

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

**Ausências ou presenças ausentes? Os povos indígenas nos livros  
didáticos de Foz do Iguaçu**

Florianópolis  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

**Ausências ou presenças ausentes? Os povos indígenas nos livros  
didáticos de Foz do Iguaçu**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora Prof. Dr<sup>a</sup>. Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sánchez, Daniel Guillermo Gordillo  
Ausências ou presenças ausentes? : Os povos  
indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu /  
Daniel Guillermo Gordillo Sánchez ; orientadora,  
Antonella Maria Imperatriz Tassinari, 2018.  
225 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia  
Social, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Antropologia Social. 2. Antropologia da  
Educação. 3. História indígena . 4. Lei 11.645 de  
2008. 5. Livros didáticos. I. Tassinari, Antonella  
Maria Imperatriz . II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Antropologia Social. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

Ausências ou presenças ausentes?  
Os povos indígenas nos livros didáticos de Foz do Iguaçu

Daniel Guillermo Gordillo Sánchez

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social, aprovada pela Banca composta pelos(as) seguintes professores(as):



Prof.ª Dr.ª Antonella Maria Imperatriz Tassinari (Presidente - PPGAS/UFSC)



Prof.ª Dr.ª Evelyn Martina Schuler Zea (PPGAS/UFSC)



Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti (UNILA)



Prof. Dr.ª Vânia Zikan Cardoso (Coordenadora do PPGAS/UFSC)

Florianópolis, 09 de março de 2018.



## AGRADECIMENTOS

Concluo esta etapa da minha formação profissional e pessoal com uma enorme gratidão pela companhia, cuidados, aprendizados e lições de vida de muitas almas.

À minha família na Colômbia, que mesmo na distância, não tem deixado de torcer por mim. Gracias por tanto amor y apoyo. Es nuestro logro!

Aos meus amigos: Mauricio, Camilo, Alejandro, Pipe, Jhon, Luis, pelas alegrias e estímulos.

À família que tenho conformado no Brasil: Mariana, Larissa, Angela, Andre, Nilson, Digmar, Val, Sergio, Fernando, Cê, Gabi, Ju, Paulo. Muito obrigado pela fraternidade e pelo amparo.

À minha orientadora professora Antonella Tassinari, por ter abraçado a ideia deste trabalho e pela confiança depositada em mim; muito obrigado pelo carinho, a amizade, a dedicação e os grandes ensinamentos neste percurso acadêmico.

Aos colegas do NEPI (Núcleo de Estudos de Populações Indígenas) e amigos/as do mestrado na UFSC, pela interlocução e amizade nesses dois anos.

Aos colegas e professores/as do Departamento de Ciencia de la Información – Bibliotecologia da Pontificia Universidad Javeriana, pelo convite para compartilhar o meu projeto de pesquisa de mestrado e minhas reflexões desta caminhada antropológica.

Aos professores e servidores do PPGAS/UFSC, pelos diálogos e orientações cuidadosas. Sempre atenciosos.

À professora Evelyn Schuler Zea, pelas suas valiosas contribuições teórico-metodológicas na minha banca de qualificação, e pelo aceite em fazer parte da minha banca de defesa da Dissertação.

Ao professor Clóvis Brighenti, pelas instigações, sugestões e orientações ao longo desta investigação. Muito obrigado pela generosidade e pelo acolhimento sempre dispensado.

Ao governo brasileiro e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudo para a realização do mestrado.

Aos membros da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e aos/às professores/as do município, por contribuir para que este trabalho fosse possível.

Muito obrigado!





¿Qué es un libro si no lo abrimos?  
Es simplemente un cubo de papel  
y cuero, con hojas.

Jorge Luis Borges, 1978.



## RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar como é abordada a temática indígena nos livros didáticos de História, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas públicas da cidade de Foz do Iguaçu (PR). Ao ser um dos instrumentos mais utilizados pelos/as professores/as nos processos de ensino e aprendizagem, o livro didático tem um papel crucial no imaginário coletivo, que reproduz certas ideologias, valores e crenças sobre os grupos sociais. Desenvolve-se uma discussão histórico-antropológica que permite compreender a forma como os povos indígenas Guarani foram tratados e representados naquela região pelos não indígenas, no intuito de acurar e contextualizar este exercício etnográfico. A partir desse pano de fundo analítico, interpelam-se os textos escolares e estabelece-se um contraponto de seus conteúdos com a história regional. O corpus de análise é constituído por quatro obras didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e uma obra produzida localmente. Com esse trabalho, busca-se investigar se a Lei 11.645 de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, está sendo abordada e como isso está ocorrendo nos referidos materiais escolares.

**Palavras chaves:** livros didáticos, temática indígena, Guarani, Lei 11.645/2008, Foz do Iguaçu.



## RESUMEN

El objetivo general de este trabajo fue analizar cómo es abordada la temática indígena en los libros didácticos de Historia, de 4º y 5º año de Enseñanza Primaria, utilizados en las escuelas públicas de la ciudad de Foz do Iguacu (PR). Al ser uno de los instrumentos más utilizados por los/as profesores/as en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el libro didáctico tiene un papel crucial en el imaginario colectivo, que reproduce ciertas ideologías, valores y creencias sobre los grupos sociales. Se desarrolla una discusión histórico-antropológica que permite comprender la forma como los pueblos indígenas Guaraní fueron tratados y representados en esa región por los no indígenas, con el propósito de detallar y contextualizar este ejercicio etnográfico. A partir de ese soporte analítico, se interpelan los textos escolares y se establece un contrapunto de sus contenidos y la historia regional. El cuerpo de análisis es constituido por cuatro libros didácticos aprobados por el Programa Nacional do Livro Didático – PNLD y una obra producida localmente. Con este trabajo, se busca investigar si la ley 11.645 de 2008, que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en las escuelas brasileñas, está siendo abordada y como esto está ocurriendo en los materiales escolares.

**Palabras claves:** libros didácticos, temática indígena, Guaraní, Ley 11.645/2008, Foz do Iguacu.



## ABSTRACT

The main purpose of this work was to analyze how the indigenous theme is represented in the textbooks of History, in both years 4th and 5th of the Primary Education, which are transmitted in public schools of Foz do Iguaçu (PR, Brazil). Being one of the instruments most used by teachers in teaching-learning processes, the textbook plays a crucial role in the collective imaginary, which reproduces certain ideologies, values, and beliefs about social groups. Its developed a historical-anthropological discussion that allows us to understand the way how Guarani indigenous peoples were treated and represented in that region by non-indigenous people, in order to detail and contextualize this ethnographic exercise. Based on this analytical support, the textbooks are interpellated and a counterpoint of their contents and regional history is established. The body of analysis is constituted by four textbooks which are approved by the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD and a book produced locally. This exercise seeks to investigate whether if Law 11.645 of 2008, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in brazilian schools, is being addressed and how this is occurring in the escolar materials.

**Keywords:** textbooks, indigenous theme, Guarani, Lei 11.645/2008, Foz do Iguaçu.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Quebrando a neutralidade.....	45
Figura 02 - Quebrando a neutralidade.....	47
Figura 03 - O território originário dos Guarani e rotas de dispersão.....	108
Figura 04 - Localização de Foz do Iguaçu (PR).....	109
Figura 05 - Área do alagamento da Itaipu.....	128
Figura 06 - Índios ameaçados de morte.....	142
Figura 07 - Que farão FUNAI e Itaipu com os índios?.....	143
Figura 08 - Primeira homenagem a Cristóvão Colombo – José Gamelo y Alda, 1892.....	151
Figura 09 - A primeira missa no Brasil (1860), Victor Meirelles.....	152
Figura 10 - A noção de “Descobrimento”.....	154
Figura 11 - O Paraná: um estado agroindustrial.....	157
Figura 12 - Lenda das Cataratas do Iguaçu.....	161
Figura 13 - Os Guarani no oeste paranaense.....	167
Figura 14 – Os Guarani na América do Sul.....	168
Figura 15 – O Brasil colonial.....	170
Figura 16 – Indígenas em Brasília.....	172
Figura 17 – Indígenas vendendo artesanato em RS.....	172
Figura 18 – As diversas formas de família.....	173
Figura 19 – Indígenas e TICs.....	174
Figura 20 – O indígena Tupi.....	175
Figura 21 – Brasil: um povo de muitos povos.....	176
Figura 22 – Cidadania, uma luta de todos.....	177
Figura 23 – O MST e a reforma agrária.....	181
Figura 24 – Livros Didáticos: uma porta à Interculturalidade.....	185
Figura 25 – Minicurso, sessão da manhã.....	223
Figura 26 – Minicurso, sessão da tarde.....	224
Figura 27 – Certificado Minicurso.....	225



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Funcionamento do PNLD.

Fonte: (<http://www.fnde.gov.br/>) (Adaptado

pelo autor)..... 68

Quadro 02: Distribuição das imagens sobre indígenas nos livros

didáticos. Fonte: (Elaboração do autor.)..... 169



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático.
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES	Instituições de Educação Superior.
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions.
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INL	Instituto Nacional do Livro.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério de Educação – Brasil.
MPF	Ministério Público Federal.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PPGAS	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social.
PPGLC	Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada.
SME	Secretaria Municipal de Educação – Foz do Iguaçu (PR).
SPI	Serviço de Proteção aos Índios (SPI).
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação.
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-americana.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPITULO 1: PERCORRENDO AS FRONTEIRAS ENTRE A ANTROPOLOGIA E A BIBLIOTECONOMIA</b> .....	30
1.1 A neutralidade em suspenso.....	39
1.2 Os bibliotecários e as questões indígenas.....	47
<b>CAPITULO 2: LIVROS DIDÁTICOS, HISTÓRIA E POVOS INDÍGENAS: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	57
2.1 A emergência do livro didático.....	58
2.1.1 Marco legislativo do livro didático.....	62
2.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático.....	66
2.2 Processo de pesquisa: retrospectivas e desdobramentos.....	73
2.3 Etnografia Documental.....	77
2.4 Os livros didáticos como objeto de pesquisa.....	81
2.5 O lugar do indígena nos textos escolares: uma revisão da literatura.....	88
2.6 Novas abordagens: diálogo com a História Regional.....	98
<b>CAPITULO 3: FOZ DO IGUAÇU E OS INDÍGENAS GUARANI</b> .....	107
3.1 Um lugar “inóspito”.....	110
3.2 Gênese do esbulho territorial.....	115
3.3 Turismo? Para quem?.....	119
3.4 O “aproveitamento” dos Rios.....	125
3.5 A negação dos Guarani.....	133
3.6 A imprensa e a causa indígena.....	138
3.7 Resistências.....	145
<b>CAPITULO 4: A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA CIDADE</b> .....	149
4.1 História eurocêntrica.....	151
4.2 Discursos desenvolvimentistas e espólio das terras Indígenas.....	155
4.2.1 O indígena folclorizado e distante.....	158
4.2.2 A questão Guarani.....	162

4.3 As imagens sobre os povos indígenas.....	169
4.4 O discurso multicultural e a resistências indígenas.....	176
4.5 Produção regional e local de livros de História.....	182
4.5.1 A História local na escola.....	184
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>221</b>



## INTRODUÇÃO

Há algum tempo venho observando o uso recorrente de frases como: “O branco agora nos mata a canetadas e não com armas de fogo, como antes o fazia”, por parte de diversas lideranças indígenas. Esta afirmação, por exemplo, foi enunciada pela minha colega de turma do povo Laklãnô/Xokleng, Ana Patté, na Mesa de Debate “Povos Indígenas e as consequências da atual política brasileira”, organizada por Luisa Wittmann e realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em junho de 2016. Da mesma forma, a antropóloga Bárbara Arisi (2017) registrou, recentemente, uma manifestação semelhante no Parlamento Europeu, em Bruxelas, em uma reunião entre deputados e deputadas da União Europeia, representantes de organizações humanitárias e membros do povo indígena Guarani-Kaiowá; nesta ocasião, o líder Guarani Ládio Veron declarou: “Estão nos matando a bala e a caneta, estão matando meu povo”.

Em tais denúncias se explicita a presença de outros mecanismos ou formas de atacar e liquidar os povos indígenas, recursos que parecem complementar, renovar ou garantir a efetividade da força física que tradicionalmente tem usado o não indígena para massacrar e diminuir os nativos. Dessa forma, o uso que os não indígenas fazemos da ‘caneta’ (substantivo bastante polissêmico, como o leitor e a leitora poderão apreciar mais adiante) busca reprovar a existência diferenciada dos povos indígenas.

Os povos originários apontam que essas outras formas de violência mantêm uma relação simbiótica com o avanço da fronteira agroindustrial e desenvolvimentista de ocidente. A eloquente intervenção da Ana Patté alertava sobre os impactos negativos que traz a construção da Barragem Norte de José Boiteux (Vale do Itajaí, SC) para a Terra Indígena Laklãnô. O líder Guarani-Kaiowá, por sua vez, chamava a atenção sobre as difíceis condições de vida digna dos Guarani do estado de Mato Grosso do Sul, decorrentes da ação da máquina da monocultura e do agronegócio, que tem se apropriado ilegalmente de seus territórios ancestrais e espalhado agrotóxicos sobre suas aldeias, ou, sobre o pouco que resta delas.

Quando se afirma que “hoje o branco mata índios através da caneta”, faz-se referência aos distintos projetos de lei, decretos, laudos - e contra laudos - mandatos da justiça e reformas constitucionais (como a PEC 215 e a tese do Marco Temporal, entre outros) que vão contra os interesses das populações originárias, dificultando ou anulando os processos de demarcação de terras, criminalizando suas lideranças e

retirando seus direitos historicamente conquistados. Mas, também se responsabiliza a todos os meios escritos e documentais pelos quais se desmerece e estigmatiza o pensamento e a luta indígena, tais como a imprensa, as revistas, os livros, a literatura, as redes sociais, etc.

As declarações, documentos ou manifestações escritas nas quais se materializa o sentimento e a retórica anti-indígena constituem, de certa maneira, “balas silenciosas” que atentam contra as identidades e humanidades indígenas. Segundo Roger Chartier (1998, 2010) a escrita cumpriu um papel essencial nas sociedades ocidentais. O historiador francês explica que a escrita, desde o século XV, foi chave dentro da administração de justiça e das finanças, a criação de burocracias, a constituição de arquivos e a comunicação administrativa e diplomática, sendo suporte para o governo dos territórios e dos povos (CHARTIER, 2010, p.15). Desse modo, a ordem dos discursos e das representações está associada a uma autoridade e ao exercício do poder.

