura? Qual o período retratado na cena? Em que lugar ocorre a cena? Este município fica em qual estado? É um município próximo ao seu?”

Realizada as perguntas é momento de esclarecer para os alunos que os artistas pintam os seus quadros influenciados pela ação do presente, e este em específico retrata um momento significativo para a história paranaense, a fundação de Curitiba. Normalmente as passagens importantes envolvem mitos, pois é necessário reproduzir uma história para que ela fique na memória da população. Neste caso, é necessário explicar sobre o movimento paranista, que visou criar símbolos que representassem o estado do Paraná e atribuíssem aos paranaenses laços de pertencimento que exaltavam a ascendência europeia, entre eles, o mito de fundação de Curitiba. Outro aspecto a evidenciar é a relação de poder exercida contra os indígenas durante a colonização e toda a violência cometida com os que não ajudavam os colonizadores a conquistar o território brasileiro, assim como a dependência dos indígenas para as incursões em terras desconhecidas. Sobre essa relação e a fundação de Curitiba indicamos a tese de Pedro Henrique Ribas Fontes (nas páginas 31, 153 a 171).

Também é importante destacar a cultura indígena presente na obra, os guaranis, visto que fazem parte da História Indígena do Paraná. Para explicar sobre esses povos em Curitiba e no território paranaense é preciso ter leituras sobre os guaranis, assim indicamos os textos abaixo como referenciais.

[12] Ver definição do conceito de imagem canônica segundo Elias Thomé Saliba (2002) na página 116 deste texto.

Quadro 8 – Literatura sobre os Guarani

Literatura sobre os Guarani
Claudia Inês Parellada - A cerâmica guarani do Paraná, sul do Brasil: entrelaçando memória, tecnologia e arte. Anais do XV Congresso Nacional de Técnicas para as Artes do Fogo, 2018, Curitiba, Paraná. Disponível em: http://www.contaf.com.br/anais
Pedro Henrique Ribas Fontes - Indígenas na cidade: uma análise histórica e etnográfica da presença Kaingang em Curitiba. 2020. 382 f. Tese (Doutorado em Antropologia e Arqueologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020. 382 f. Disponível em: https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=21178&idprograma=40001016027P9&anobase=2020&idtc=31

Fonte: A autora.

Como último aspecto, é possível ressignificar a imagem dos indígenas com a contextualização para o presente, explorando que a imagem do indígena com lanças e sem roupa foi muito divulgada nos séculos passados e ainda em alguns livros continua sendo demonstrada desta forma, mas que atualmente muitas comunidades indígenas usam as roupas e armas típicas em cerimônias específicas da sua cultura, e que com a conquista dos seus direitos vários indígenas tornaram-se escritores, advogados, médicos, políticos, professores. Para mostrar aos alunos os indígenas representantes das diversas áreas do conhecimento o item “Parte 16 – Personalidades Indígenas” pode ser consultado.

Parte 2 - Textos

Selecionamos alguns textos entre tantos que abordam a temática indígena, mas especialmente os que iremos indicar foram estudados e deram base teórica para a nossa pesquisa, portanto, são referências seguras e que podem ser utilizadas sem preocupações com erros conceituais. Separamos as indicações literárias em Ensino de História Indígena e História Indígena no Paraná; e Ensino de História, assim como os sites onde estão disponíveis para facilitar a pesquisa e estudo.

Quadro 9 - Ensino de História Indígena e História Indígena no Paraná

(continua)

Ensino de História Indígena e História Indígena no Paraná
Alexandre Mazetto Vieira; Andressa Ferreira; Jean Carlos Moreno. Disputas pela memória e o ensino escolar da história indígena. In. Educação promovendo a dignidade e respeito aos direitos humanos fundamentais./ Organizadores: MOREIRA, Alfredo da Silva Junior. *et al*. –Itapiranga: Schreiben, 2023. Disponível em: https://www.academia.edu/100264302/DISPUTAS_PELA_MEM%C3%93RIA_E_O_ENSINO_ESCOLAR_DA_HIST%C3%93RIA_IND%C3%8DGENA?auto=download
Circe Maria Fernandes Bittencourt. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/37520969.pdf
Edilene de Lima Cofacci. De documentos etnográficos a documentos históricos: a segunda vida dos registros sobre os Xetá. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223838752018000200571&script=sci_abstract&tlng=pt
Gersem dos Santos Luciano. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf
Giovana de Cássia Ramos Fanelli. A Lei 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf
Isabel Cristina Rodrigues. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2001.
Isabel Cristina Rodrigues. Venh Jykre Si. Memória, tradição e costume entre os Kaingang da T.I faxinal – Cândido de Abreu - PR. Tese de Doutoramento. São Paulo: PUC, 2012.
Isabel Cristina Rodrigues; Franciele SABCHUK. O Conceito 'nomadismo' a BNCC e nos livros didáticos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 4º E 5º anos: entre o prescrito e o interpretado para o ensino De História. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 16, n. 31, p. 59–81, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14844.
Jorge Ferreira Lima. O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016.118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016. Disponível em: www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173222
Luciana Borba Fernandes Tavares. Ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo guarani na apropriação da escrita alfabética. 138 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/587003/2/LUCIANA%20BORBA%20FERNANDES%20TAVARES.pdf
Lucio Tadeu Mota - A invasão dos territórios do povo Xetá na Serra dos Dourados/PR em meados do século XX. Diálogos, v.21, n.3, 2017, 4 - 25. Disponível em: http://www.etnolinguistica.org/biblio:mota-2017-invasao
Lúcio Tadeu Mota. As guerras dos índios Kaingang: A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). In: _____. As primeiras populações no Paraná. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 75 – 85.
Jean Carlos Moreno. **Quem somos nós?** Apropriações e representações sobre a(s) identidade (s) brasileira (s) em livros didáticos de História (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/dd0c93dc-96b4-4169-b9cc-84771a3eefe4/content

Quadro 9 - Ensino de História Indígena e História Indígena no Paraná

Jean Carlos Moreno. Ensino de História: antigos e novos desafios. Diálogos, v. 22, n. 3, p. 55-60, 21 dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/45776
John Manuel Monteiro. In: (org). Luís Donizete Benzi Grupioni; Aracy Lopes da Silva. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: https://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf
Éder da Silva da Novak - Entre a catequese e a tutela, do aldeamento à povoação: os indígenas de São Jerônimo - PR (1889-1922) Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, vol. 21, núm. 3, 2017, p. 108-125, Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3055/305554659009.pdf
Éder da Silva Novak; Ivana Aparecida da Cunha Marques; Angelita Verônica dos Santos. Historicidade, Alteridade e Diversidade: Os Desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas. Revista Eletrônica História em Reflexão, *[S. l.]*, v. 16, n. 31, p. 214–244, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14846. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14846
Claudia Inês Parellada. A cerâmica guarani do Paraná, sul do Brasil: entrelaçando memória, tecnologia e arte. Anais do XV Congresso Nacional de Técnicas para as Artes do Fogo, 2018, Curitiba, Paraná. Disponível em: http://www.contaf.com.br/anais
Carmen Lucia da Silva. Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77661
Carmen Lucia da Silva. Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77661
Sérgio Aguilar Silva *et al*. O Paraná de todas as cores. Curitiba: Base, 2001.
Rafael Pacheco. Os Xetá e suas histórias: memória, estética, luta desde o exílio. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62014.

Fonte: A autora.

Quadro 10 - Ensino de História

Ensino de História
Circe Maria Fernandes Bittencourt. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993, 383 f. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
Circe Maria Fernandes Bittencourt. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.
Selva Guimarães Fonseca. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 26.
Selva Guimarães Fonseca. Vista do História local e fontes orais uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. Disponível em: https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193/197
Selva Guimarães Fonseca. O ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. Ensino em ReVista, *[S. l.]*, 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7752

Fonte: A autora.