Assim, reconhecendo que o poder não necessariamente se impõe pelo exercício da força física e sim pela produção dos discursos consagrados através da escrita, compreendemos que a crítica indígena perante as “canetadas dos brancos” coloca em evidência a importância do ato de representar (SAID, 1984; CHARTIER, 1998; BOURDIEU, 1989; ROJAS, 2001; FOUCAULT, 2007). Quem representa classifica, categoriza, nomeia e “inventa” o outro (TODOROV, 2010; CASTRO-GOMEZ, 2005; WAGNER, 2010), conforme seus interesses materiais e simbólicos.

Por conseguinte, o ato de representar deve ser concebido como uma estratégia colonial praticada ao longo da história pelas elites econômico-políticas, no intuito de narrar, etiquetar e normatizar o mundo humano e não humano. Ao analisar a hermenêutica europeia ao longo da colonização das Américas, Tzvetan Todorov (2010) destaca que o ato de nomear foi transcendental para os objetivos dos conquistadores. Ele mostra como o homem europeu se apaixona pela escolha dos nomes do mundo “virgem” que está conhecendo. As denominações para ilhas, rios e montanhas guardavam um sentido estritamente religioso com Deus, a Virgem Maria, o Rei da Espanha e a Rainha, respectivamente,

Colombo sabe perfeitamente que as ilhas já têm nome (...) as palavras dos outros, entretanto, não lhe interessam muito, e ele quer rebatizar os lugares em função do lugar que ocupam em sua descoberta, dar-lhes nomes justos; a **nomeação, além disso, equivale a tomar posse.** (...) As

**coisas devem ter os nomes que lhes convêm”.**  
(TODOROV, 2010, p. 38-41; grifo meu).

A taxonomia aplicada as Américas tinha como base as diretrizes da Bíblia que, diga-se de passagem, foi o livro bastião da colonização, onde se explicitavam os preceitos morais e normativos que guiaram a censura do universo indígena. A Bíblia “é ela mesma um livro poderoso, que protege e conjura, aparta os infortúnios, afasta os malefícios (...)” (CHARTIER, 2010, p.24).

O procedimento nomeador e classificador é aplicado, também, para os indígenas. Todorov (2010) narra como os primeiros nativos levados à Espanha são rebatizados como ‘Don Juan de Castilla’ e ‘Don Fernando de Aragón’, condenando ao ostracismo seus nomes originários. Os conquistadores, simplesmente, não estavam interessados na comunicação com nativos e por isso não os reconheciam como interlocutores legítimos, menosprezando suas categorias designativas para a realidade. Se bem sabemos que o sucesso material e econômico dos europeus dependia da expansão espiritual cristã, o autor demonstra que também foi decisivo o ato de nomear, designar, classificar e intitular o mundo social e natural, informações que ficaram registradas em atas, mapas, relatos de viagem, pinturas, cartas e documentos oficiais. Ou seja, o ato de depreciar os nativos ‘a canetada’ parece ter sido uma atividade de longa data.

Michel Foucault (2007) problematiza, com ironia, a autoridade do escrito na modernidade, dentro de sua análise sobre a relação da linguagem com as atividades de classificação, nomeação e ordenação, na obra “As palavras e as coisas”. A escrita desvenda-se como um dispositivo de dominação que produz “verdades” científicas ou socialmente aceitas,

Esse privilégio [a escrita] dominou todo o Renascimento e, sem dúvida, foi um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental. A imprensa, a chegada à Europa dos manuscritos orientais, o aparecimento de uma literatura que não era mais feita pela voz ou pela representação nem comandada por elas, a primazia dada à interpretação dos textos religiosos sobre a tradição e o magistério da igreja — tudo isso testemunha, sem que se possam apartar os efeitos e as causas, o lugar fundamental assumido, no Ocidente, pela Escrita. Doravante, a linguagem tem por natureza primeira ser escrita. Os sons da voz formam

apenas sua tradução transitória e precária. O que Deus depositou no mundo são palavras escritas (...) já a Escrita é o intelecto agente, o “princípio macho” da linguagem. Somente ela detém a verdade. (FOUCAULT, 2007, p.53).

Certamente, a invenção da imprensa no século XV, por Johannes Gutemberg, dinamizou e massificou a cultura escrita. O livro se transformou, nos séculos subsequentes, no meio mais utilizado para a nomeação e classificação do mundo, sendo um suporte fundamental para a reprodução da ciência, as emoções, opiniões e pensamentos das sociedades letradas. Contudo, este movimento desencadeou tensões em sociedades e contextos onde a escrita não é o meio para a transmissão do conhecimento. Sobre este ponto, há alguns anos, Davi Kopenawa criticava a proeminência do livro como sinônimo de autoridade e da “alta cultura”, no sentido de ser um instrumento que justificou a invasão das terras indígenas por parte dos não indígenas, que se jactam de serem portadores do saber “mais sofisticado”:

Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso, somos importantes!, dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las (KOPENAWA; ALBERT, 1999, p.18).

Posteriormente, o líder Yanomani remarcou este aspecto em “A queda do Céu”,

No tempo antigo, os brancos as conheciam e as faziam dançar como nós. Eles sabiam imitar-lhes os cantos e construir-lhes casas para os jovens poderem por sua vez se tornar xamãs. Mas os que nasceram depois deles acabaram criando as cidades. Aí, foram pouco a pouco deixando de ouvir as palavras desses espíritos antigos. **Depois os livros fizeram com que fossem esquecidos e eles por fim as renegaram.** (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.402; grifo meu).

Os livros, nesse panorama, emergem como arenas que contornam as relações de poder e os conflitos interétnicos. É importante ressaltar, entretanto, que existem distintos tipos de livros de acordo ao formato, uso, gênero e intencionalidade do discurso que eles contêm.

Assim, podemos listar livros cartonados, digitais, biográficos, infantis, dicionários, enciclopédias, científicos, didáticos, entre outros, cujas coleções dão vida aos distintos tipos de bibliotecas: nacionais, públicas e escolares, sendo esta última do nosso inteiro interesse. Nesse trabalho compreendo a biblioteca escolar como um espaço enunciador de discursos, sentidos e significados que cimentam identidades sociais. Isto quer dizer que os livros e materiais didáticos contidos neste tipo de biblioteca não existem por si só: são produtos de inúmeras relações e interesses e, portanto, devem ser estudados como evidências, peças ou fragmentos que expressam o pensamento e os anseios de uma sociedade.

Esta Dissertação assume os livros didáticos<sup>1</sup> como objeto de pesquisa. Esses materiais conformam uma boa parte dos acervos bibliográficos das instituições escolares, ocupando um papel central em sala de aula. Além do mais, os textos escolares são um dos instrumentos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem, sendo os primeiros (e muitas vezes, os únicos) livros que as crianças leem em sua infância. Logo, eles têm um poderoso efeito nos imaginários que uma sociedade cria sobre os distintos grupos sociais e expressões culturais.

É importante apontar que os textos escolares ostentam um *status* de um conhecimento vendido como “neutro” e “verdadeiro”. Esta naturalização e condição de autoridade que o livro didático possui dentro do sistema escolar, faz com que não possamos visualizar a sua complexidade inerente. Nesse sentido, ao me focar nos conteúdos, discursos e imagens que veiculam sobre a diferença cultural, procurei entender a estes objetos enquanto dispositivos pedagógicos passíveis de uma abordagem antropológica e fonte legítima na problematização das relações étnico-raciais na educação.

Como veremos, os textos escolares permitem compreender as representações que os não indígenas fazemos dos povos originários, revelando estratégias de poder, ideologias e versões da História. Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar como os indígenas são representados nos livros didáticos de História utilizados no quarto (4º) e quinto (5º) ano do Ensino Fundamental (antigas terceira 3ª e quarta 4ª série), na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, Brasil. O *corpus* de pesquisa está composto por quatro livros aprovados pelo

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho usarei os termos *livro didático*, *obra didática*, *texto escolar* e *manual escolar* como sinônimos, em virtude que tais denominações figuram indistintamente na literatura acadêmica, referindo-se aos livros usados por alunos e alunas em sala de aula.

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e um texto produzido no município.

Há de se destacar que o esse trabalho se insere dentro do marco legislativo, epistemológico e político proposto pela Lei 11.645 de 2008. Ela torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio públicos e privados no Brasil. Altera a Lei 9.394 de 1996 ou LDB (que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional), modificada pela Lei 10.639 de 2003 (que teve por propósito incluir nos currículos escolares a temática História e Cultura Afro-Brasileira). Assim, a Lei 11.645 de 2008 estipula que o conteúdo programático na rede de ensino:

incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Esta medida legislativa é um recurso fundamental para promover a valorização e o reconhecimento do universo indígena em sala de aula. Acreditamos que nos encontramos diante de um dispositivo que pode sustentar a elaboração de um currículo intercultural que repouse nas diferenças e na pluralidade sociocultural, permitindo reverter o nítido quadro de racismo e discriminação presente na sociedade brasileira. A Lei 11.645 de 2008 busca questionar uma série de pressupostos naturalizados e de valores universais na escola, propondo uma mudança de perspectiva em relação ao ensino de História nas escolas, distinta da tendência eurocêntrica e etnocêntrica que dominou este campo, onde eram vangloriados os clássicos heróis militares.

Este movimento também faz parte do próprio desenvolvimento desse campo disciplinar, onde a atenção dos pesquisadores “se volta para uma compreensão dos índios enquanto sujeitos, e não apenas vítimas, da sua própria história, demonstrando que os povos dialogaram com as novas conjunturas e desempenharam papel ativo nas relações com os colonizadores” (WITTMANN, 2015, p.2). É essa oscilação, ou momento de reflexão e mudança, que busco acompanhar nos textos

escolares. Acredito que a escola, lugar por excelência para a formação da cidadania, pode ser uma ferramenta de transformação e problematização dessas questões. Os livros, por sua vez, depositários dos saberes escolares e da narrativa histórica hegemônica, surgem como arenas nas quais podemos gestar mudanças significativas.

O referido marco legislativo traz propostas radicais que demandam esforços desde muitas instâncias (órgãos públicos educacionais, pesquisadores/as, agentes e gestores/as educativos/as, professores/as, estudantes, famílias, editoras de livros, etc.). Neste leque de possibilidades, os livros didáticos, vistos como o subsídio mais usado para tratar os conteúdos pedagógicos na instituição escolar, podem ter um rol transformador. Que conteúdos didáticos sobre os indígenas são estudados nas escolas de Foz do Iguaçu? Como são representados os povos originários nos livros didáticos de História, passados quase dez anos da promulgação da Lei 11.645 de 2008? Continua sendo, apenas, vítima ou espectador das façanhas dos colonizadores? Em que medida estes materiais reproduzem “canetadas” que violentam os povos indígenas? Espero oferecer, ao longo desta Dissertação, informações e reflexões a respeito destes questionamentos, a partir da literatura científica e de minhas experiências de pesquisa e constatações nestes materiais escolares.

Esta pesquisa sustenta-se na premissa de que a referida normativa assume um caráter especial ou de maior relevância dentro dos contextos de convívio, contato ou proximidade entre indígenas e não indígenas. Dessa maneira, outro objetivo deste trabalho é compreender o lugar das populações originárias em Foz do Iguaçu, à luz das fontes historiográficas e antropológicas, focando no processo de violência e deslocamento do povo indígena Guarani. Assim, nos municípios e regiões brasileiras com presença dos nativos, assegurar a efetivação e o cumprimento da referida normativa se torna uma tarefa impostergável, pois permite desmontar os estereótipos e o desconhecimento em relação aos povos indígenas, que acompanham muitos dos processos contemporâneos de violência física e epistêmica.

Por outro lado, é importante salientar que um fator decisivo que motivou a formulação do objeto de pesquisa está relacionado com a minha primeira formação em Biblioteconomia, área na qual estive envolvido em meu país, Colômbia, antes da minha vinda para o Brasil em 2012. O percurso acadêmico nesse campo do conhecimento e atuação profissional me mostrou que ao abordar as bibliotecas (públicas, universitárias, escolares e nacionais), os centros de documentação e os arquivos, prevalece um olhar sobre o componente administrativo e

tecnológico desses lugares. Em termos gerais, a preocupação epistemológica está associada aos modos de uso, acesso e distribuição de informação e conhecimento, diga-se de passagem, “científico”, escrito e sistematizado. Em suma, pouco tem se problematizado as questões étnico-raciais, as discussões a respeito das identidades, ou a temática indígena nos estudos sobre coleções bibliográficas, serviços bibliotecários e atividades de mediação de leitura e escrita.

As bibliotecas e arquivos têm sido fontes de informações para estudos relacionados à temática indígena, porém, estes aportes geralmente se encontram no domínio da História ou da Antropologia. Nesse sentido, este trabalho espera ser um aporte teórico de cunho interdisciplinar que possa fortalecer o diálogo entre as duas áreas de conhecimento às quais pertencço, pois me formei em Antropologia na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) em 2015. Como Bibliotecário e Antropólogo, nesta pesquisa me interessa problematizar o livro enquanto uma narrativa consagrada pelo ocidente através da cultura escrita, a qual carrega uma versão da história legitimada e universalizada. Esta discussão será explorada no Capítulo 1.

No Capítulo 2 elucido o marco teórico-metodológico que orientou o trabalho. Farei uma análise sobre a inserção do livro didático na história brasileira e específico a legislação que pautou sua produção e distribuição no país. Da mesma maneira, reviso as características do campo de estudo dos livros didáticos, listando as principais contribuições teóricas dos autores e autoras que têm indagado o lugar do indígena nesses materiais, mostrando, especialmente, como esta Dissertação pode preencher alguns vácuos nessa área de estudo. Igualmente, detalho a metodologia utilizada para interpelar os textos escolares e a forma como acessei a tais materiais em campo.

O leitor e a leitora encontrarão, no Capítulo 3, uma reflexão de cunho histórico-antropológica a respeito do processo de criação e modernização de Foz do Iguaçu, na qual procurei compreender como foi o trato dispensado aos indígenas por parte dos colonizadores que chegaram à região. Descrevo, também, o impacto e as consequências dos projetos desenvolvimentistas para as populações nativas, destacando como esse processo teve um denominador comum: a intensa violência física e simbólica praticada contra elas. Essa discussão é essencial porque constitui um pano de fundo analítico para desvelar as especificidades do nosso local etnográfico, sendo, sobretudo, uma chave interpretativa para interrogar, com maior rigor analítico e teórico, os conteúdos históricos que são divulgados pelos livros didáticos que



circulam no referido município, localizado no oeste paranaense, fazendo fronteira com Paraguai e Argentina, e conformando a região da Tríplice Fronteira.

Por fim, a análise dos conteúdos dos livros didáticos será exposta no Capítulo 4, a partir de distintas categorias de análise e reflexão. Ressalto os principais equívocos e erros que veiculam essas obras a respeito da questão indígena, e também coloco em evidência os avanços e pontos positivos identificados sobre o assunto. Explicarei o processo de criação de um livro didático elaborado em Foz do Iguaçu, que veicula informações sobre a história local, sendo amplamente utilizado nas escolas municipais. Adicionalmente, ao longo deste capítulo apresento algumas experiências vivenciadas em campo, que enriqueceram a pesquisa, e me permitiram delimitar e compreender o objeto de pesquisa. Finalmente, nas Considerações Finais, sumário as principais constatações da investigação e as principais contribuições que a mesma oferece para a Antropologia e para trabalhar a Lei 11.645 de 2008 na escola.

Boa Leitura!

## CAPITULO 1:

### PERCORRENDO AS FRONTEIRAS ENTRE A ANTROPOLOGIA E A BIBLIOTECONOMIA

Mariza Peirano (1995, p.22) adverte que na antropologia a pesquisa depende da biografia do investigador, das opções teóricas da disciplina e de um amplo contexto histórico. De modo semelhante, Rita Segato (2013) explica que as escolhas teóricas estão determinadas pelos interesses envolvidos nas metas históricas do/a investigador/a. A antropóloga argentina nos lembra que

El campo es siempre, inevitablemente, un recorte, y ese recorte es consecuencia de decisiones guiadas por el interés y el desinterés, es decir, por aquello que nos interesa **porque subsidia el camino hacia las metas de nuestro proyecto histórico como sujetos sociales y, al mismo tiempo, sujetos de la actividad disciplinar.** (SEGATO, 2013, p.15; grifo meu).

A partir dessas formulações podemos afirmar que as nossas trilhas no itinerário acadêmico estão, de alguma maneira, justapostas com as nossas contingências existenciais e curiosidades - e insatisfações - teóricas. Isto é muito importante para que o leitor e a leitora possam compreender o surgimento desta Dissertação e a forma como se constituiu o *locus* de enunciação teórico-metodológico. Por isso, de antemão destaco que a escolha da temática, do objeto de pesquisa e do local etnográfico deve ser entendida a partir do meu percurso acadêmico e das minhas inquietações e desencantos profissionais. Assim, na sequência apresento um breve histórico da minha trajetória pessoal, mostrando de que maneira se despertaram as motivações que me conduziram a redigir este texto.

Formei-me em Biblioteconomia pela Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colômbia) no ano 2011, um curso de graduação que carrega uma espécie de “anonimato” no mapa global do conhecimento, sendo pouco escolhido entre os jovens que concluem o ensino médio. De fato, “não é raro o interlocutor ficar surpreso ao saber que existe mestrado na área; doutorado, então, é motivo de enorme perplexidade.” (DIAS, 2000, p.67). Meu espírito leitor e minha paixão pelas bibliotecas levaram-me a este campo disciplinar. Também tive a valiosa oportunidade de trabalhar na área nos últimos três anos da minha

formação: atuei em diversos departamentos de bibliotecas públicas e universitárias, desenvolvendo funções de catalogação e organização de material bibliográfico, atendimento e formação de usuários, busca especializada de documentos, gestão cultural, entre outras atividades.

A Biblioteconomia faz parte de um domínio no qual atuam profissionais, docentes e pesquisadores que se intitulam bibliotecários, cientistas da informação, documentalistas, arquivistas, indexadores, entre outras designações. É considerada por alguns especialistas como uma “ciência social aplicada” (classificação estipulada pelo CNPq, por exemplo), sendo uma subárea das chamadas *Ciências da Informação*, categoria que abrange as disciplinas que lidam com informação, conhecimento e documentos, em distintos suportes e ambientes, tais como a Arquivologia, a Biblioteconomia e a Documentação (DIAS, 2000).

Alguns cursos de graduação e pós-graduação na América Latina, dependendo do enfoque e de suas linhas de pesquisa, mantém a designação de Biblioteconomia (nas escolas consideradas mais “tradicionais”) enquanto outros, com um viés, digamos, muito mais tecnológico e contemporâneo, preferem adotar a de Ciência da Informação (nome do Programa de Pós-graduação na UFSC, para citar um caso). Contudo, apesar dos inúmeros debates terminológicos e epistemológicos sobre a delimitação dos objetos e áreas de atuação entre a Biblioteconomia e a Ciências da Informação (cf. SANTOS; RODRIGUES, 2013), “observa-se que a denominação mais utilizada para designar o campo é biblioteconomia e ciência da informação.” (DIAS, 2000, p.70). Por isso a maior parte dos programas acadêmicos adotam os dois nomes. Por exemplo, o diploma que obtive no meu país diz que sou “*Profesional en Ciencia de la Información y Bibliotecología*”.

Eu prefiro me apresentar como *Bibliotecólogo* (bibliotecário, em português, *librarian* em inglês), enquanto tenho colegas que se apresentam como *Profesionales en Ciencia de la Información* (Profissionais em Ciência da Informação, em português, ou, *Information Science Specialist*, em inglês). Isso vai depender da experiência profissional da pessoa, da sua formação, dos interesses e desinteresses teóricos, e de seus posicionamentos políticos, como já veremos. Eu sou mais próximo da vertente sociocultural da Biblioteconomia. Isso ficará mais claro nas próximas páginas.

Os primórdios da ciência biblioteconômica datam da própria aparição da escrita e do interesse do ser humano por registrar seus

pensamentos, sentimentos e ideias. Desta forma o explicam Santos e Rodrigues (2013, p.116):

A necessidade de organizar, conservar e divulgar os documentos, desde o início da escrita até a época moderna, levou as bibliotecas a criarem uma série de procedimentos e métodos que, apesar de possuírem caráter eminentemente técnico, visando à resolução de problemas práticos, formaram um conjunto de técnicas e de questões envolvendo a rotina dessas técnicas que, ao longo do tempo, se constituíram na base da futura disciplina Biblioteconomia.

Assim, a Biblioteconomia está vinculada aos processos de organização, administração e sistematização de informação e conhecimento, sendo exercida principalmente em bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitárias e bibliotecas nacionais (DIAS, 2000). Um fato que merece destaque é que os paradigmas científicos da Biblioteconomia passam, atualmente, por uma “revolução” – parafraseando a Kuhn – motivada pela incursão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). As descobertas e os avanços no campo da informática e das telecomunicações permitiram a automatização e a otimização de processos de armazenamento e distribuição de informação nas organizações. Nesse panorama, a ciência, o conhecimento e a informação tornaram-se insumos que estruturam a base do progresso econômico, funcionando como um valor estratégico para os governos e a indústria (LE COADIC, 1996).

Este contexto impulsionou mudanças teórico-metodológicas para as ciências da informação, trazendo uma série de desafios e possibilidades de ação para seus representantes na sociedade. Durante as últimas décadas, o bibliotecário passou de ser um protetor do acervo bibliográfico (rol que assumiu principalmente após a invenção da imprensa, em que se limitava à ordenação e descrição dos exemplares produzidos massivamente) e se transformou em um mediador que interpreta, seleciona e busca o que lhe interessa ao leitor/usuário, em ambientes físicos e virtuais.

Assim, a preservação documental, que era sua função principal em outrora, hoje é apenas uma fase do fluxo informacional, comandado pelas necessidades dos usuários. Conforme destaca a pesquisadora Kátia de Carvalho (2002), o conhecimento resultante das inovações científicas passou a exigir um perfil profissional mais especializado em virtude das mudanças. A autora ainda aponta que “Esse profissional de organizador

de acervos a profissional da sociedade da informação, transforma-se, ao longo do tempo de meros técnicos, catalogadores em profissional que lida com o conhecimento e com a informação” (CARVALHO, 2002, p.6).

No novo paradigma, os bibliotecários são convocados a abandonar o rótulo tradicional de “ratos de biblioteca” ou de simples organizadores de livros das prateleiras para assumir o rol de gestores de informação em ambientes digitais (LE COADIC, 1996; DIAS, 2000, CARVALHO, 2002), porta-vozes da *Era da Informação* ou da *Sociedade do Conhecimento*. Logo, o bibliotecário, nos últimos tempos, está cada vez mais vinculado a processos de criação e manutenção de arquivos digitais, gerenciamento de mídias e sistemas de informação e administração de acervos empresariais.

Da mesma forma, a biblioteca do século XXI já não é mais o recinto erudito, enigmático e ilustrado que resguarda manuscritos sagrados (representado, por exemplo, em *O nome da Rosa*). Passou a ser uma rede dinâmica e multiforme que conecta tecnologias e pessoas, oferecendo distintos serviços e manifestações culturais à sociedade. Para Bruno Latour (2004) uma biblioteca, nos tempos atuais, não pode permanecer isolada, acumulando informação erudita. O francês pontua que esta é uma instituição flutuante, multiforme, produtora de relações sociais,

Em vez de considerar a biblioteca como uma fortaleza isolada ou como um tigre de papel, pretendo pintá-la como o nó de uma vasta rede onde circulam não signos, não matérias, e sim matéria tornando-se signos. A biblioteca não se ergue como o palácio dos ventos, isolado numa paisagem real, excessivamente real, que lhe serviria de moldura. Ela curva o espaço e o tempo ao redor de si, e serve de receptáculo provisório, de dispatcher, de transformador e de agulha a fluxos bem concretos que ela movimenta continuamente. (LATOUR, 2004, p.2).

Concordo plenamente com a ideia de que a biblioteca deva funcionar como um ponto de encontro sociocultural e tecnológico, e como uma instituição que democratize o conhecimento, pois na minha prática profissional constatei a importância desta instituição para a formação cidadã, a redução da desigualdade social e a disseminação do saber técnico-científico. No entanto, esse “empoderamento informacional” dos bibliotecários modernos, defendido nos círculos

intelectuais da área, sempre me suscitou e me continua suscitando hesitações. Poderia se dizer que vivenciei, durante minha formação como bibliotecário, um sentimento de “rebelia epistêmica” que me empurrou a explorar e olhar com curiosidade para outras teorias, conceitos e perspectivas. Não há dúvida que minha chegada ao universo antropológico foi uma experiência catalizadora e potencializadora desses interesses.

Ao longo da minha formação universitária em Biblioteconomia percebi uma ênfase excessiva nos assuntos tecnológicos e administrativos. A maior parte da grade curricular estava conformada por disciplinas relacionadas com bases de dados, design de *websites*, arquitetura de informação e administração de sistemas de informação. Tal situação, conseqüentemente, tem efeitos expressivos sobre o âmbito da produção da ciência.

Uma caracterização das comunidades científicas brasileiras de ciência da informação demonstra que os mestrandos e doutorandos tendem a pesquisar e publicar, fundamentalmente, em quatro áreas: planejamento, gerência, administração e avaliação de serviços, o que reflete um enfoque profissional voltado para as *necessidades e exigências da nova sociedade* (POBLACIÓN, 2001 apud CARVALHO, 2002, p.7; grifo meu). A pesquisa de Menéndez *et al* (2015) ecoa estas informações, ao demonstrar que os bibliotecários latino-americanos e caribenhos preferem pesquisar sobre temas relacionados com os estudos métricos da informação, serviços de informação, comunicação e arquitetura de sistemas de informação, deixando às ciências sociais e humanas (e debates entorno à educação superior, os estudos de gênero ou os processos de ensino-aprendizagem) como as áreas menos exploradas pelos investigadores (MENÉNDEZ *et.al.*, 2015, p.6).

Segundo Pawley (1998), cuja pesquisa se concentrou em examinar os currículos de ciência da informação e biblioteconomia nos Estados Unidos, o âmbito educativo desta área está bastante influenciado pelas forças capitalistas, as quais cumprem um rol primário na direção dos atuais campos de atuação profissional. Para a pesquisadora, é clara a tendência da literatura científica em ocupar-se das conexões entre as tecnologias e o setor corporativo. Andersen (2005), por sua vez, frisa que bibliotecários geralmente assumem um vocabulário técnico e gerencial em seus textos acadêmicos, em virtude de que

During their training, librarians are not introduced to the theories, schools of thought, academic disciplines and knowledge needed to engage in

public discourse simply because LIS [library and information science] **puts itself at a distance to society and culture through its technical and managerial discourse**, although the field clearly does not hesitate from expounding on its own social and cultural significance”. (ANDERSEN, 2005, p.17; grifo meu).

Essa “distancia com a sociedade” e “proximidade com as máquinas” é consequência de uma espécie de “chamado” – um tanto messiânico, a meu ver – que exorta aos bibliotecários para conquistarem o volante de uma (hipotética) sociedade interconectada. Para iluminar este argumento trago um trecho do livro “A Ciência da Informação” de Yves-François Le Coadic, considerada como uma “bíblia” na teoria biblioteconômica recente, que, diga-se de passagem, é a obra mais citada em Google Scholar quando se faz uma busca com o termo “ciência da informação”:

**Essa ciência está na origem de uma indústria, de um mercado e de um comércio da informação.** A indústria da informação cresce rapidamente. O mercado da informação diversifica-se e as populações de usuários mudam rapidamente. O comércio da informação, ainda que se defronte com problemas de direito autoral e propriedade intelectual, destaca-se pelas vendas de produtos informacionais de significativo valor agregado. Por isso, os especialistas da ciência da informação e os profissionais do setor, editores, livreiros, documentalistas, bibliotecários, arquivistas e museólogos, preocupados com a criação, armazenamento, comunicação e uso da informação, **devem examinar seus futuros papéis mais próximos da informação e mais distantes do livro, do documento e do objeto.** (LE COADIC, 1996, p.10; grifo meu).