Parte 3 - Sites

Nesta seção reunimos sites que têm conteúdo sobre os povos indígenas e que podem contribuir com a prática docente, sendo opções para incluir no planejamento diário das aulas. Nos sites há informações sobre os indígenas, a História Indígena no Paraná, livrarias que trabalham com a temática indígena, assim como sites exclusivos indígenas. São possibilidades interessantes para utilizar no contexto escolar e estão organizados em sites oficiais; sites indígenas e não indígenas; sites para cursos de aperfeiçoamento.

Quadro 11 - Sites oficiais

Sites oficiais	
CIMI	https://cimi.org.br/
CARLOTAS	https://carlotas.org/bra/dia-dos-povos-indigenas/
FUNAI	https://www.gov.br/funai/pt-br
MIRIM	https://mirim.org/
CEDEFES	https://www.cedefes.org.br/povos-indigenas/
SOCIOAMBIENTAL	https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal
SOCIOAMBIENTAL	https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1
EDUCADORES	http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=554#xeta
APIB	https://apiboficial.org/
INSTITUTO IEPE	https://institutoiepe.org.br/
BIBLIOTECA CURT NIMUENDAJU	http://www.etnolinguistica.org/artigo:dangelis-2006

Fonte: A autora.

Quadro 12 - Sites indígenas

Sites indígenas	
LIVRARIA MARACÁ	https://www.livrariamaraca.com.br/
RADIO YANDE	https://radioyande.com/

Fonte: A autora.

Quadro 13 - Sites não indígenas

Sites não indígenas	
LUNETAS	https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/?amp=1
LUNETAS	https://lunetas.com.br/livros-sobre-culturas-indigenas/
EDITORA MOSTARDA	https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/
ENSINAR HISTÓRIA	https://ensinarhistoria.com.br/liderancas-indigenas-que-estao-reescrevendo-a-historia-de-seus-povos/

Fonte: A autora.

Quadro 14 - Sites para cursos de aperfeiçoamento

Sites para cursos de aperfeiçoamento	
MAI – Museu da Arte Indígena	https://maimuseu.com.br/site/
MASP – Museu de Arte de São Paulo	https://masp.org.br/

Fonte: A autora.

Parte 4 – Canais do YouTube

Atualmente os canais do Youtube fazem parte do cotidiano escolar e sabemos da necessidade de ter boas indicações para utilizar em sala de aula, pensando nisso, reunimos neste tópico canais de youtubers indígenas que falam sobre a sua cultura e esclarecem algumas dúvidas.

Quadro 15 – Canais do YouTube

Canais do YouTube
Wari'u - Cristian Wariu Disponível em: https://www.youtube.com/@wariu
Vlog Kaatu - Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCDWpUyt09FuAidkMZAlVEVg
BenicioPitaguary – Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCMde3zcWeLRiPRmeV1fOB5Q.
Guga Kalapalo Disponível em: https://www.youtube.com/@gugakalapalo5273

Fonte: A autora.

Parte 5 – Podcasts

Assim como os canais do YouTube são instrumentos pedagógicos interessantes nas aulas, os podcasts também podem ser recursos para tornar as aulas mais dinâmicas e facilitar a pesquisa sobre a temática indígena ao professor.

Quadro 16 - Podcasts

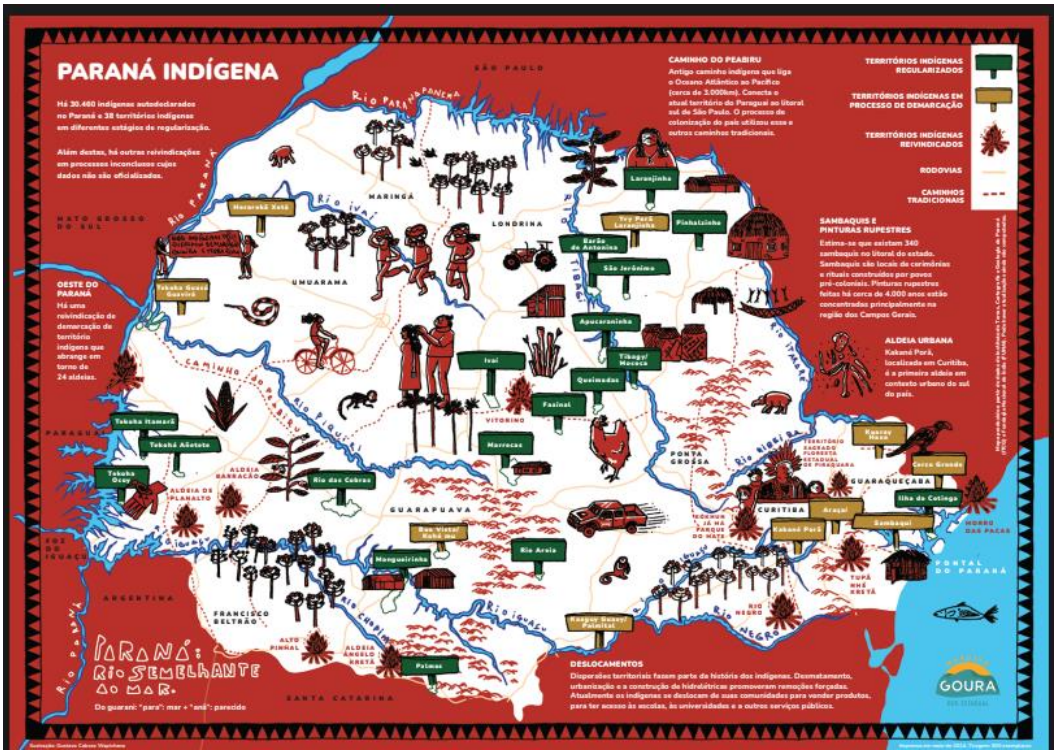
Podcasts
Jaider Esbell.
Culturas Indígenas do Brasil.
Direito dos Povos Indígenas (Curso Completo) – Episódio 4h 37 min.
Indígenas Brasileiros – Episódio 30min.
História Indígena 1 – Historiografia e Povos Originários – Episódio 45 min.

Fonte: A autora.

Parte 6 - Mapa das comunidades indígenas

É importante ter recursos de visualização para trabalhar em sala de aula e os mapas são fontes muito potentes para o aprendizado. O mapa abaixo mostra os territórios indígenas regularizados e em processo de regularização.

Figura 32 – Paraná Indígena



Fonte: https://drive.google.com/file/d/1cAkrb1kjcPhCSpf5jbinCtQ02ChhVUtB/view. Acesso em: 2 jul. 2024.

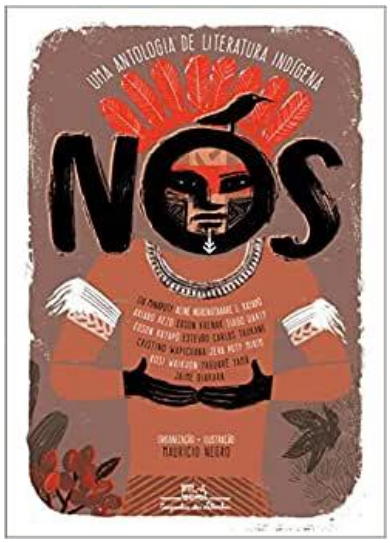
Parte 7 – Livros indígenas

Sabemos da importância da literatura no desenvolvimento cognitivo das crianças, então ter boas referências para ler e indicar é fundamental. As obras literárias que iremos indicar podem ser trabalhadas nos momentos de leitura no início ou término de aulas; e no “Mar de histórias”, ou seja, as leituras não serão atividades extras, mas farão parte do planejamento diário. Estas indicações literárias trabalham o letramento racial, no sentido de inserir a cultura indígena em todo o calendário escolar, de modo que progressivamente a temática não precise ser lembrada somente no dia dezenove de abril e passe a ser um conteúdo incluso no dia a dia escolar. As sugestões estão divididas em literatura indígena infantil e literatura Kariri com um breve resumo das obras.