Embora seja possível encontrar artigos, obras e coletâneas que propõem reflexões e pesquisas mais qualitativas ou discussões alternativas ao paradigma exclusivamente técnico da biblioteconomia (cf. MATTERLARD, 2002; MORALES, 2007, 2008; 2010; PAWLEY, 1998; LEWIS, 2008; ANDERSEN, 2002, dentre outros/as), há de se ressaltar que, em termos gerais, a literatura *mainstream* da disciplina demonstra ter uma clara tendência quantitvista, preocupada pelo

desenvolvimento tecnológico e a indústria. Dessa forma, os objetos, problemas e perguntas de pesquisa costumam emergir dos processos e fenômenos resultantes da implantação de TIC's em diversas instituições e contextos, bem como nos mecanismos, protocolos e plataformas para o acesso e distribuição do conhecimento científico-técnico.

Não obstante, estes estudos omitem o fato de que o conhecimento, assim como os canais para sua representação e transmissão, constituem, também, um negócio lucrativo que envolve distintos atores e interesses, máxime se observamos que as tecnologias não impactaram da mesma forma em todos os países, especialmente naqueles lugares com legados coloniais e situações de pobreza e violência.

Si tomamos en cuenta que nuestra sociedad es asimétrica y estratificada, sobre todo en el acceso a satisfactores (educación, trabajo, instrucción), en consecuencia, sus habilidades serán diferentes respecto al uso de la información. En tal sentido hay quienes, incluso, son adictos a las TIC y otros que apenas tienen acceso a éstas; hay quienes trabajan en conjunto en redes nacionales e internacionales y otros que viven aislados, lejos de todo satisfactor de la opulencia tecnológica y de la información manual o automatizada, así como de toda educación establecida por el sistema. (MORALES, 2010, p.11).

Parece, pois, que os bibliotecários estão sendo formados a partir de uma “visão utópica da era da informação” (PAWLEY, 1998, p.34; tradução minha). Andersen (2005) se vale do conceito de cirurgia informacional (*informational surgery*) para explicar a atitude intelectual do bibliotecário que assume que os sistemas tecnológicos de organização de informação conformam, por si só, a “cura” da sociedade contemporânea e os problemas dos seus membros. Nessa linha de raciocínio, o sociólogo Armand Matterlard (2002) é crítico com os discursos de “Sociedade da Informação” e “Sociedade do Conhecimento”, pois os considera como artifícios de um modelo neoliberal,

La sociedad de las redes está lejos, pues, de haber terminado con el etnocentrismo de los tiempos imperiales. Antes que resolver el problema, la tecnología lo desplaza. Mientras que sobre el terreno sigue planteada la lancinante pregunta: **¿cómo concebir y poner en marcha otros**



**modelos de desarrollo?** (MATTERLARD, 2002, p.63; grifo meu).

Esta situação faz com que os profissionais e pesquisadores ignorem questões de poder, gênero, etnicidade, desigualdade e classe, e seus desdobramentos na produção e uso da informação e o conhecimento na sociedade contemporânea. Decorrente disso, não compartilho da visão generalizada do bibliotecário como “paladino” da indústria da informação, pois este olhar desdenha o fato de que a informação é um bem social que, muitas vezes, serve de instrumento intelectual à disposição das classes dominantes. Tais enunciados acadêmico-empresariais não focalizam a relação recíproca entre saber-poder, inerente aos processos de produção de conhecimento. Logo, essa engrenagem discursiva corre o risco de fortalecer um tipo de determinismo tecnológico em detrimento de uma perspectiva sociológica ou antropológica para entender as implicações da informação e do conhecimento no mundo, e, em contextos como a escola, onde se situa essa pesquisa.

Igualmente, considero que não é pertinente salientar – como no trecho de Le Coadic (1996) citado acima - que o futuro papel dos especialistas da ciência da informação esteja *longe do livro e do documento*, nem sentenciar, como Carvalho (2002, p.3; grifo meu), que a condição originária do bibliotecário “era zelar pelo livro”, pois agora a sua função deve, digamos, evoluir a outros estágios mais “sofisticados”, resultantes da incursão definitiva e implacável da tecnologia.

Essa condição sofre abalos com o aparecimento de novas tecnologias e atribuições decorrentes da complexidade determinada pelas mudanças que deslocam o foco de interesse do documento para a informação. Esse profissional se estabelece no ambiente social, pressionado pelas exigências do meio. (CARVALHO, 2002, p.3).

Este tipo de afirmações, bastante corriqueiras no campo disciplinar em questão, espelham um tipo de “pessimismo sentimental” – no dizer de Sahlins – no qual os bibliotecários parecem sucumbir ante a “onipresente” e “esmagadora” arremetida tecnológica na cotidianidade. Nesse “ponto de não retorno”, esses profissionais estão à mercê das inovações técnicas, fadados a se adequarem as exigências modernas e a estarem à altura das circunstâncias e “pressões” da nova sociedade industrializada.

Acredito que esta é uma perspectiva temerária e excessivamente pragmática. Em outras palavras, penso que parte da Biblioteconomia, como prática profissional e como ciência, está minada de discursos evolucionistas e economicistas funcionais ao capitalismo internacional (e informacional) e aos interesses e narrativas dos tradicionais centros de poder, os mesmos que historicamente tem produzido tecnologias e epistemologias consideradas como “virtuosas”, “refinadas” e “avançadas”.

De certa forma, esta postura privilegia a teoria da práxis que reivindica a razão econômica e a instrumentalidade tecnológica como ótica analítica exclusiva para entender a sociedade. Vale destacar, que as forças materiais por si só não têm vida e que quanto mais se recorre às vantagens econômicas e às condições materiais, menos é dito sobre a cultura (SAHLINS, 2003). Precisamos, então, construir espaços de resistência e promover movimentos e novas formas de pensar o trabalho do bibliotecário e das bibliotecas, a partir uma perspectiva crítica, libertária e intercultural.

Es necesaria la promoción de un movimiento bibliotecario que, sobre la base del intercambio de experiencias y conocimientos, diseñe un nuevo perfil para la biblioteca pública y la biblioteca escolar que permita superar el desgaste de los modelos tradicionales. Los cambios deberán estar dirigidos a satisfacer las demandas de las instancias actuales, entre ellas la convivencia de diversas culturas. (CASA, 2007, p.8).

É importante pontuar que há outras vozes que fornecem um conhecimento e uma autocrítica da Biblioteconomia dominante (algumas delas referenciadas neste Capítulo) que precisam sair do anonimato outorgado pela literatura acadêmica mais influente. Assim, essas outras abordagens merecem ser reivindicadas, problematizadas e fortalecidas desde a ciências sociais. Isto posto, o que busco nesta Dissertação é, justamente, visibilizar a pluralidade de perspectivas que podem ser empreendidas para dilucidar a relação entre conhecimento e sociedade, contribuindo para superar a tendência positivista hegemônica da Biblioteconomia moderna e abrir um diálogo interdisciplinar (ANDERSEN, 2005; MENÉNDEZ *et. al.*, 2015; RODRIGUES, 2013) com a Antropologia e a História.

Assim, por meio desta reflexão viso articular um marco interpretativo que (re)valorize o livro como um artefato cultural

insertado na história da modernidade ilustrada, que deve ser considerado como uma fonte etnográfica legítima e vigente para pensar os fenômenos e tensões socioculturais entre os grupos humanos. No que tange especificamente ao objeto de pesquisa da nossa investigação, considero que o bibliotecário deve problematizar a condição de autoridade do livro didático como portador de verdades e discursos científicos aparentemente “neutros”, indagando pela sua agência dentro de um regime representacional sobre a diferença cultural. Para isso é essencial desprender-se da concepção do texto escolar como um mero objeto que satisfaz as necessidades escolares, *sine qua non* do processo de ensino-aprendizagem, ou como simples item de uma cadeia ou um sistema de informação, e concebê-lo como um espaço simbólico de disputa, gerador de classificações e representações sobre o mundo social e sobre o Outro.

### **1.1 A neutralidade em suspenso**

Em uma sociedade que privilegia a cultura escrita como meio para representar e transmitir o saber, os bibliotecários estamos em uma posição privilegiada, já que podemos analisar, contestar ou questionar o sistema que reproduz os valores dominantes consagrados em palavras e documentos. Contudo, um apelo para um bibliotecário mais crítico com relação à supremacia do paradigma técnico/tecnológico/administrativo encontra outro grande obstáculo: a ideia estabelecida e universalizada que a Biblioteconomia é um domínio “apolítico”, “neutro” e “objetivo”.

Nos trabalhos em que atuei e na própria faculdade ouvi em várias oportunidades que como bibliotecários a nossa função exclusiva é facilitar o acesso público à informação e ao conhecimento, sem envolver julgamentos políticos ou morais, nem posicionamentos pessoais. Certa vez, o chefe da seção onde eu trabalhava foi acusado pelo diretor da Biblioteca de promover ideias “esquerdistas” por canais “inapropriados”, ao se posicionar, pelo e-mail institucional, sobre as eleições presidenciais colombianas de 2010, pontualmente sobre as propostas no âmbito da cultura de seu candidato de preferência.

A situação se torna inquietante ao observarmos que as instituições nacionais e internacionais representativas da área têm formulado esses posicionamentos e atitudes como preceitos da ética e da competência profissional. Vejamos dois exemplos concretos. Dentro dos deveres dos bibliotecários estipulados no *Código de Ética do Consejo Nacional de Bibliotecología* da Colômbia chama-se a atenção para manter a “imparcialidade” dentro do ambiente de trabalho. Recomenda-

se, pois, não emitir opiniões ou conceitos publicamente, zelando pela “equanimidade” e “bom exercício profissional”:

(...) d) Tratar con respeto, **imparcialidad** y rectitud a todas las personas con quienes tenga relación con motivo del ejercicio de la profesión. (...) f) Ejercer la profesión **sin supeditar sus conceptos** o sus criterios profesionales a intereses particulares, en detrimento del bien común. (...) g) Ofrecer altos niveles de servicio a los usuarios a través de apropiados y útiles recursos de información organizados, políticas equitativas de servicios, acceso equitativo a los recursos de información, y respuestas exactas, **imparciales** y cordiales a todas las solicitudes. (CONSEJO NACIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA, 2016, p.5; grifo meu).

O *Código de ética para bibliotecários e outros profissionais da informação* (IFLA, 2012) promulgado pela IFLA (*International Federation of Library Associations and Institutions*, em inglês), é muito mais preciso e certo sobre o assunto. O documento chega a ter uma seção denominada “Neutralidade, integridade pessoal e habilidades profissionais”, que especifica que:

Os bibliotecários e outros profissionais da informação estão estritamente **comprometidos com a neutralidade e postura imparcial em relação à coleção, acesso e serviço**. A neutralidade resulta na **coleção mais equilibrada** e no acesso mais equilibrado à informação atingível. (...) Os bibliotecários e outros profissionais da informação **diferenciam suas convicções pessoais e suas obrigações profissionais**. Eles não promovem interesses privados ou crenças pessoais em detrimento à neutralidade. (...) Os bibliotecários e outros profissionais da informação lutam pela excelência na profissão, pela manutenção e melhoria de seus conhecimentos e habilidades. Eles objetivam os padrões mais altos de qualidade de serviço e, assim, **promovem uma reputação positiva da profissão**. (IFLA, 2012, p.5-6; grifo meu).

Vale ressaltar que a IFLA, organismo sediado na Haia (Países Baixos), constitui a associação internacional mais importante no âmbito das ciências da informação e a biblioteconomia. Esta instituição congrega milhares de profissionais e trabalhadores das bibliotecas, regulando a tarefa do bibliotecário no mundo através de anúncios, manifestos e outros documentos oficiais, traduzidos em diversas línguas. Dessa forma, considerando a transcendência da IFLA, entendemos por que a neutralidade tem se convertido em uma “marca registrada dos bibliotecários”, os quais entendem como uma virtude o não envolvimento dos pontos de vista, opiniões e ideias no exercício profissional (LEWIS, 2008). Os trechos citados acima demonstram que a neutralidade é tida como um dos princípios norteadores da nossa atuação no mercado de trabalho, com evidentes consequências (censuras?) nas nossas empreitadas científicas e profissionais.

As diretrizes da IFLA e do Consejo Nacional de Bibliotecologia colombiano estabelecem uma relação entre uma atitude “neutra” ou “imparcial” e a promoção de uma “reputação positiva da disciplina”. Alguns autores afirmam que a ciência da informação, em seu esforço de constituir-se como “ciência”, adotou paradigmas positivistas, visando manter uma condição de objetividade e legitimidade.

Earlier in this century, positivist theories representing science as non-political and value-free encouraged the coining of such terms as "social science," "domestic science," "library science," and, now, "information science." Imitation of so-called hard scientific methods (particularly the hypotheticodeductive method) is an important feature of these attempts to gain scientific status." (PAWLEY, 1998, p.136).

we should expect that librarians have a lot to say about the roles and doings of these systems in the mediation of society and culture, but it is hard within the public arena to trace and hear the critical voices of librarians grappling with knowledge organization systems" (ANDERSEN, 2005, p.12).

No meu entendimento, estas concepções normatizadas reforçam a proeminência da razão econômica como eixo articulador do currículo acadêmico e da prática profissional. A participação do bibliotecário em

assuntos políticos ou em debates étnico-raciais, classe ou de gênero (nos quais se discute abertamente sobre o poder), no juízo dos organismos nacionais e internacionais, poderia ser considerada como uma atitude “parcializada”, “antiética” ou “negativa”. Portanto, considero que a noção da “neutralidade” despolitiza a natureza política e social das bibliotecas, cuja tarefa primordial consiste em preencher as deficiências informacionais e levar o conhecimento e a cultura às pessoas, promovendo uma sociedade mais informada, igualitária, livre e democrática.

Da mesma forma, há de se apontar que, como acontece com todas as disciplinas com um componente social e humanista, a preferência de certas temáticas e domínios de pesquisa constitui uma posição politicamente consciente e decidida. Toda inclinação teórica é um ato eminentemente político, fruto de determinadas escolhas e metodologias,

La neutralidad disciplinar es un gran equívoco que ignora que el quehacer de una ciencia social, que guarda un componente político (...) Es política porque tiene que tomar decisiones sobre las preguntas que es relevante hacer, las categorías teóricas que orientarán la investigación, los nombres con que se iluminarán algunos eventos del campo de lo observable, mientras se dejarán otros en la sombra (SEGATO, 2013, p.15).