Literatura indígena infantil

Neste tópico selecionamos quatorze títulos de obras infantojuvenis escritos por autores indígenas. No item “para saber mais”, há uma lista com dez livros sobre a cultura dos povos tradicionais e entre a autoria estão autores indígenas e não indígenas.

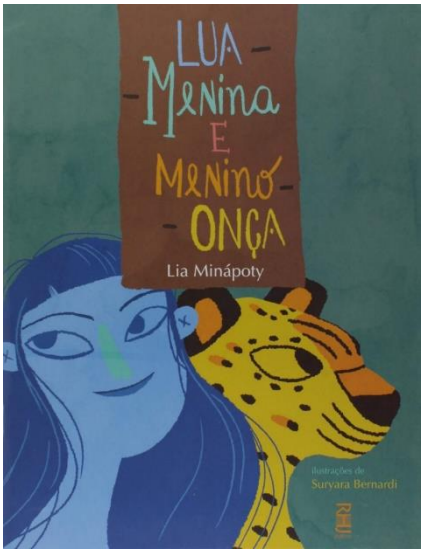
Figura 33 - Nós: uma antologia de literatura indígena”, diversos autores Companhia das Letrinhas



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/?amp=1

Nesta antologia inteiramente escrita por autores indígenas Kayapó, Saterê-Mawé, Maraguá, Guarani Mbyá, Krenak e outros, diversas narrativas apresentam os mitos e as brincadeiras, e até paixões impossíveis entre seres da natureza. Com linguagens diversas, cada final tem um glossário e informações sobre o povo indígena de origem de seus autores.

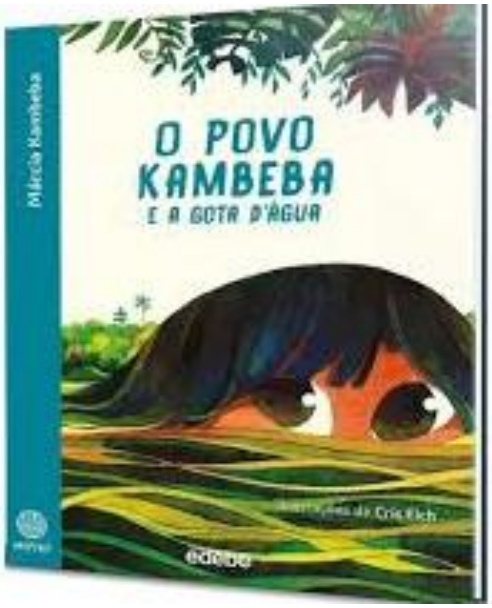
Figura 34 - Lua-menina e menino-onça, Lia Minápoty



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/?amp=1

Um conto escrito a partir das memórias da autora que passou a infância ouvindo as lendas compartilhadas nos saraus de sua aldeia. A magia na relação homem-natureza se dá na junção de personagens carregados de cosmologia e diálogos marcados pela oralidade do povo Maraguá, do Amazonas, como forma de preservar os detalhes que ficaram na memória da menina que tinha a escuta aguçada para a fala dos mais velhos.

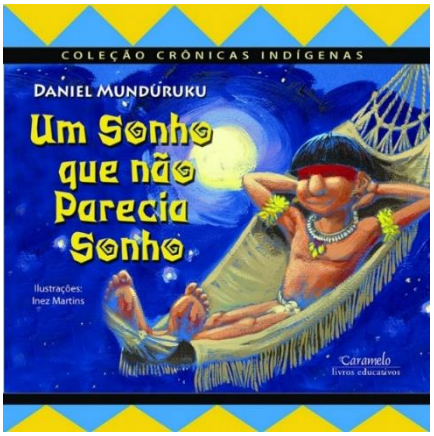
Figura 35 - O povo Kambeba e a gota d'água, Márcia Kambeba



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e- jovens/?amp=1

Para os Kambeba, a água é o elemento sagrado que deu origem e formou a identidade deste povo. Com linguagem simples e lúdica, a autora narra o início do "povo das águas", os Omágua/Kambeba, destacando as tradições seculares ligadas aos rios que atravessam seus territórios. "Ser o povo das águas é motivo de alegria e honra para os que vivem na aldeia e na cidade", diz o livro.

Figura 36 - Um sonho que não parecia sonho, Daniel Munduruku

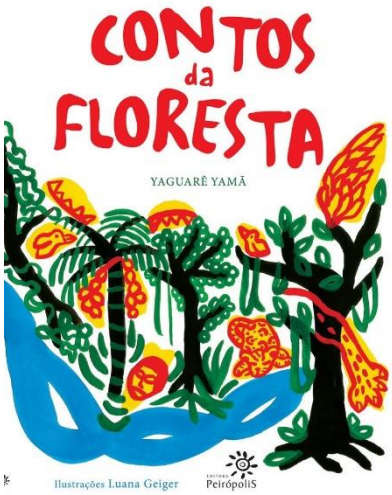


Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/?amp=1

Munduruku traça um diálogo entre as crianças da cidade e as lendas indígenas a partir da leitura dos sonhos. Para o seu povo, os sonhos refletem tudo o

que uma pessoa pensa, sente e vive. O que se “vê” ao dormir pode ser uma importante mensagem ancestral.

Figura 37 - Contos da floresta, Yaguarê Yamã



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/?amp=1

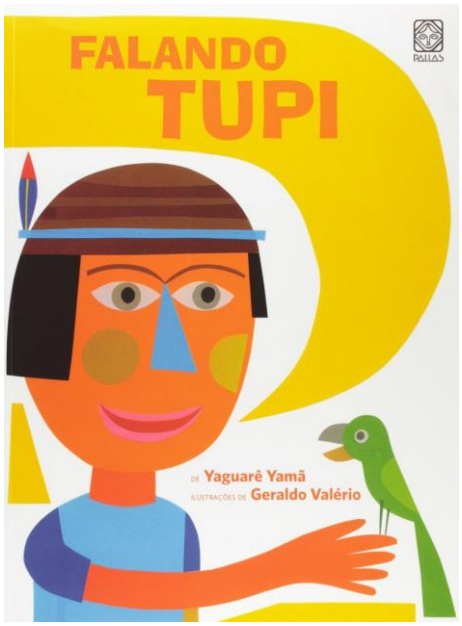
Mitos e lendas dos Maraguá são recriados na narrativa do autor, filho do “povo das histórias de assombração”. Em textos curtos e cheios de suspense, animais fantásticos que protegem a floresta e acontecimentos mágicos que rondam as aldeias apontam a inesgotável fonte de mistério que é a natureza. No final, um glossário com termos da Língua Regional Amazônica e do idioma Maraguá.

Figura 38 - Projetos e presepadas de um curumim na Amazônia, Edson Kayapó

Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

O livro narra a viagem de um pequeno curumim do Amapá, que sai de sua aldeia navegando em um barco rio adentro e depois sobre em um ônibus até chegar em um internato, no Pará. Com viés autobiográfico, o educador celebra a caminhada sob o olhar de sua criança interior, que fazia presepadas na escola, para acalmar a saudade da infância livre nas matas com seu povo.

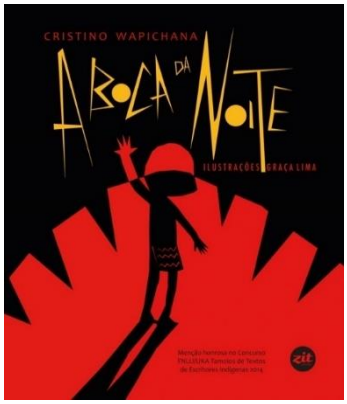
Figura 39 - Falando tupi", Yaguarê Yamã



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

Jacaré, tatu, ipê, pipoca, muitas palavras que aprendemos na escola são do tupi língua das culturas tupinambá, tupiniquim e caeté. De nome de animais, frutas, rios e até cidades do país, o livro inicia as crianças ao universo da língua que os povos de Pindorama falavam antes da invasão portuguesa.

Figura 40 - A boca da noite, Cristino Wapichana



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

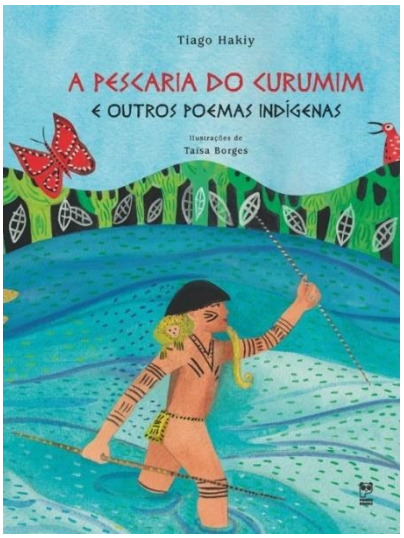
Os irmãos Dum e Kupai sobem a Laje do Trovão, o lugar mais perigoso da aldeia, para descobrirem as respostas das dúvidas que pairam em suas cabeças enquanto brincam na mata: O que acontece quando o sol mergulha no rio? Ele vai tomar banho antes de dormir? A aventura ganha mais emoção quando os meninos escutam a história da Boca da Noite, contada pelo pai antes de dormir.

Figura 41 - Meu lugar no mundo, Sulami Katy

Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

O livro traz reflexões para o público infantojuvenil sobre identidade indígena e diferenças culturais, a partir da autobiografia do autor, que saiu de seu território e chegou a São Paulo, onde vai exaltar a cultura potiguara marcada pela natureza, rituais sagrados e palavras sábias do pajé.

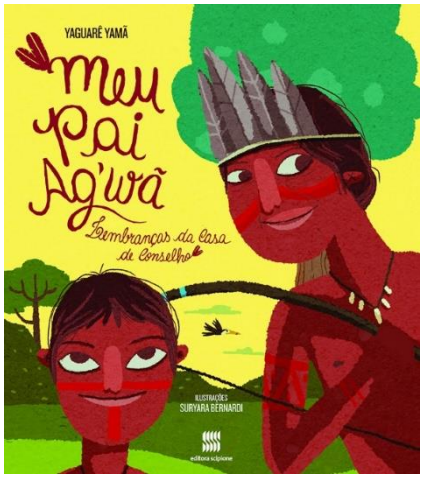
Figura 42 - A pescaria do curumim e outros poemas indígenas”, Tiago Hakiy



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

A cultura dos povos da Amazônia é apresentada às crianças na forma de poemas que contam o dia a dia dos curumins. Tem banho de rio, escalada em pé de goiabeira, brincadeiras com animais, pescaria e descanso olhando as estrelas.

Figura 43 - Meu pai Ag’wã: lembranças da casa de conselho”, Yaguarê Yamã



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

O livro conta as memórias de um menino, que tem os ensinamentos ancestrais de seu povo e a conexão com o pai conselheiro guardados no coração e nas veias. O reencontro de Yamã, já adulto, em sua terra natal e as lembranças das brincadeiras, da floresta e do pai guiam a narrativa. O livro conta as memórias de um menino, que tem os ensinamentos ancestrais de seu povo e a conexão com o pai conselheiro

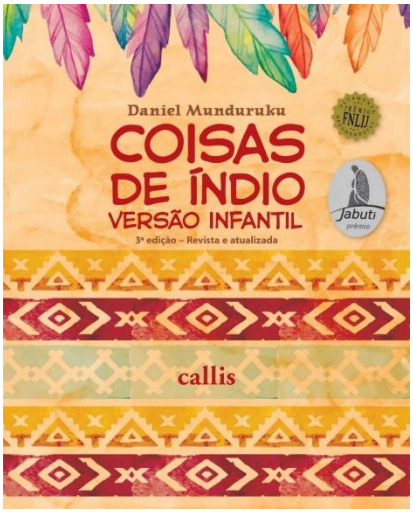
guardados no coração e nas veias. O reencontro de Yamã, já adulto, em sua terra natal e as lembranças das brincadeiras, da floresta e do pai guiam a narrativa.

Figura 44 - Txopai e Itôhã", Kanátyo Pataxó

Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

Escrito e ilustrado pelo autor inicialmente para compartilhar pequenas lições sobre o cuidado com as pessoas e a natureza entre os alunos de uma escola Pataxó, conta sobre o mito que originou seu povo. De uma gota de chuva, o primeiro Pataxó a surgir na Terra foi Txopai. Ele, então, teve a missão de ensinar aos irmãos, nascidos das chuvas seguintes, a caçar, pescar e plantar respeitando o tempo da natureza.

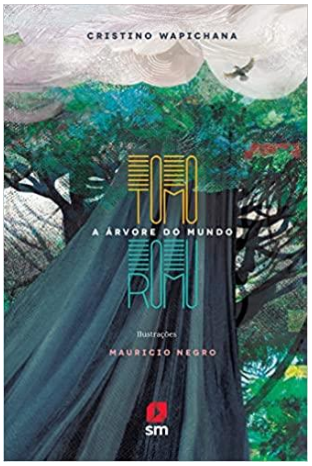
Figura 45 - Coisas de índio – versão infantil", Daniel Munduruku



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

Com linguagem adaptada para as crianças, Munduruku explica o que é ser indígena retomando os costumes passados e o comportamento presente. O livro detalha a importância da cultura dos povos originários mostrando com ilustrações e pequenos textos como são as aldeias, a arte, as brincadeiras e a língua indígena.

Figura 46 - Tomoromu – a árvore do mundo", Cristino Wapichana



Fonte: https://lunetas.com.br/livros-de-autores-indigenas-para-ler-com-criancas-e-jovens/

Tomoromu, a árvore mais gigante da floresta, dava frutos doces e perfumados até os gananciosos começarem a explorá-la, mudando os rumos daquele lugar onde vivem os Wapichana e outros povos indígenas de Roraima. A narrativa conta a história de um tempo em que o céu morava mais perto dos seres vivos e todos falavam a mesma língua.

No site abaixo tem mais dez obras relacionadas à cultura indígena.

Disponível em: https://lunetas.com.br/livros-sobre-culturas-indigenas/

No site da livraria Maracá têm mais seis livros infantis sobre a cultura dos povos tradicionais, escritos pelo indígena Olívio Jekupe.

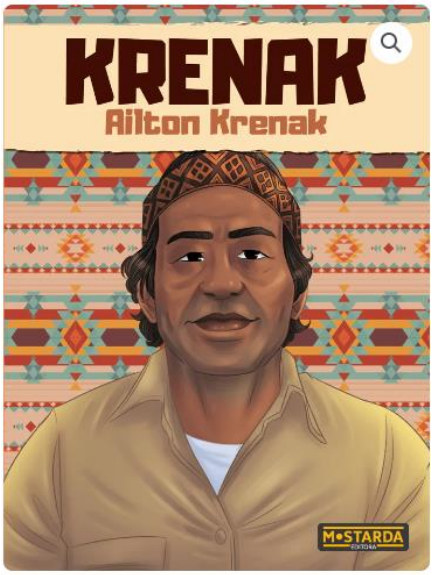
Disponível em: https://www.livrariamaraca.com.br/produto-tag/olivio-jekupe/

Literatura Coleção Kariri

Neste tópico selecionamos cinco títulos de obras infantojuvenis escritos por autores não indígenas que escrevem sobre as seguintes personalidades indígenas: Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Madalena Paraguaçu, Mário Juruna e Sônia Guajajara. Conhecer a cultura, mitos e histórias indígenas é tão importante quanto estudar as personalidades indígenas, principalmente para romper com a visão

estereotipada de que os indígenas vivem somente nas aldeias. Levar estas obras aos alunos é esclarecer que os povos indígenas conquistaram muitos espaços na atualidade.