Penso que o comportamento “objetivo” que o bibliotecário deseja assumir denota, na verdade, uma cumplicidade e um apoio tácito com os valores e práticas conservadoras que permeiam a disciplina e que estão presentes na nossa sociedade como um todo. Faço referência a todas aquelas forças sociais e grupos políticos que defendem abertamente o racismo, a homofobia, a heteronormatividade e o capitalismo como único modelo econômico e de convivência humana.

Isto, é claro, não significa que os bibliotecários aceitem verticalmente a neutralidade, a imparcialidade e a objetividade dentro de seus projetos profissionais e científicos. Os blogs e as redes sociais têm sido canais vitais para veicular posicionamentos críticos nesse sentido. Por exemplo, o blog “Bibliotecários Sem Fronteiras” (<http://bsf.org.br/>) apresenta publicações e conteúdos de diversos usuários/escritores que refletem um perfil de bibliotecário engajado e descontraído, desfazendo

muitos dos estereótipos e hábitos que historicamente cercaram este ofício.

Chama a atenção um *post* neste blog denominado “O Mito da Neutralidade Bibliotecária” (BARROS, 2016), que aborda o debate que surgiu nas principais listas e grupos do Facebook de bibliotecários no Brasil, em relação à defesa ou não da classe bibliotecária ao golpe parlamentar que tirou Dilma Rousseff da presidência do país. Para o autor deste texto, a neutralidade “muitas vezes soa como “indiferença”, o que é extremamente prejudicial em conjunturas históricas como a do *impeachment*. Na minha avaliação, já o fato de ter uma discussão acirrada sobre defender ou não a democracia (independentemente das nossas opiniões/concordâncias/divergências sobre as políticas da Dilma), assaltada por um grupo político, envolvido em escândalos de corrupção, que tem demonstrado ser contra os avanços sociais, é um sinal suficiente que expressa o (discreto e ambíguo) perfil dos bibliotecários dentro da pauta nacional, presos na camisa de força da neutralidade.

São muitos os incômodos e recusas que o discurso “politicamente correto” suscita na classe bibliotecária, particularmente nesses tempos agitados da política brasileira, em que a manipulação da informação por parte da mídia corporativa tem sido um denominador comum. Trazemos aqui alguns posicionamentos de distintos/as bibliotecários/as a respeito desta controvérsia (muitos/as indignados/as pelo silêncio ou pelo apoio público ao golpe por parte de personalidades e associações importantes da área), citados no referido *post*:

Bibliotecários não podem se calar diante da escalada da intolerância por conveniência política nem marchar ao lado de fascistas.

(...) E bibliotecário pode se manifestar politicamente? A pergunta é de uma ingenuidade só. Afinal de contas, não se trata de uma questão de escolha. Todo mundo dá pinta, mesmo quando de bico fechado. É que o silêncio nos trai, hermanitos. Portanto, não peço contra a virtude da prudência ao me opor à mídia e ao sr. Moro em relação a Lava-Jato. Afinal de contas, prudência não se confunde com medo, letargia e, muito menos, covardia. “Prudentia”, palavra latina, pode ser traduzida como “sagacidade”. Não por acaso, é o nome atribuído a Craytus, o deus romano da guerra. Afirmo, tranquilamente, e sem medo de errar, que um bibliotecário prudente é aquele que,

a partir do esquadramento de um determinado quadro social, toma, corajosamente, partido — na guerra, sempre há dois lados, no mínimo —, convencido de que sua leitura de mundo é a mais adequada, a mais justa ou, no mínimo, a mais plausível.

(...) Estamos vivendo uma guerra informacional (vazamentos, escutas telefônicas, bombardeio midiático...) Se outras existiram no Brasil, eram de teor distinto da atual, em volume e procedimentos. Acredito que uma associação de pesquisadores do campo informacional, por mais diferenças que — felizmente! — acolha, têm alguns entendimentos em comum (não teria?) Compartilhar com a sociedade o que é comum seria de grande valia nesta hora de perplexidade. Acredito que para todos nós, mesmo havendo nuances: a) Democracia é um valor acima de qualquer tipo de particularismo; b) Toda e qualquer divulgação de informação, no país, inscreve-se nos quadros dos valores democráticos afirmados em nossa Constituição e ganha sentido em relação a ele; c) A manipulação de informações por interesses de quaisquer espécies, é ato anti-democrático. Seus efeitos acarretam prejuízos à sociedade

(...) Ir a público para explicar de forma breve essas relações básicas entre Democracia e Informação, bem como manifestar preocupação com atos informacionais que não respeitam valores afirmados em nossa Constituição, é ato pedagógico e não político-partidário; agrega e não separa ou desconsidera diferenças. A hora pede contribuição, esclarecimento, compartilhamento. (BARROS, 2016).

Fica evidente a demanda por um protagonismo maior e uma atitude mais ativa (ou menos suspeita) dos bibliotecários no cenário atual, mobilizada pela consciência de que a informação é utilizada em função dos interesses de certos segmentos político-econômicos. Jack Andersen (2005), em seu artigo *Information Criticism: where is it?*, questiona o senso crítico dos especialistas da informação, argumentando que, por um lado, eles se mostram como promotores da alfabetização e o acesso livre e público à informação, mas, por outro, mantêm uma auto-



definição de agentes “neutros” às dinâmicas políticas. Na sua avaliação, esta perspectiva não discute concretamente o papel da informação na sociedade nem os sentidos e ideologias que ela veicula, configurando um campo discursivo flutuante e vazio de significado.

Ora, o convite para “quebrar o silêncio” e participar da vida política nacional ocasiona que alguns profissionais e instituições assumam certas bandeiras, se posicionem com mais determinação sobre visões ou projetos de sociedade, ou se definam, com menos timidez, dentro do espectro político-ideológico. Porém, às vezes não é preciso um apelo direto nem que haja um acontecimento extraordinário para que a biblioteca abra seus muros às discussões nacionais. A espetacularização da política na mídia, os vazamentos de conversas telefônicas, a circulação massiva de informação (verdadeira e falsa) através das redes sociais e, naturalmente, as próprias vicissitudes da frívola e cinematográfica política brasileira atual, são estímulos suficientes para que os bibliotecários opinem, participem e tomem partido.

Para exemplificar isso gostaria de compartilhar com o leitor e a leitora uma experiência do meu trabalho de campo. Em várias oportunidades me dirigi à Biblioteca Pública de Foz do Iguaçu, a maior da cidade, para consultar alguns livros e documentos históricos que me ajudaram a estruturar o Capítulo 3 desse texto. No mês de Junho me deparei com a exposição de duas obras sobre o magistrado Sergio Moro (Figura 01) no Hall da Biblioteca, um lugar onde geralmente são selecionados e divulgados os exemplares recém-adquiridos pelas bibliotecas, *best-sellers* ou recomendações de leitura.



Figura 01 - Quebrando a neutralidade I  
Fonte: (Registros do investigador, 29/06/2017).

Tratava-se das obras “Lava Jato: O Juiz Sérgio Moro E Os Bastidores Da Operação Que Abalou O Brasil” de Vladimir Netto e “Sérgio Moro: O homem, o Juiz e o Brasil” de Luiz Junior, ambos publicados em 2016. Estes textos são, basicamente, elogios à figura do célebre e polêmico juiz paranaense, retratado como uma figura próxima de herói nacional.

A exposição desses materiais me chamou extremamente a atenção, por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, pelo fato da Biblioteca ter adquirido e decidido estimular a leitura de livros que versam (ou, melhor, glorificam) um personagem que é, sem sombra de dúvida, protagonista na opinião pública e na política brasileira (tanto que alguns até o propõem como candidato presidencial em 2018).

E, em segundo lugar, pelo fato de que embora se afirme que Moro é “imparcial” ou “neutro” e que age como um representante do Poder Judiciário que somente cumpre seu dever de “zelar pela justiça”, não é segredo que ele é visto por vários setores como o contrário disso, ou seja, como um juiz parcial, cujas decisões têm um peso ideológico ou partidário evidente. De fato, uma simples olhada às duas obras expostas no Hall permite perceber um sentimento “antipetista” ou “anti-Lula”, encoberto pelo discurso “anticorrupção”. Isto nos permite afirmar que os autores desses textos (um deles, Netto, é repórter da Rede Globo) reproduzem posições, crenças e juízos que fogem, nitidamente, da imparcialidade. Será que tais obras não estarão exercendo um tipo de discriminação ou ódio político?

O interesse de promover material bibliográfico relativo às pautas e conjunturas nacionais foi confirmado quando voltei à Biblioteca alguns meses depois. Um dos livros anteriores continuava sendo exibido, junto com outro, de capa preta, com um título bastante persuasivo: “Pare De Acreditar No Governo - Por Que Os Brasileiros Não Confiam Nos Políticos E Amam O Estado”, do autor Bruno Garschagen, além de outros textos de poesia e literatura (Figura 02). Pelo pouco que pude ler, o autor desse texto critica o fato dos cidadãos esperarem que o Estado resolva os problemas sociais, políticos e econômicos, enquanto criticam os políticos nas ruas (argumento que não compartilho, pois o escritor desmerece a mobilização social e tira a responsabilidade do Estado no cumprimento de suas obrigações); segundo Garschagen, devemos superar a nossa mentalidade “estatista”, pois o intervencionismo econômico do governo provoca um sistema insustentável.



Figura 02- Quebrando a neutralidade II.  
Fonte: (Registros do investigador, 31/08/2017).

Da mesma forma, na parte esquerda da Figura 02 também observamos um livro cuja capa apresenta a imagem de uma barragem. É a obra intitulada “Itaipu, a Luz” do autor Nilson Monteiro. Trata-se de uma fotorreportagem que homenageia a Usina Hidrelétrica de Itaipu, afirmando que ela trouxe o “progresso” para a região. Segundo o autor, esta obra foi indispensável para o país e sem ela estaríamos há tempos “às escuras”.

Acredito que a situação encontrada na Biblioteca Pública de Foz do Iguaçu é um ótimo exemplo de como os/as bibliotecários/as podem, eventualmente, se posicionarem – via coleção bibliográfica e serviços de informação – sobre certas causas ou fatos no seu ambiente de trabalho. Vale ressaltar que os livros expostos têm um destaque superlativo com relação aos outros itens do acervo. O Hall é um lugar estratégico dentro da organização espacial daquele lugar. Ele atravessa completamente a biblioteca, permitindo o acesso às distintas salas de leitura, portanto, todos os usuários vão se deparar com as obras exibidas. Também é indiscutível que o pessoal que trabalha na área de desenvolvimento de coleções da instituição conhece o conteúdo das obras, já que todos os materiais do acervo devem passar por um processo de adequação técnica e de descrição bibliográfica, para serem, posteriormente, disponibilizados no catálogo ou sistema de informação. Ao perguntar pela eleição de tais livros simplesmente me disseram que no Hall são divulgados os livros novos que chegam à biblioteca, por doação ou compra.

## 1.2 Os bibliotecários e as questões indígenas

Como Bibliotecário fiquei surpreendido ao reparar que existem lugares onde os/as bibliotecários/as ousam a sair da “zona de conforto”,

participando de forma ativa no debate nacional. Ao retomarmos uma parte do Código de Ética da IFLA, citado anteriormente, que diz que “Os bibliotecários e outros profissionais da informação estão estritamente comprometidos com a *neutralidade e postura imparcial em relação à coleção*, acesso e serviço. A neutralidade resulta na *coleção mais equilibrada (...)*”, evidenciei que nesse caso é praticada uma oposição a estes princípios. A política bibliotecária que levou a selecionar e expor essas obras contesta os rótulos do campo disciplinar da biblioteconomia como “imparcial” e “apolítico”.

Eu, na verdade, não chego a compreender o que significa uma coleção “neutra” ou “equilibrada”. Todas as coleções bibliográficas são fruto de uma série de decisões, predileções, descartes e orientações institucionais. Os acervos são, além disso, fragmentos ou recortes da produção global ou regional do conhecimento, que expressam as vontades e projetos dos grupos e coletivos humanos:

Portanto, nos dias de hoje, a impossibilidade de armazenar tudo o que foi escrito e publicado no mundo em bibliotecas faz do processo de desenvolvimento de coleções uma estratégia, um mecanismo para viabilizar **um espaço social que expresse os anseios de um segmento da sociedade** em relação às suas necessidades informacionais (WEITZEL, 2012, p.180; grifo meu).

Por esse motivo, como Antropólogo fico com certo desconforto, por conta dos valores, discursos e ideologias difundidas nos textos recomendados para os cidadãos e cidadãs foz-iguazuenses<sup>2</sup>. Os três livros brevemente caracterizados materializam os interesses, apostas políticas e narrativas de um setor específico da sociedade que, como será descrito, não atendeu devidamente as demandas dos povos indígenas e que, a partir de sua posição de poder exerceu ações responsáveis pela violência histórica e contemporânea contra os nativos.

---

<sup>2</sup> Todavia, é prudente notar que é injusto emitir um parecer sobre um fenômeno que não acompanhei amplamente - seria interessante observar o histórico dos livros que têm sido expostos no hall durante certo período, verificar as percepções que eles suscitam nos usuários, assim como realizar entrevistas com os funcionários envolvidos na sua seleção e aquisição. Por isso, as considerações aqui colocadas correspondem ao que percebi nesse curto tempo, como um simples observador, um observador com lentes de antropólogo.

No Capítulo 3 examinarei o papel que teve o poder judiciário, que, em nome da “justiça”, liderou, junto com o executivo, o esbulho e a massacre dos indígenas Guarani no oeste paranaense, em flagrante cumplicidade com a Usina Hidrelétrica de Itaipu. Em vista desse fenômeno, o leitor e a leitora poderão compreender por que afirmamos que os acervos bibliográficos promovem várias “canetadas” completamente nocivas para as populações originárias.

Por outro lado, se ter uma “coleção equilibrada” significa adquirir e divulgar produções editoriais e artísticas representativas dos interesses, dilemas, acontecimentos e personagens dos grupos humanos que compõem uma determinada sociedade, em diversos gêneros e formatos, é um fato que o acervo da mencionada biblioteca está em dívida, principalmente no que se refere à valorização das culturas e identidades indígenas.

Analisando o acervo da Biblioteca Pública de Foz do Iguaçu, dos 80.000 livros que o compõem (quantidade referida pelos servidores da biblioteca), verifiquei que nem 1% versa sobre as populações indígenas ou sobre a etnia Guarani. Ao pesquisar no Catálogo online da instituição (<http://pmfi.phlnet.com.br>), usando o termo “Povos Indígenas” encontrei apenas dezessete (17) obras; de igual modo, ao buscar pelo termo “Indígenas Guarani” o sistema apresenta oito (8) resultados.

Empregando o termo genérico “Guarani”, aparecem cinquenta e sete (57) livros, dos quais quinze (15) são distintas edições e volumes do romance “O Guarani” de José de Alencar. O restante são obras que tratam sobre a língua guarani e o Paraguai; adicionalmente, verifiquei a existência de apenas quatro (4) livros que oferecem informações ou questões descritivas sobre o povo indígena Guarani: “A Fala Sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani” (Pierre Clastres), “Etnografia de los Guarani del Alto Paraná” (Franz Müller), “El canto sagrado” (Luis Rolón), “Aspectos fundamentais da cultura Guarani” (Egon Schaden). Por outro lado, em relação à presença de autores indígenas em todo o acervo somente foram identificadas três (3) obras de Daniel Munduruku. Além disso, constatei que a maioria desses materiais foram publicados entre 1970 e 1990, o que exprime a necessidade de atualizar, alimentar e diversificar este conjunto documental.

Esse panorama mostra que os/as habitantes de Foz do Iguaçu não têm à sua disposição recursos bibliográficos e informativos suficientes e de qualidade que favoreçam o conhecimento das sociedades indígenas do Brasil e do povo indígena Guarani da Tríplice

Fronteira. Há uma carência de fontes e suportes epistemológicos que permitam o conhecimento da cultura dos indígenas, de sua história, demandas e reivindicações atuais, fato que, conseqüentemente, dificulta a tarefa de fazer frente à ignorância e aos estereótipos que diariamente são mobilizados contra os nativos. Acredito que esse contexto (des)informacional possui uma relação direta com os constantes episódios de discriminação que sofrem estes povos por parte da sociedade nacional.

À luz dessa situação etnográfica, ressaltamos que o bibliotecário deve, acima de tudo, aprimorar a sua habilidade como crítico da informação, examinando os sistemas de organização de conhecimento dentro de um contexto social e textual mais amplo, no intuito de entender as suas agendas e ideologias implícitas, e as implicações do conhecimento congregado nas bibliotecas para a vida das pessoas, como explica Andersen (2005):

But, in order to do this, librarians need to develop a vocabulary, a discourse, that is not technical or managerial. Librarians as information critics need to address and discuss knowledge organization systems in light of what these do and do not do in people's lives. (...) If people can see that the functionality of knowledge organization systems is connected with social and cultural issues, then they might come to understand why such systems perform as they do and, thereby, people might also come to see that like other kinds of information, knowledge organization systems are always grounded in particular ideologies. (p.19-20).

Isso coloca em evidencia a necessidade de que os bibliotecários inseridos no mercado de trabalho, assim como estudantes e pesquisadores, estejam melhor formados em teoria social, a fim de descobrir e problematizar os efeitos sociais da informação e dos documentos com os que lidam cotidianamente, e com isso poder responder a perguntas como: Quem produz o conhecimento disponibilizado na minha biblioteca? Em que contexto político-social foi emanado? Quais são seus interesses? Quem se beneficia com ele e quem não? Quem pode acessar a essas informações? Nessa linha de reflexão, o célebre historiador e bibliotecário Rubens Borba de Moraes (1943, p.43; grifo meu) advertia que,

Não quero dizer que o bibliotecário deva ser um técnico somente. A preocupação técnica exclusiva é tão prejudicial quanto a sua inexistência. O bibliotecário moderno deve ser um misto de técnico e de intelectual. A sua preocupação principal não deve ser datilografar fichas perfeitas, segundo um código de catalogação, **mas conhecer o conteúdo dos livros que possui, ser um guia intelectual do leitor. Muitos bibliotecários esquecem que a principal causa, na biblioteca, para o leitor, é o livro e não a técnica que se empregou para catalogá-lo e classificá-lo.** É por isso que julgo um erro colocar à frente das bibliotecas não só eruditos sem preparo técnico, mas também técnicos sem erudição.

No que diz respeito à causa indígena, o bibliotecário deve ser muito mais ativo no reconhecimento, difusão, análise e conservação de fundos documentais relativos às populações nativas. Que tipo de listas, balanços, sínteses ou fontes secundárias podem fazer parte da “caixa de ferramentas” de um bibliotecário engajado com a questão indígena? No Brasil temos alguns antecedentes importantes que têm sistematizado diversas fontes de informação que permitem aprofundar o conhecimento sobre as populações originárias, principalmente para um público leigo, e que podem ser integradas nos acervos de todas as bibliotecas do país.

Cabe citar o levantamento realizado por Lúcia Izabel da Luz (1993), que lista algumas referências bibliográficas, fundos de arquivo, filmes, periódicos e um cadastro de museus e entidades indígenas que expõem material etnográfico a respeito dos povos indígenas do Brasil. Da mesma maneira, o trabalho de Luiz Grupioni (1995), concentrado no ensino da temática indígena na escola, apresenta uma lista de fontes, em diversos formatos e tipologias, sobre as sociedades indígenas do país. Igualmente, a revisão sobre livros publicados tratando da temática indígena em uma preocupação com o ensino, destinado ao professorado, feito por Edson Silva e Neimar Souza (2016), constitui um recurso atualizado que centraliza e examina a produção de conhecimento sobre os indígenas com fins didáticos e informativos.

Desde uma perspectiva histórica e mais especializada, o esforço mais ambicioso é o “Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais”, organizado

por John Monteiro (1994). A obra é produto de levantamentos exaustivos de conjuntos documentais relativos aos povos indígenas do Brasil, realizados nos diversos arquivos do território nacional, configurando um importante subsídio para especialistas em história e antropologia indígena. Além disso, o Guia detalha as condições de acesso, disponibilidade, formatos, principais temáticas e características dos acervos documentais, apresentando também, informações técnicas, cronológicas e físicas sobre os documentos. Portanto, o Guia é uma fonte de grande relevância para revisar eventos e personagens esquecidos pela historiografia oficial, a qual omitiu o protagonismo indígena dentro das relações estabelecidas com os europeus a partir do século XVI:

Repensar a história dos índios a partir da documentação textual e iconográfica que é apenas arranhada aqui significa muito mais do que simplesmente agregar mais estes ao crescente rol de “povos sem história” que vêm sendo “resgatados” pela historiografia ocidental. Significa reescrever capítulos inteiros da história do Brasil, para que este novo conhecimento do passado possa lançar uma luz menos pessimista e mais justa sobre o futuro dos povos indígenas. (MONTEIRO, 1994, p.11).

Em outro texto, o mesmo autor frisa a necessidade de pesquisar e explorar as resistências e agências indígenas nos acervos e fundos documentais, já que ainda existe “uma vastíssima quantidade de documentos relevantes que, até o momento, aguardam, empoeirados, a atenção de algum estudioso (...) isso sem falar, é claro, dos enormes acervos, também subaproveitados, em outros países” (MONTEIRO, 1999, p.239). Esta última consideração é de especial importância, pois, de certa maneira, institui um chamado para que os bibliotecários, arquivistas e documentalistas participem da preservação, organização, divulgação e digitalização desses documentos históricos, permitindo que estes sejam acessíveis para outros/as investigadores/as. Assim, o espírito científico de Monteiro motiva-nos a olhar, com rigor, suspeita e curiosidade, para as distintas tipologias documentais nas quais se consagram discursos e imagens a respeito dos povos indígenas, mostrando que estes acervos, devidamente tratados e administrados a partir de uma política de coleções, podem ter um grande impacto científico nas ciências humanas.



Em virtude disso, acredito que as bibliotecas latino-americanas podem ter um papel transformador na geração de um ambiente informacional e epistêmico que valorize o indígena dentro da História, possibilitando que a sociedade nacional reflita sobre as características, costumes e modos de vida das populações originárias. Ora, é importante sublinhar que uma aproximação ao universo indígena, dentro do âmbito e da prática biblioteconômica, exige uma mudança de perspectiva em relação à concepção de conhecimento imposta por ocidente após o século XV.

Para tanto, é fundamental problematizar a escrita como forma unívoca para a representação do conhecimento, assim como o caráter cientificista que demarca as condições de possibilidade das obras depositadas tradicionalmente em uma biblioteca. Nesse sentido, as bibliotecas devem abrigar novas formas de saber, próximas da oralidade e da corporalidade, oferecendo espaços nos quais se possam divulgar as tradições indígenas de conhecimento, em suas mais diversas expressões. Assim, estes lugares podem ser pensados e problematizados como lugares para uma descolonização epistêmica, onde seja possível contestar os protocolos impostos pela empresa colonial para a representação e transmissão de conhecimento, propondo um novo plano de pensamento que integre outras racionalidades, lógicas e visões de mundo (GORDILLO, 2017).

Por outro lado, com relação aos serviços bibliotecários, é pertinente assinalar que as bibliotecas devem ser lugares democráticos, chamadas a serem instituições coparticipes das dinâmicas educativas, comunitárias, étnicas e sociais, tendo como uma de suas missões formular ações, serviços e recursos educacionais e culturais que favoreçam a formação de cidadãos informados, autônomos e críticos. Um fenômeno concreto para pensar estas questões pode ser a chegada de estudantes indígenas as Instituições de Educação Superior – IES, muitos dos quais enfrentam dificuldades para permanecer no ambiente universitário. Estes indivíduos, oriundos de contextos comunitários e dinâmicas alheias e críticas com a concepção positivista e hegemônica de conhecimento (escrito, sistematizado, validado e demonstrado), manifestam a rigidez e a unidimensionalidade do modelo epistêmico que os recebe nas cidades.

Tassinari *et al* (2013) e Bergamaschi e Kurrosch (2013), sublinham que um dos principais motivos de evasão dos indígenas dos programas acadêmicos nas IES é, justamente, o desconhecimento da dinâmica acadêmico-científica, as dificuldades com a língua e a falta de

apoio institucional. Isto, por exemplo, é constatado no seguinte relato de um estudante Kaingang na UFRGS:

**estou vindo desse mundo que não é da leitura, desse mundo que não é da escrita**”, ou mesmo eu escrevo às vezes não de acordo com a língua portuguesa, mas é uma coisa que eu acho que aos poucos vai começar a fluir e vai dar tudo certo. (...) essa questão de você entrar num grupo, num mundo diferente, as pessoas te estranharem, você não entender as expressões de professores, dos colegas e esse medo de escrever. A professora exigir que tu se expresse do jeito deles”; **“a linguagem acadêmica é bastante complicada.** Ele (o professor) fez uma aula expositiva e eu muitas vezes não conseguia entender o que ele estava falando exatamente, porque é uma coisa tão distante. Eu vim de uma realidade e de repente entrar numa outra realidade e tentar entender as duas coisas era muito complicado”. (BERGAMASCHI; KURROSCH, 2013, p.18; grifo meu).

O panorama das ações afirmativas traz uma série de desafios, responsabilidades e oportunidades para as bibliotecas dessas universidades. Ao serem as instituições encarregadas de disseminar o conhecimento científico em todos seus formatos, promover políticas para o aprimoramento da leitura e a escrita, e desenvolver estratégias e metodologias para a formação de usuários no uso e apropriação de ferramentas de citação, plataformas e bases de dados bibliográficas, as bibliotecas podem ser parceiras no processo de permanência dos estudantes indígenas; dessa maneira, podem oferecer um apoio pedagógico formal com o propósito de que os alunos em questão conheçam e explorem as dinâmicas e protocolos usados na geração do conhecimento científico dentro da matriz epistêmica de ocidente (GORDILLO, 2016)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Um detalhe que merece ser descrito aqui é que os dois artigos de mi autoria que acabam de ser citados foram publicados em revistas de Biblioteconomia de amplo alcance e visibilidade na América Latina. Ao decidir enviá-los a publicações de grande porte e tradição – e com isso, aceitar seus termos e prazos dos longos processos editoriais – confesso que queria, de certo modo, causar “barulho” (incômodos, desconfortos e divergência, além de simpatias e

Assim como as estruturas das IES estão sendo transformadas, aos poucos, por conta da atuação de estudantes e professores indígenas em processos de pesquisa, extensão e inovação, as bibliotecas universitárias devem acompanhar este novo paradigma educativo e científico. Cabe, pois, a biblioteca universitária identificar as demandas mais urgentes em matéria de informação e elaborar estudos de usuários<sup>4</sup> mais etnográficos e heterogêneos, no intuito de desenvolver serviços e coleções que atendam aos interesses dos indígenas dentro da universidade. Que fontes de informação usam os estudantes indígenas nas suas pesquisas? Em que medida eles/elas estão familiarizados com as normas de citação e formatação de textos acadêmico-científicos? O que eles acham da biblioteca da universidade? Quais são as dificuldades mais recorrentes nas atividades de pesquisa? Há material bibliográfico nas línguas indígenas que estão presentes nas IES?, essas podem ser perguntas que guiem um diagnóstico de usuários com um enfoque étnico.

Assim, os indivíduos, usuários e leitores devem se reconhecer na biblioteca, nas suas instalações e equipamentos, agendas culturais e coleções bibliográficas. Dessa forma, um dos desafios atuais das bibliotecas é garantir que as pessoas com diversas culturas, línguas e religiões possam encontrar nelas subsídios para seus projetos, objetivos e necessidades econômicas e culturais. Logo, em contextos de pluralidade étnico-cultural, é uma função da biblioteca:

---

afinidades, é claro...), uma vez que, como já tenho destacado, a maior parte da produção de conhecimento científico-acadêmico da área utiliza uma linguagem exclusivamente técnica e gerencial. Tudo parece indicar que alcancei meu objetivo. Após a revisão dos pares, dentro do sistema duplo-cego, fui acusado, literalmente, de “panfletário, porém original”. Os/as avaliadores/as colocaram que meus textos tinham um viés bastante “subjetivo” e “politizado”, mas que explorava questões pouco discutidas no campo disciplinar das ciências da informação. Consequentemente, tive que adotar um tom mais “objetivo” ou “científico”, o que provocou que a publicação destas reflexões tardasse bastante tempo, a raiz da pugna entre os/avaliadores, cujos pareceres reclamavam de um texto incendiário, e eu, que resistia em ceder a suas presunções.