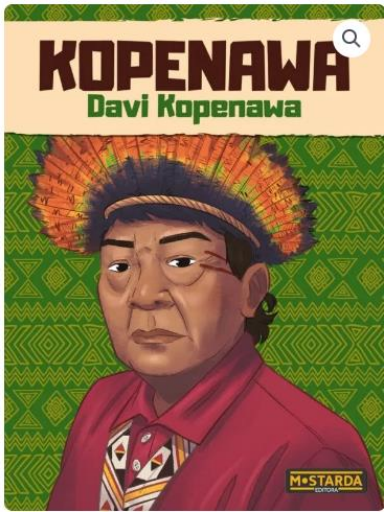
Figura 47 – Ailton Krenak (Francisco Lima Neto)



Fonte: https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/

A obra conta a história de Ailton Krenak, nascido em território do povo Krenak, na região do vale do Rio Doce, tornou-se um dos maiores líderes políticos e intelectuais surgidos durante o grande despertar dos povos indígenas ocorrido no Brasil a partir do final dos anos 1970.

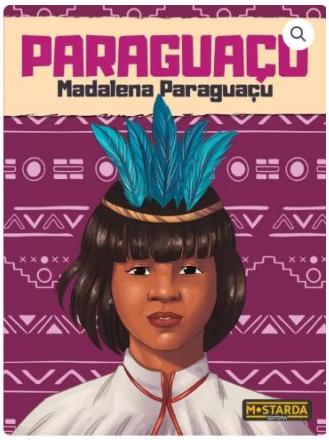
Figura 48 - Davi Kopenawa (Orlando Nilha)



Fonte: https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/

O livro homenageia a trajetória de Davi Kopenawa Yanomami. Líder de um dos maiores povos indígenas do Brasil, Davi é reconhecido por seu espírito combativo na luta contra a invasão da terra Yanomami por garimpeiros ilegais na década de 1980. Ele dedicou a sua vida a defender os direitos dos povos indígenas, salvando a floresta de interesses gananciosos.

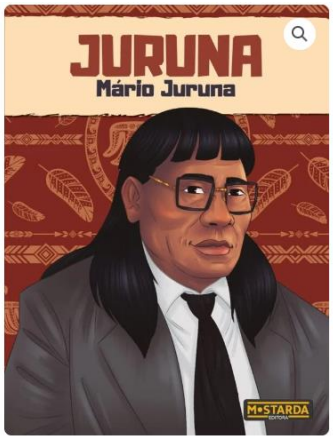
Figura 49 - Madalena Paraguaçu (Fabiano Ormaneze)



Fonte: https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/

O livro conta a história de Madalena Paraguaçu, líder indígena considerada a primeira brasileira alfabetizada da história. Seus escritos clamavam pelo fim dos maus-tratos de crianças indígenas, para que mulheres e indígenas fossem alfabetizados, pelo fim da escravidão e pela convivência pacífica entre os povos.

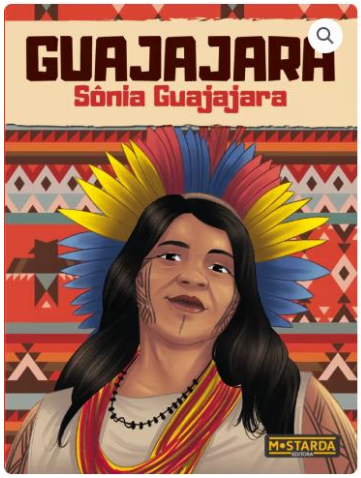
Figura 50 - Mário Juruna (Francisco Lima Neto)



Fonte: https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/

O livro conta a história de Mário Juruna, líder indígena e político brasileiro. Ele lutou contra o Estatuto do Índio, que permitia que os indígenas fossem removidos de suas terras pelo governo, dedicando sua vida para proteger seu povo. Foi o primeiro indígena eleito Deputado Federal no país e pôde participar do processo de redemocratização, que colocou fim à ditadura Militar. Como político criou a comissão Permanente do Índio.

Figura 51 - Sônia Guajajara (Rodrigo Luis)



Fonte: https://www.editoramostarda.com.br/categoria-produto/livros-infanto-juvenis/kariri/

A obra conta a história de Sônia Guajajara, indígena nascida no estado do Maranhão, que se destaca por sua luta contra a destruição do meio ambiente, o massacre dos povos indígenas, as injustiças sociais no mundo contemporâneo e o machismo.

Parte 8 - Sites de materiais didáticos

Esta seção irá auxiliar a prática docente com possibilidades de materiais didáticos para utilizar nas aulas e também para estudo do professor. São recursos e ferramentas fáceis de utilizar e que são viáveis no trabalho em sala de aula.

No portal digital do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena tem livros e recursos para utilizar com as crianças para explorar a cultura indígena. Nele é possível encontrar mapas de Terras Indígenas, sugestões de livros que abordam os temas sensíveis da população indígena, materiais didáticos e nas línguas indígenas.

Disponível em: https://institutoiepe.org.br/category/infoteca/materiais-didaticos-e-nas-linguas-indigenas/

O site Comin reúne um acervo bastante interessante para contribuir com o trabalho docente, visto que tem publicações com textos sobre a história indígena e o conflito com a demarcação de territórios; jogos lúdicos como o Jogo da memória dos territórios indígenas, Jogo da memória indígena e profissões; Talin (tabuleiro de literatura indígena) - muito interessante pois as crianças conhecem a literatura indígena com a brincadeira da mímica sobre o título das obras. Os jogos são bem orientados através de vídeos explicativos, manuais acessíveis e material para impressão. Disponível em: https://comin.org.br/publicacao/jogo-da-memoria-indigenas-e-profissoes/

Parte 9 – Museus

Os museus são recursos muito bons para incluir nas aulas, tanto na perspectiva de discutir sobre patrimônio histórico quanto para a visita de campo. Pensando nisso, reunimos alguns sites de museus que podem contribuir nas aulas sobre os povos indígenas, visto que neles têm muitas informações importantes e são fontes confiáveis.

O Museu de Arte Indígena de Curitiba é o primeiro museu particular dedicado à produção artística dos indígenas brasileiros. Ele possui mais de 1500 peças que envolvem a arte plumária, cerâmica, cestaria, instrumentos musicais, máscaras ritualísticas e objetos utilitários. Disponível em: https://maimuseu.com.br/site/

O Museu das Culturas Indígenas do Estado de São Paulo conta com vídeos de palestras e lives sobre a temática indígena. Disponível em: https://museudasculturasindigenas.org.br/

O Museu do Índio disponibiliza acervo online onde é possível encontrar materiais indígenas com as suas descrições. Disponível em: https://www.gov.br/museudoindio/pt-br

Parte 10 – Filmes sobre indígenas para as crianças

Aqui selecionamos seis filmes sobre a temática indígena para trabalhar em sala de aula com as crianças, esses filmes abordam diferentes etnias e a sua relação com a sociedade e a natureza. Além de indicarmos mais oito filmes produzidos por indígenas Kaingang da Terra Indígena Apucaraninha e sites de filmes de curta-metragem do Grupo Cultural Nen Gá.