<sup>4</sup> Os *estudos de usuário* são os levantamentos e investigações qualitativas e quantitativas elaboradas pelas bibliotecas e centros de informação, voltadas à identificação e conhecimento dos hábitos, demandas e necessidades de informação dos usuários e indivíduos da comunidade na qual a instituição está inserida. (CASADO, 1994).

hacer de la lectura un hábito cultural que facilite la comprensión entre individuos de culturas diversas. Esta labor de apertura hacia el campo del entendimiento a través de la información y el conocimiento, le compete a la biblioteca pública y se complementa con funciones que le son propias, tales como, por ejemplo, las de extensión bibliotecaria, y que representan una buena oportunidad para estimular el trato y el acercamiento entre los integrantes de la comunidad (...) **Corresponde también a la biblioteca fomentar la idea de la diversidad como una realidad existente e, igualmente, promover que esa diversidad no sea un factor de enfrentamientos sino, por el contrario, una motivación para la interrelación y el conocimiento mutuo.** (CASA, 2007, p.7-8; grifo meu).

Para finalizar este capítulo, ressalto que, levando em consideração o panorama atual de retrocessos sociais e da crescente violência física e simbólica contra os indígenas, é urgente que a Biblioteconomia assuma uma responsabilidade e erga sua voz na defesa do direito à diferença e da diversidade cultural, sobretudo no que se refere à questão indígena. Os bibliotecários podemos ter, através da pesquisa e da prática profissional, um papel mais ativo nas discussões referentes às relações étnico-raciais, os direitos das comunidades tradicionais e o reconhecimento e respeito das terras e identidades indígenas, juntando-se aos/as historiadores/as, antropólogos/as e educadores/as, profissionais que historicamente tem assumido tais bandeiras. Certamente, essa tomada de consciência deve partir de uma nova leitura da realidade, processo no qual é fundamental recorrer aos repertórios de conhecimentos das ciências humanas. Nesta Dissertação, observaremos como a História e a Antropologia nos possibilitam analisar aspectos decorrentes das relações de poder e suas interfaces e desdobramentos no âmbito educativo. Exploraremos, assim, as possibilidades para tecer um diálogo interdisciplinar voltado ao estudo dos livros didáticos, campo de reflexão e pesquisa acadêmica onde convergem pontos de contato, análise e reflexão bastante frutíferos, como poderá ser apreciado no próximo capítulo. Sem dúvida, este movimento epistemológico em direção às ciências humanas gera um efeito renovador e insurgente no domínio da Biblioteconomia.

## CAPITULO 2:

### LIVROS DIDÁTICOS, HISTÓRIA E POVOS INDÍGENAS: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLOGICOS

Atualmente, o livro didático possui grande importância educacional, cultural e econômica na sociedade. No contexto da educação escolar ocidental, onde a escrita figura como a instância privilegiada para a representação do conhecimento é inegável que esse tipo de material ocupa um lugar central na circulação, produção e apropriação do saber, “o livro didático, enquanto instrumento educacional, permite a passagem da cultura oral à cultura escrita” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.15). O manual escolar constitui um objeto pedagógico onipresente nos processos de ensino-aprendizagem, amplamente reconhecido por professores/as, crianças e adolescentes, “sobretudo nos estabelecimentos da rede pública de ensino, caracterizados pela carência de outros materiais de ensino” (FERNANDES, 2005, p.122).

Como sugere seu adjetivo, *didático*, ele detém propriedades singulares dentro do acervo das bibliotecas escolares, diferenciando-se dos livros de literatura, de consulta, dicionários e enciclopédias. Desse modo, o texto escolar apresenta “características bastante diferentes de mercado, consumo, tiragens, preço, comercialização, etc., que quase nos autorizam a dizer que se trata de um outro produto.” (ESCARPIT, 1976 apud OLIVEIRA *et al*, 1984, p.21).

De modo geral, podemos afirmar que a missão do livro didático é servir como ponte para que os conhecimentos gerados pela humanidade sejam incorporados e adaptados no currículo da escola. Empregando os termos de Laca e Miranda (2004), uma obra didática visa estabelecer um diálogo entre o saber referência e o saber didatizado. Assim, quando nos referimos aos livros didáticos nessa Dissertação, estaremos falando dos “libros impresos que han sido diseñados a ofrecer información o proponer actividades relacionadas con una materia o asignatura escolar específica” (DIAZ, 2008, p.186).

Segundo Alain Choppin (2004), um dos maiores estudiosos da temática, o livro didático exerce quatro funções essenciais: a) *Referencial*: depositário dos conhecimentos educativos, suporte do currículo e do programa de uma disciplina. b) *Instrumental*: põe em prática métodos de aprendizagem, exercícios e atividades que favorecem a aquisição de competências disciplinares. c) *Ideológica e cultural*:

vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, símbolo da soberania nacional. d) *documental*: representa um conjunto de documentos textuais ou icônicos cuja observação pode desenvolver o espírito crítico do aluno. O mesmo autor, entretanto, ressalta em outro artigo que a complexidade e as funções desse tipo de material, são, muitas vezes, “totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p.13).

Qual tem sido a função do livro didático longo da história do Brasil? Quais políticas e legislações regulamentam sua edição, distribuição e inserção na escola? Na continuação apresento para o leitor e a leitora um levantamento histórico que explica a emergência dos textos escolares dentro projeto do Estado-nação brasileiro, enumerando as normativas e diretrizes governamentais encarregadas de sua distribuição e produção durante o século XIX e XX.

## **2.1 A emergência do livro didático**

Não há dúvida que a invenção da imprensa revolucionou a história moderna da produção dos livros. Eles já não seriam mais copiados a mão e desde então se elaborariam de forma mecânica. A invenção da imprensa, entretanto, não se traduziu automaticamente em um acesso público ao conhecimento. A igreja continuou exercendo, por muitos anos, um férreo controle sobre as informações produzidas e distribuídas, tanto que o primeiro livro a ser impresso foi a Bíblia, que, como sabemos, foi o mais difundido pelos colonizadores europeus na América.

Nesse sentido, a leitura e a escrita eram atividades voltadas à religiosidade e aos ensinamentos cristãos, e a alfabetização constituía um privilegio dos membros do clero e da burguesia. No Brasil só puderam ser produzidos os livros depois da vinda da família real portuguesa em 1808, e a instalação da primeira máquina de impressão por D. João VI. A Imprensa Nacional seria criada por decreto em 13 de maio desse mesmo ano, sob o nome de Imprensa Regia (FERNANDES, 2005).

De acordo à investigação de Oliveira *et al* (1984), o livro didático propriamente dito surge quando o sistema educacional formal se expande no mundo ocidental ao longo do século XIX. Naquela época, relatam os autores, o texto escolar era um material adicional à Bíblia, até então o único livro aceito pela comunidade escolar. Eles explicam que em países como Inglaterra: “os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar

os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.26).

O nascimento do texto escolar no Brasil – e dos critérios ideológicos que nortearam sua elaboração – encontra-se no período posterior à transferência da Corte portuguesa em 1808. O trabalho de Fernandes (2005) mostra como a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, na Província de Rio de Janeiro – então capital do Império -, estimulou a constituição do corpus disciplinar da história oficial e a produção dos primeiros manuais didáticos. A fundação do IHGB se dá em um momento bastante agitado da história brasileira, em que havia uma necessidade de manter a unidade territorial e a homogeneização do pensamento do povo:

Logo após a independência do Brasil (1822) e ao Reinado de D. Pedro I (1822-1831), o País viu sua unidade territorial ser ameaçada em meio à eclosão de uma série de movimentos e rebeliões, alguns de cunho separatista, que colocavam em cheque a própria integridade física da nação. Havia, pois, a necessidade premente de se formular uma explicação do País que mantivesse sua extensa unidade territorial e que, ao mesmo tempo, fortalecesse o processo de centralização político-administrativa do Estado monárquico. (FERNANDES, 2005, p.125).

O IHGB tinha a missão de traçar a gênese da memória nacional assim como de legitimar as bases da história oficial (ALMEIDA, 2010; SILVA, 2013; FERNANDES, 2005). Essa instituição promoveu um concurso de escrita da história nacional, cujo vencedor foi o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius, conhecido por suas visões etnocêntricas a respeito dos índios no Brasil. A partir desse trabalho:

**O tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional**, sendo conteúdo obrigatório dos manuais didáticos de diferentes autores. (FERNANDES, 2005, p.126; grifo meu).

Edson Silva (2013, p.25) constata que “As ideias do naturalista alemão [Von Martius] e os critérios por ele propostos, influenciou decisivamente a intelectualidade da época e posterior, nos estudos a respeito da História do Brasil”. Além disso, Fernandes (2005) observa que o IHGB nomeava membros honorários estrangeiros, os quais empreendiam visitas e pesquisas em arquivos e bibliotecas europeias, no intuito de recolher documentos relativos ao Brasil, que lhe permitissem a elite intelectual local escrever a história do país. Dessa forma, o grande objetivo do IHGB era recriar um passado homogêneo, solidificar mitos de fundação e constituir a galeria dos heróis nacionais, capazes de fornecer às gerações futuras exemplos de civismo, patriotismo e devoção à Pátria (FERNANDES, 2005).

Há de se sublinhar que a equipe de funcionários do IHGB estava conformada por membros da aristocracia, portadores de títulos nobiliárquicos e de posições de poder, além de intelectuais inspirados nas ideias patrióticas do Romantismo. Nesse sentido, a busca de uma identidade nacional no século XIX esteve perpassada por distintas visões: por um lado, os artistas, literatos e historiadores, seguidores do movimento romântico (como José de Alencar), cultivaram e exaltaram a imagem épica do indígena Tupi (Guarani) como símbolo da nacionalidade brasileira (SILVA, 2013; CARNEIRO DA CUNHA, 1992).

Tratava-se de um indígena pacífico, catequizado e integrado. “A idealização das imagens indígenas compreendeu as necessidade do nacionalismo e do nativismo da época: o Brasil independente que emergia de um contexto colonial” (SILVA, 2013, p.18). Em palavras de Almeida (2010, p.137), “Os índios dos romances de José de Alencar, por exemplo, estão muito longe da realidade. Sem qualquer atitude de rebeldia ou confronto, surgem apenas como aliados dos portugueses aos quais dedicam devoção e lealdade.”.

Por outro lado, no mesmo período havia intelectuais que representavam os povos indígenas como inferiores e extintos. Nesse grupo, destaca-se a figura do historiador Francisco Varnhagen, vinculado também ao IHGB e partidário das ideias de Von Martius, que chegou a defender o uso da violência no trato com os indígenas. Essa imagem foi argumento para a “negação da identidade étnica dos indígenas e a afirmação da mestiçagem das populações indígenas” (SILVA, 2013, p.26). A partir das duas imagens, que pendulavam entre o índio integrado e dócil, e o índio feroz que ameaçava à civilização, “foi negada a identidade e os direitos dos indígenas, sobretudo as suas



terras, pois eram considerados misturados, aculturados, em desaparecimento” (SILVA, 2013, p.32).

A estreita relação do IHGB com D. Pedro II explica a ênfase da produção historiográfica na figura do Estado-nação, nos aspectos político-institucionais e na exaltação das ações heroicas dos conquistadores. Isto teve um impacto no imaginário coletivo e nas obras de cunho histórico-educacional (SILVA, 2013), que, em princípio, não estavam escritas em português (uma boa parte em francês), sendo traduzidas e adaptadas pelos eruditos da época:

Muitos outros membros do Instituto terão uma missão especial. A carência de manuais didáticos no idioma pátrio para o ensino secundário brasileiro fará com que os homens de ciência, políticos e literatos - todos eles imbuídos do espírito nacionalista- passem a se dedicar à escrita e produção de livros escolares. Um desses foi o escritor romântico Joaquim Manuel de Macedo. (FERNANDES, 2005, p.127).

Fernandes (2005) destaca a figura de Joaquim Manuel de Macedo, escritor, jornalista, professor e membro de associações científicas, um dos primeiros autores de livros didáticos de História do Brasil, amplamente adotados no Colégio Pedro II. Suas obras representavam um país que se pretendia “moderno e civilizado”, imagem construída em função dos interesses imperiais,

Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto das “Nações civilizadas” e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade. (MATTOS, 2000 apud FERNANDES, 2005, p.129).

### 2.1.1 Marco legislativo do livro didático

Oliveira *et al* (1984) verificam que a produção dos livros didáticos no estrangeiro, usados nas escolas brasileiras, perdurou por várias décadas da República. Esta situação suscitou um interesse por nacionalizar, normatizar e centralizar os materiais escolares, materializado, posteriormente, pelo Estado Novo.

Dessa maneira, remontam aos anos posteriores da década de 1930 as primeiras iniciativas legislativas desenvolvidas pelo governo para assegurar a elaboração, produção e distribuição de obras de interesse educacional e cultural (OLIVEIRA *et al*, 1984; FREITAG *et al*, 1993; LUCA; MIRANDA, 2004). Em dezembro de 1937, mediante o Decreto-Lei nº 93, oficializava-se a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), sediado no edifício da Biblioteca Nacional. O INL objetivava a criação de uma enciclopédia e um dicionário que retratasse a identidade brasileira e a língua portuguesa, e também estava encarregado de auxiliar a criação e a manutenção das bibliotecas públicas, assim como de coordenar a edição e importação de livros no território nacional (BRASIL, 1937). Esse órgão estabeleceu os primeiros convênios com órgãos e instituições que coordenassem a produção e distribuição do livro didático no Brasil (FREITAG *et al*, 1993).

Em seguida, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 1938 instituiu-se, por primeira vez, uma diretriz oficial que detalhava as “condições de produção, importação e utilização do livro didático.” (BRASIL, 1938). Nessa normativa funda-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete (7) membros designados pela Presidência, cujas funções eram:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (BRASIL, 1938).

Mediante essa lei, assinada por Getúlio Vargas e pelo então Ministro de Educação, Gustavo Capanema, procurou-se, entre outras coisas, posicionar e legitimar o português como a língua oficial e socialmente aceita dentro do território nacional:

Art. 22. Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional. Art. 23. Não será autorizado o uso do livro didático que, escrito em língua nacional, não adote a ortografia estabelecida pela lei. (BRASIL, 1938).