Quadro 17 – Filmes sobre indígenas para crianças

Filmes sobre indígenas para crianças
Kalapalo - O filme é uma animação feita por crianças da etnia Kalapalo. A obra conta um pouco sobre esse povo e também aborda a festa do Kuarup, celebrada na região do Xingu.
Ainbo: A Guerreira da Amazônia - Para o público infantil, a animação, dirigida e roteirizada por Richard Claus, narra a história de Ainbo, uma menina que nasceu e foi criada na aldeia de Candámo, na Floresta Amazônica. O filme mostra como a ganância afeta o cotidiano dos povos indígenas.
Tainá A Origem - Abrigada entre as raízes de uma Grande Árvore, a bebê Tainá é salva pelo velho e solitário pajé Tigê, que passa a cuidar dela. Cinco anos depois, a menina encara os malfeitores da floresta e desvenda o mistério de sua própria origem.
Tudo verdim, uma constelação de memórias inventadas - Narrado pelas crianças do Território Indígena Pankararé no Sertão da Bahia, a obra é uma coleção de memórias inventadas, narrado entre pausas, cantos sagrados, palavras e desenhos.
Caminho dos gigantes - Em uma floresta de árvores gigantes, Oquirá, uma menina de 6 anos, vai desafiar seu destino e aprender sobre o ciclo da vida. O filme mostra a importância e a força da natureza e a conexão com a terra e os seus elementos.
A Festa dos Encantados - O filme narra a saga de um índio Guajajara que, procurando pelo irmão perdido, encontrou um mundo subterrâneo habitado por seres encantados e ali permaneceu até aprender todos os rituais e cânticos de várias celebrações.
No site a seguir têm oito filmes roteirizados e filmados pelos Kaingang da Terra Indígena Apucaraninha. Disponível em: https://londrinacultura.londrina.pr.gov.br/evento/2517
Grupo Cultural Nen Gá possui diversos vídeos sobre a cultura Kaingang presente no estado do Paraná. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SjbV1ZZGRAk Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uKqDdG6Gxew

Fonte: A autora.

Parte 11 – Documentário

O documentário “Terra dos Índios (1979) - Filme de Zelito Viana” explica sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas desde a chegada dos colonizadores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=a23uGjqZU18

O documentário “Veredas Kaingang (2017)” trata da presença indígena na cidade de Maringá e apresentar os motivos pelos quais estão no centro urbano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bsyAKhdsJJk

O documentário “Ga-vi: a voz do barro (2022)” é uma animação que conta histórias Kaingang sobre a tradição da cerâmica, barro, território e ancestralidade, a partir das memórias narradas por Gilda e Iracema Gãh Té Nascimento, com imagens e sons captados na Terra Indígena Kaingang Apucaraninha, localizada no norte do Paraná. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dFPR4HDd3IQ

Parte 12 - Literatura para o professor

Nesta seção elencamos algumas obras necessárias para o conhecimento do professor sobre os povos tradicionais, e optamos principalmente, em trazer livros escritos por indígenas.

A história dos índios no Brasil – Maria Regina Celestino de Almeida, 2010. Este livro objetiva apresentar uma revisão das leituras tradicionais sobre o contato dos indígenas com a sociedade colonial e pós-colonial, a partir de pesquisas recentes que têm revelado o amplo leque de possibilidades de novas interpretações sobre as trajetórias de grupos e indivíduos indígenas.

Crônicas – Daniel Munduruku, 2022. Explora os significados dos nomes indígenas de alguns lugares de São Paulo, refletindo sobre os povos que participaram e participam da construção da cidade. Além disso, a cada crônica o autor nos presenteia com relatos de sua própria história e cultura.

Ideias para adiar o fim do mundo - Ailton Krenak, 2019. Uma parábola sobre os tempos atuais, por um de nossos maiores pensadores indígenas. Ailton Krenak nasceu na região do vale do rio Doce, um lugar cuja ecologia se encontra profundamente afetada pela atividade de extração mineira. Neste livro, o líder indígena critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza, uma

“humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô”. Essa premissa estaria na origem do desastre socioambiental de nossa era, o chamado Antropoceno. Daí que a resistência indígena se dê pela não aceitação da ideia de que somos todos iguais. Somente o reconhecimento da diversidade e a recusa da ideia do humano como superior aos demais seres podem ressignificar nossas existências e refrear nossa marcha insensata em direção ao abismo.

A vida não é útil, Ailton krenak, 2020. Sua crítica se dirige aos “consumidores do planeta”, além de questionar a própria ideia de sustentabilidade, vista por alguns como panaceia. Se, em meio à terrível pandemia de covid-19, sentimos que perdemos o chão sob nossos pés, as palavras de Krenak despontam como os “paraquedas coloridos”.

Um dia na aldeia, Daniel Munduruku, 2012. A obra mostra um dia na vida de um menino índio da tribo Munduruku: o que ele faz durante o dia, como brinca com os amigos, como caça, pesca e ainda como se relaciona com os outros membros da tribo. Traz glossário e mostra algumas curiosidades dos próprio Munduruku.

Os Brasis e suas memórias – é um site que reúne informações, artigos e vídeos sobre as primeiras populações em território brasileiro. Os materiais ajudam o professor a conhecer mais sobre a história das populações indígenas. Disponível em: https://osbrasisesuasmemorias.com.br/

João Pacheco de Oliveira - é um site com um material excelente. São textos e livros do antropólogo João Paheco de Oliveira, tudo em pdf para baixar gratuitamente. Disponível em: https://jpoantropologia.com.br/

Parte 13 – Personalidades indígenas

Neste item queremos destacar os nomes de indígenas inseridos nas diversas áreas do conhecimento e que devem ser mostrados para as crianças. Abaixo segue o nome de cada um e o site onde é possível baixar o material completo sobre a biografia de cada indígena.

Quadro 18 – Personalidades indígenas

Personalidades indígenas	
Raoni Metuktire	Arissana Pataxó
Davi Kopenawa	Hamangaí Pataxó
Sônia Guajajara	Sônia Rará Mirim
Jacir de Souza Macuxi	Renata Tupinambá
Daniel Minduruku	Majur Traytowu
Ailton Krenak	Katú Mirim
Joênia Wapichana	Sandra Benites
Célia Xakriabá	Juliana Alves
Myrian Krexu	Txai Suruí
Cristine Takuá	Denilson Baniwa
Daiara Tukano	Kaká Werá
Ivan Bribis Rodrigues	Gilda Kuitá
Virlei Primo Junior	Angelo Kretã
	Jefferson Gabriel Domingues

Fonte: A autora.

O material completo com as biografias das personalidades indígenas está disponível em: https://portal.ifto.edu.br/noticias/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer/personalidades-indigenas-que-voce-precisa-conhecer-2-2-_compressed-1.pdf

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar as considerações finais que esta pesquisa nos permite, podemos pensar nas questões que nos fizeram refletir sobre o papel designado ao indígena no livro didático, e a partir das perguntas problematizadoras também pudemos observar que elas representavam os problemas vivenciados no dia a dia escolar, como a falta de conhecimento sobre a história indígena e formação continuada que oportunizasse a troca de saberes; e dificuldade de encontrar materiais didáticos voltados à temática dos povos indígenas. Essas reflexões fizeram com que o estudo fosse ainda mais cuidadoso para atender às demandas históricas.

Durante a análise da coleção *Lições Curitibanas* observamos que as etnias indígenas paranaenses foram evidenciadas somente na apresentação do nome em alguns momentos dos textos, ficando ausente a problematização e explicação sobre os Guarani, Kaingang e Xetá. No entanto, houve explicações sobre etnias não presentes no território paranaense, o que por sua vez, negativou muitas perguntas que fizemos no início: “Qual presença e quais apagamentos são promovidos sobre os povos indígenas “paranaenses”? Qual o papel atribuído aos povos originários na formação do estado paranaense? O que crianças paranaenses devem aprender e saber sobre os povos originários que habitavam e habitam as terras que hoje formam o território paranaense?”. Não houve estudo sobre povos indígenas paranaenses nem categorias de aprendizagens sobre eles, como: formas de resistência, aspectos de semelhanças e diferenças entre as etnias ou destaque de indígenas na atualidade.

Tais observações realizadas não foram identificadas somente na coleção de análise, mas também em trabalhos de pesquisadores que buscaram compreender as representações indígenas em livros didáticos e que também constataram apagamentos e estereótipos nas narrativas, mesmo em coleções recentes da última década, que ainda não mudaram a sua abordagem para explicar a história e cultura dos povos tradicionais, como na pesquisa de Fonseca (2020) que observou a falha de explicação sobre as imagens nos em livro de 2014, algo que aconteceu nas *Lições Curitibanas.*

Todas essas observações ao longo da pesquisa foram essenciais para definir a proposição didática, visto que, deveria auxiliar de forma positiva o trabalho do professor, principalmente porque ela seria voltada para a rede municipal de Castro,

contemplando os anos iniciais. Sobretudo, levando em consideração a graduação destes professores que na maioria se concentra na área da Pedagogia e muitos ministram diversas disciplinas, inclusive História. Então, oferecer um produto que potencializasse o ensino da temática indígena e que seja possível trabalhar em sala pareceu ser a escolha mais prudente.

Contudo, a nossa pesquisa também foi escrita para que os docentes tenham referências mais seguras sobre o ensino da história indígena e possam aprofundar os seus conhecimentos, diante disso, no primeiro capítulo buscamos contextualizar o leitor sobre Povos indígenas na história do Brasil e do Paraná utilizando o trabalho do pesquisador Mota (2008) que fez uma pesquisa minuciosa nos arquivos do estado do Paraná, de São Paulo e Rio de Janeiro sobre os povos que desde tempos quase imemoriais habitam o que hoje é o território do Paraná, esclarecendo que os diferentes povos viveram em terras brasileiras pelo menos há oito mil anos.

Também foi necessário explicar sobre o termo “índio” com as explicações do antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano e uma breve explicação sobre o livro didático, além de explorar sobre o ensino da história indígena nas escolas para entender como o trabalho do professor estava acontecendo e quais as representações indígenas nos livros didáticos destinados aos diferentes anos escolares. Sabendo que a temática indígena foi posta como obrigatória a partir da Lei 11.645/2008, fizemos um levantamento dos documentos normativos que orientam e determinam sobre o ensino da história indígena, percebendo que na teoria existem muitas prescrições, logo, este não é o problema da ausência do ensino da história indígena.

No segundo capítulo abordamos os conceitos centrais da pesquisa e fizemos a análise da nossa fonte, a coleção Lições Curitibanas. Para tanto, foi necessário o referencial teórico de Chartier (2002), Albuquerque Júnior (2008) e Maria Regina Celestino de Almeida (2010). Além de artigos e trabalhos de autoria de Maria Aparecida Bergamaschi, Maria da Penha da Silva, Daniel Munduruku, Gersem dos Santos Luciano, assim como a aproximação do contexto da elaboração da coleção através da tese da professora Ferreira (2008) e Santos (2023).

A construção da proposta didática foi pensada em conjunto com o professor Paulo que contribuiu significativamente com sugestões de categorias para compor o guia didático. Pensamos em possibilidades que ajudassem o professor em sala de aula para ministrar aulas sobre os povos indígenas ou até mesmo realizar uma leitura

deleite com os alunos, então neste guia deveria ter boas indicações. Analisando o dia a dia escolar o docente precisaria de indicações literárias infantis e infantojuvenis; sites para pesquisa; sites confiáveis; canais do YouTube; sugestões de filmes e documentários; sites para realizar cursos de aperfeiçoamento; textos que pudessem ampliar o conhecimento dos professores; podcast.

Após a definição do que iríamos priorizar no guia didático, foi necessário realizar as pesquisas referentes a cada categoria, visto que, tem muito material disponível sobre a história indígena e reunir alguns para compor o material didático também não foi uma tarefa fácil, pois sempre algo vai ficar fora. Alguns referenciais já tínhamos devido a jornada do contato com a temática indígena. À medida que o guia didático foi sendo construído precisamos inserir os dados na plataforma do Canva, pois queríamos um material atraente e que chamasse a atenção em um primeiro contato com o professor.

Devemos ressaltar que a ideia de elaborar este guia foi muito influenciado pelas observações diárias dos professores onde relatavam dificuldade em encontrar materiais para dar aulas sobre os povos indígenas e também porque a data dezenove de abril continuou com muitas práticas de pintar desenhos de indígenas ou adornos corporais, e realmente percebemos o quanto um material prático e objetivo poderia suprir esta fragilidade pedagógica e de material didático. Além de ser uma proposta de auxílio ao professor, onde pode usar a categoria que melhor atender o seu plano de aula diário, seja com leituras, vídeos ou filmes; e não sendo uma atividade imperativa, que o professor deve fazer exatamente igual sem poder realizar alterações. Queríamos de fato uma proposta que se diferenciasse das prescrições que estão em vigor na rede municipal de Castro e que o professor recebesse de forma positiva e não impositiva.

Sem dúvida, a trajetória desta pesquisa mudou o meu olhar como docente e fez refletir o quanto é importante a formação continuada dos professores, através de leitura e pesquisa; contato com outros pesquisadores da vertente indígena e sugestões de outros profissionais que também se dedicam a estudar e propor materiais didáticos sobre a temática indígena. A possibilidade de se especializar em um curso de pós-graduação com o apoio de professores que têm uma vasta linha de pesquisa com certeza faz muita diferença no dia a dia escolar, e este caminho acreditamos ser o mais seguro para contribuir com a educação básica, principalmente

nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, desejamos que o estudo e comprometimento com as temáticas sensíveis, assim como sobre as Histórias e Culturas Indígenas continuem e façam colher bons frutos, incluindo cada vez mais no debate historiográfico e na sala de aula os povos tradicionais, como sujeitos históricos que lutaram e lutam pelo seu direito de existir, bem como vivenciar a sua cultura sem ataques.

REFERÊNCIAS

AEN - AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. **Censo 2022**: Paraná tem 30.460 indígenas em 345 cidades. 2023. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Censo-2022-Parana-tem-30460-indigenas-em-345-cidades. Acesso em: 12 jan. 2024.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Receitas Regionais: a noção de região como um ingrediente da historiografia brasileira ou o regionalismo como modo de preparo historiográfico. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA-RJ: IDENTIDADES, 13., 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: ANPUH, 2008. p. 1-12. Disponível em: <https://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/durval.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ALLEGRETI, M. H; CRUZ, C.C; PICCOLI, J.C. **Índios do Paraná:** texto base para o ensino de primeiro e segundo graus. Curitiba, 1983. Disponível em: <https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aanaipr-1983-indios/AnaiPR_1983_IndiosDoParana.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.

ALMEIDA, A. C. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. Interações (Campo Grande), v. 19, n. 3, p. 611-626, 2018. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1721>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

AMARAL-SCHIO, Rubia Barcelos; MAZZI, Lucas Carato. Uma trajetória histórica dos livros didáticos: um foco nas políticas públicas implementadas nos séculos XX e XXI. **INTERMATHS**. Vol. 2, n. 1, p. 88 – 105. Jan-Jun./ 2021. Disponível em: <https://repositório.unesp.br> Acesso em: 24 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BENATTE. Antonio Paulo; CARVALHO, Alessandra Izabel de. **História e Regiões**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD. 2012. p. 12-20.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Apresentação da Revista História Hoje. Vol. 1 n. 2. **ANPUH** – Brasil, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/38/28>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Dicionário de datas da história do Brasil**. Circe Bittencourt (org). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana

Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993, 383 f. Tese (Doutorado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BODART, Cristiano das Neves. (org.). O ensino de humanidades na escola. In: AMORIM, Roseane Maria de; MENEZES, Anderson de Alencar; SANTOS, Alexsandra dos. Os povos indígenas nos livros didáticos de História. 1. ed. Maceió: **Café com Sociologia,** 2019. p. 83-92.

BOIANO, Mariangela Kuller; OLIVEIRA, Oseias de. A presença indígena nos livros didáticos de História no Paraná (2000-2011). **Interfaces Científicas**. Vol. 3 n. 3. p.73-84. Aracaju. Jun./2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 04/98 de 29 de janeiro de 1998**. Divulga relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/98 de 01 de junho de 1998**. Divulga relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22/98 de 17 de dezembro de 1998.** Divulga relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 91.542, de 19 agosto 1985. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático. **Lex:** Coleção de Leis do Brasil, Brasília, v. 6, p. 187, ago. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-

91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e lndígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em**:** <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. 595 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano> Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF. 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRITTO, Lidiane Campos. **A comunicação e o mercado editorial infantil brasileiro na década de 1990.** 2007. 73 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007. 73f.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje,** v. 7, n. 14, p. 21-40 – 2018.

CASTRO, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Municipal.** Castro: PMC/SME, 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, p. 16-17.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229. 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CRIPPA, Liara Bernuci. **A temática indígena nos livros didáticos de história do ensino fundamental e médio do Colégio Estadual Prof.ª Denise Cardoso de Albuquerque**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. 184 f.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994).** Curitiba: PMC/SME,1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v, v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 1 v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008:** história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. 144 f.

FERREIRA, Valeria Milena Röhrich. **Tecendo uma cidade modelar Relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 271 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 271 f.

FONSECA, Glaucia Michelin Lescano. **Entre Práticas e Representações**: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS. 2020. 113 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2020. 113 f.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 26.

FONSECA Selva Guimarães. O ensino de História e Geografia nas séries iniciais: a temática regional. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7752. Acesso em: 28 jul. 2024.

FONTES, Pedro Henrique Ribas Fontes. **Indígenas na cidade**: uma análise histórica e etnográfica da presença Kaingang em Curitiba. 2020. 382 f. Tese (Doutorado em Antropologia e Arqueologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2020. 382 f. Disponível em: https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=21178&idprograma=40001016027P9&anobase=2020&idtc=31

FREIRE, Carlos Augusto Rocha da; OLIVEIRA, João Pacheco. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2006.

GARCIA, Janaina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 28 jun. 2011. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira. Acesso em: 10 jul. 2023.

GASPARELLO, Arlete Medeiros; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira de História da Educação,** Maringá, n° 21, p. 39-60, set./dez. 2009. Disponível em: https://periódicos.uem.br. Acesso em: 25 jul. 2023.

GIL, Beatriz Daruj. O prescritivismo que quer nos interditar. **Jornal da USP**, São Paulo, 15 mai. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/o-prescritivismo-que-quer-nos-interditar/. Acesso em: 26 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR. Acesso em: 12 jan. 2024.

JATOBÁ, Eliane da Silva. **Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental.** 2018. (192) f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432251. Acesso em: 17 jan. 2024.

JULIEN, Alfredo. **O evolucionismo cultural**. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 11 p. 2014.

Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/09132919092014Pre-Historia__Aula_02.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

KONTIC, Laila Zilber. Imagens de povos indígenas**:** das fotografias do século XIX às fotografias de Claudia Andujar. **Rev. Hist. UEG** - Morrinhos, v.9, n.2, e-922008, jul./dez. 2020.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-31. Disponível em: http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/2350/1/Descobrindo%20os%20brancos.%20A%20Outra%20Margem%20do%20Ocidente.%20YANOMAMI%2C%20Davi%20K.%20ALBERT%2C%20Bruno.%201999.pdf. Acesso em: 31 de jul. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LIMA, Jorge Ferreira. **O indígena no livro didático**: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de História. 2016.118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2016. Disponível em: www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173222. Acesso em: 21 mar. 2022.

LIMA JUNIOR, Carlos Rogerio. **Um artista às margens do Ipiranga**: Oscar Pereira da Silva, o museu paulista e a reelaboração do passado nacional. 2015. Dissertação (Mestrado Culturas e Identidades Brasileiras) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Culturas e Identidades Brasileiras, São Paulo, 2015.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144 – 2004.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 14, p. 33-48 jan/jun. 2016.

MEC, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira. Acesso em: 10 jul. 2023.

MEC, Ministério da Educação. **Histórico da BNCC.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/. Acesso em: 24 jul. 2023.

MOREIRA, Vânia. O ofício do historiador e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 59, p. 53-72. 2010. Disponível

em:https://www.scielo.br/j/rbh/a/wfkXp5kT5S46RBCcXDXBt7p/?format=pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

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.

MOTA, Lucio Tadeu. **A invasão dos territórios do povo Xetá na Serra dos Dourados/PR em meados do século XX.** Diálogos, v.21, n.3, 2017, 4 - 25.

MOTA, Lúcio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). In: MOTA. As primeiras populações no Paraná. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 75 - 85.

MONTEIRO, John Manuel. In: (org). GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da Silva. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
Disponível em: https://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

NOVAK, Éder Silva da. Entre a catequese e a tutela, do aldeamento à povoação: os indígenas de São Jerônimo - PR (1889-1922) Diálogos - **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, vol. 21, núm. 3, 2017, p. 108-125, Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3055/305554659009.pdf. Acesso em: 22 jul.

NOVAK, Éder S da.; MARQUES, I. A. da C.; SANTOS, A. V. dos. Historicidade, Alteridade e Diversidade: Os Desafios do Ensino de História e Cultura Indígena nas Escolas. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 214 – 244, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14846. Acesso em: 18 mar. 2024.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Populações Indígenas e Tribais**. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_235197/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná em Foco**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021.

PARELLADA, Claudia Inês. A cerâmica guarani do Paraná, sul do Brasil: entrelaçando memória, tecnologia e arte. **Anais** do XV Congresso Nacional de Técnicas para as Artes do Fogo, 2018, Curitiba, Paraná. Disponível em: http://www.contaf.com.br/anais. Acesso em: 27 dez. 2023.

PIRES, Cristina Turra. **Ensino de história a partir das presenças indígenas**: o caso da retomada Guarani na ponta do arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 94 f.

RODRIGUES, Isabel Cristina.; SABCHUK, Franciele. O Conceito 'nomadismo' a BNCC e nos livros didáticos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais - 4º E 5º anos: entre o prescrito e o interpretado para o ensino De História. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 59 - 81, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14844. Acesso em: 19 out. 2023.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e a História. In: **História e cinema**: Dimensões históricas do audiovisual. 2. ed. São Paulo: Alameda Editorial, 2011, p. 84-98.

SILVA, C. L. da. **Sobreviventes do extermínio**: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77661> Acesso em: 12 jan 2024.

SILVA, S. A. *et al*. **O Paraná de todas as cores**. Curitiba: Base, 2001.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. Educ. **Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. 2015. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. 312 f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5755767/mod_resource/content/1/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

SOUZA, Pedro Zeus Lustosa. **Elaboração da LDB (1948-1961):** a luta da tradição escolanovista pela defesa da escola pública. 2022, 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SZESZ, Christiane Marques. **A invenção do Paraná**: o discurso regional e a definição das fronteiras cartográficas (1889-1920). 1997. 187 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TAVARES, Luciana Borba Fernandes. **Ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental:** construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo

guarani na apropriação da escrita alfabética. 138 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

VIEIRA, Alexandre Mazetto; FERREIRA Andressa; MORENO, Jean Carlos. Disputas pela memória e o ensino escolar da história indígena. In. **Educação promovendo a dignidade e respeito aos direitos humanos fundamentais.** / Organizadores: MOREIRA, Alfredo da Silva Junior. *et al*. –Itapiranga: Schreiben, 2023.

APÊNDICE A - FONTES

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1994).** Curitiba: PMC/SME,1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 1ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 2ª série. Curitiba: PMC/SME. 3v, v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 3ª série. Curitiba: PMC/SME. 1 v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. **Lições Curitibanas**: 4ª série. Curitiba: PMC/SME. 2v., v. 1. Acervo pessoal. 1994.