Contudo, a criação da CNLD estava pautada pelos interesses ideológicos e simbólicos do projeto nacionalista e desenvolvimentista em marcha, em que a educação constituía o lugar privilegiado para a formação da nacionalidade e a introdução de novos valores e condutas (LUCA; MIRANDA, 2004). Assim, “esta comissão [a CNLD] tinha muito mais a função de um controle político- ideológico que propriamente uma função didática” (FREITAG *et al*, 1993, p.13). Na avaliação de Oliveira *et al* (1984, p.34; grifo meu):

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “**consciência nacional**”, a “**construção da nacionalidade**”, a “**afirmação do Estado Nacional**”. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do **expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade**. (...) O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, **um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista**.

A difusão de discursos e representações voltadas a reafirmar o nacionalismo assumiu várias frentes. Não é coincidência que na mesma época (ano 1937) também foi criado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Havia, pois, uma preocupação latente por instaurar e legitimar uma narrativa – a través de documentos, monumentos e produções artístico-culturais – que superasse o regionalismo e a fragmentação, projetando um Brasil com uma

identidade única e forte, condição para que o desenvolvimento fosse possível, segundo a perspectiva getulista.

Posteriormente, em 1945 foi promulgado o Decreto-Lei nº 8.460 que consolidava a legislação 1.006 de 1938, e ampliava para quinze (15) membros a conformação da CNLD, também nomeados pelo Presidente da República. Chama a atenção o Artigo 26 desta normativa, que especificava as causas que impediam a publicação de certos livros didáticos. Era vedada a obra:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional.
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático.
- c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais.
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria.
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro (...).
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa.
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue conta a indissolubilidade dos vínculos conjugais (...). (BRASIL, 1945).

Fica evidente o teor conservador e nacionalista que comandou a seleção dos livros didáticos no Estado Novo. De certa maneira, este modelo teve continuidade no regime militar (1964-1985), que continuava defendendo, com um viés mais autoritário, a concepção de uma identidade uniforme:

O nacionalismo e o desenvolvimentismo foi a tônica dos anos seguintes, inclusive expressos no período da ditadura militar. Com seus arroubos nacionalistas, aos defensores da ditadura militar que se instalou no Brasil em 1964 interessou também sobremaneira a exaltação de um país com uma identidade única, caminhando a passos largos para o desenvolvimento. Progresso e unidade cultural do gigante país verde e amarelo, como

afirmavam os militares, era tema indissociável nos discursos dos defensores da chamada nação brasileira. (SILVA, 2013, p.38).

Na década de sessenta foram assinados vários acordos entre o Ministério de Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID, acrônimo em inglês), criando-se conjuntamente a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED), que passou a regular o mercado do livro didático no Brasil, assumindo as funções da antiga CNLD.

A COLTED previa a montagem de bibliotecas municipais, bem como o fortalecimento das coleções das bibliotecas escolares, proporcionando “obras de referência, livros de consulta para o professor, livros-textos para professores, livros informativos para alunos, livros-textos no campo da educação e a literatura infantil (...)” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.56). Tratava-se de um projeto ambicioso e monopolizador – respaldado por importantes recursos monetários – que visava orientar as editorias brasileiras no processo de redação, edição, ilustração e comercialização dos livros didáticos (FREITAG *et al*, 1993, p.14). De acordo aos especialistas na história do livro didático, esta política de “ajuda” estrangeira tinha interesses políticos e ideológicos explícitos, que se exprimiam na ordem geopolítica imperante naquele período e, principalmente, na intervenção e apoio dos norte-americanos às ditaduras no Cone Sul:

A COLTED compraria todo o estoque da produção que lhe interessava para posteriormente distribuir aos estados. **A disponibilidade financeira com que contava esse programa era farta.** A generosidade do acordo MEC/USAID era compensatória para o MEC, sempre limitado em recursos e para a política americana, interessada em fortalecer e sedimentar laços políticos com o novo regime estabelecido em 64, **o que estava de acordo com a estratégia americana de criar nos países do Terceiro Mundo um elo estreito para impedir a proliferação da doutrina comunista.** (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.57; grifo meu).

Luca e Miranda (2004) explicam que os governos militares tinham interesses econômicos e simbólicos na história ensinada no

sistema escolar. Assim, durante sua gestão criaram-se relações político-ideológicas entre o Estado autoritário e distintos órgãos, cujas repercussões foram marcantes nas obras didáticos, sobretudo pela perspectiva adotada de civismo e de conduta do indivíduo nesses materiais. As autoras acrescentam:

A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o **ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens.** (LUCA; MIRANDA, 2004, p.125; grifo meu).

Devido às várias inconsistências administrativas e logísticas da COLTED – relacionadas, fundamentalmente, ao lucro excessivo e à desorganização presentes naquela entidade –, foi promulgado o Decreto nº 68.728 de 1971 que revoga o convênio MEC/USAID e transfere os recursos e responsabilidades da COLTED ao Instituto Nacional do Livro, que fica subordinado ao Ministério de Educação e Cultura.

### **2.1.2 O Programa Nacional do Livro Didático**

Mais tarde, através do Decreto nº 91.542 de 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), hoje responsável pela regulamentação, distribuição e compra dos textos escolares para as escolas públicas brasileiras. Nessa normativa acaba-se com a modalidade de livro descartável (vigente até esse momento), estimulando a reutilização dos livros, nos anos subsequentes à sua distribuição nas instituições escolares. Procura-se, dessa forma, aprimorar as especificações técnicas da produção dos textos, buscando a sua durabilidade e a constituição de bancos de livros didáticos (BRASIL, 1985).

A criação do PNLD fez com que a política ao redor do livro didático fosse, aos poucos, mais democrática e consistente desde o ponto de vista pedagógico. Assim, outro elemento inovador que trouxe a sua implantação tem a ver com a inclusão das escolas e docentes na seleção de tais materiais. Em 1996 a referida política teve outro avanço significativo. Dentro de um cenário político não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, nesse ano iniciou-se efetivamente a

avaliação pedagógica prévia dos livros estabelecendo-se os critérios para que pudessem ser apresentados à escolha dos professores, através de um edital público (MUNAKATA, 2012; LUCA; MIRANDA, 2004; GOBBI, 2006). Ao longo do tempo, os critérios de avaliação foram sendo socializados, discutidos e aprimorados, devido à “incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação.” (LUCA; MIRANDA, 2004, p.127).

A esse respeito, Freitag *et al* (1993) chamam a atenção sobre a pouca preparação que, até então, tinham os funcionários do governo para avaliar e escolher os manuais escolares, alertando sobre o modo impositivo e unilateral como eram efetuadas tais atividades:

A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, faz com que as decisões em torno do livro didático sejam tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão de produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva e gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaborada. (FREITAG *et al*, p.49).

Como funciona hoje o PNLD? Como chegam os livros às escolas brasileiras? Atualmente, o PNLD executado de forma trienal, sendo responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante apontar que o PNLD demanda grandes investimentos do Estado (assim como constitui um mercado fértil para as editoras), tanto que hoje em dia o governo é o principal comprador de textos escolares das editoras (GOBBI, 2006). Em vista dessa lógica e da composição demográfica do país, o Estado brasileiro representa o “maior comprador de livros didáticos do mundo” (CASSIANO, 2007 apud MUNAKATA, 2012, p.188).

Como ressaltado acima, a cada três anos é feita a avaliação e distribuição dos livros no sistema escolar, o que por um lado assegura a qualidade das obras, e, por outro, permite a sua reutilização, beneficiando a mais de um aluno. No Ensino Fundamental, cada aluno recebe um exemplar dos seguintes componentes: língua portuguesa,

matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira. Com exceção o texto de língua estrangeira (que é consumível), os demais são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final do ano, para serem aproveitados por outros alunos nos anos seguintes (FNDE, [199-?]).

Antes de a criança abrir o livro didático no começo do ano letivo, previamente ocorreram uma série de processos administrativos, técnicos e pedagógicos que envolvem distintas instâncias. A seguir apresento um quadro detalhado sobre as etapas de execução do PNLD, extraído do site do FNDE:

1. Adesão	As escolas que desejem participar do PNLD devem manifestar esse interesse mediante adesão formal, cujos prazos, normas e obrigações são estabelecidos pelo MEC.
2. Editais	É lançado um edital que indica as regras para a inscrição do livro didático.
3. Inscrição das editoras	Autores/as, editoras e empresas detentoras de direitos autorais, inscrevem suas obras didáticas nesse edital.
4. Triagem/Avaliação	O Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) verifica o cumprimento das exigências técnicas e físicas das obras inscritas no edital. Logo, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. Assim, o MEC, por intermédio da SEB, abre um edital para as Instituições de Educação Superior (IES) interessadas na avaliação pedagógica das obras didáticas. Após a análise, os especialistas destas universidades elaboram as resenhas dos livros aprovados, que compõem o Guia de Livros Didáticos.
5. Guia do Livro	O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos na internet e envia o mesmo, de forma impressa, às instituições educativas. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
6. Escolha	Diretores e professores, com base no Guia de livros didáticos, analisam e escolhem as obras



	que serão utilizadas nas escolas.
7. Pedido	A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet, na página do FNDE.
8. Aquisição	O FNDE inicia o processo de negociação e aquisição das obras com as editoras e autores/as.
9. Produção	Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa para as editoras a quantidade de livros a serem produzidos e as localidades de entrega.
10. Análise de qualidade física	O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) é também responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição	A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas.
12. Recebimento	Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

Quadro 01: (Funcionamento do PNLD). Fonte: <http://www.fnde.gov.br/> (Adaptado pelo autor).

Como observa-se no item 4 do Quadro 01, um grupo de especialistas das universidades analisa o acervo de textos que foram aceitos no primeiro edital (aqueles que cumpriam com as especificações técnicas e físicas estipuladas pelo IPT) para, posteriormente, selecionar e recomendar determinadas coleções e títulos de obras, cujas resenhas conformam o *Guia Nacional de Livros Didáticos*, voltado a auxiliar o corpo diretivo e os/as professores/as das escolas na seleção das obras didáticas. No Guia, os/as avaliadores/as pedagógicos/as detalham os critérios específicos que pautaram a validação dos textos escolares, argumentando sua importância para o desenvolvimento da disciplina em questão. Ora, ao falarmos sobre o processo de avaliação das obras no PNLD, é importante destacar presença de dispositivos legais que

postulam que as instituições educativas devem trabalhar com questões relativas à diversidade e a pluralidade cultural, marcos que orientam, pelo menos no plano enunciativo, a produção, avaliação e seleção dos livros didáticos nas escolas brasileiras.

Izabel Gobbi (2006), que analisou na sua dissertação a maneira como é tratada a temática indígena nos livros avaliados e recomendados pelo MEC através do PNLD, na disciplina de História, de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, menciona a importância de ter como referência, dentro da análise de conteúdos dos textos escolares, a legislação brasileira voltada ao ensino da temática indígena na escola. Assim, ela aponta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), indica que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (GOBBI, 2006, p.13). De modo semelhante, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a antropóloga evidencia a temática indígena como um tema transversal, “Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo (...)” (PCN/MEC, 1997 apud GOBBI, 2006, p.12).

Como mencionado na Introdução dessa Dissertação, a Lei 11.645 de 2008 veio a consolidar essas normativas e esforços para inserir a diversidade cultural em sala de aula, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história, culturas e identidades indígenas e afro-brasileiras. Nesse sentido, é importante apontar que o Guia de História enviado pelo MEC as escolas municipais (BRASIL, 2015, 2015a) menciona a Lei 11.645 de 2008, entre outras normativas, como critério que norteou a seleção das obras didáticas aprovadas. No Guia afirma-se que: “Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções de História devem colaborar efetivamente para a construção da cidadania” (BRASIL, 2015, p.224), por tanto, os textos escolares apresentados no Guia cumprem, teoricamente (verificaremos isto no último Capítulo), com a seguinte legislação:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/2006 e nº 11.525/2007. Lei nº 10.639/2003 – “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".

Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. (BRASIL, 2015, p.224).

Continuando com o processo de seleção dos livros didáticos, destacamos que cada escola, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, define que livros, dentro do conjunto dos recomendados no Guia enviado pelo MEC, vai adquirir definitivamente para o triênio. Dessa forma, no intervalo entre o momento inicial que as editoras e autores/as candidatam suas produções e o momento que as obras chegam à sala de aula, acontecem vários filtros pedagógicos que buscam garantir a pertinência e a relevância dos livros didáticos dentro do projeto educativo. No caso de Foz do Iguaçu, foi-me informado na Secretaria Municipal de Educação (SME) que a seleção dos livros didáticos a serem utilizados no Ensino Fundamental é responsabilidade exclusiva dos/das docentes e as coordenações de cada escola. Esse processo é levado a cabo em aproximadamente duas semanas, mediante distintas reuniões pedagógicas onde se discute o Guia mencionado anteriormente. O Guia mediante o qual foram eleitos os textos analisados nesse trabalho estava composto por 18 textos (15 de história geral e 3 de história regional do Paraná. Falarei deste aspecto na seção 4.5).

Um aspecto metodológico de suma importância a ser sublinhado para o leitor e a leitora, é que para a etapa inicial do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano), os últimos Guias têm sido publicados e discutidos nas instituições educativas em 2009, 2012 e 2015<sup>5</sup>, onde se definiram os livros a usar no decorrer dos triênios de (2010-2011-2012), (2013-2014-2015) e (2016-2017-2018) respectivamente<sup>6</sup>. Isso nos impediu acompanhar as formas,

---

<sup>5</sup> A sequência é a mesma se observamos os Guias dos anos anteriores: 2006, 2003, etc...

<sup>6</sup> A execução do PNLD para toda a etapa do Ensino Fundamental tem ocorrido de forma alternada. No caso dos livros a serem usados desde o sexto (6to) ao

procedimentos e critérios envolvidos na seleção das obras didáticas nas escolas, e descrever a negociação entre as editoras e as instituições educativas. No momento da realização do trabalho de campo (primeiro semestre de 2017), já estavam sendo usados os textos aprovados para o triênio (2016-2017-2018); quer dizer, havíamos chegado aproximadamente dois anos após a aprovação do último PNLD, e um ano antes do próximo, cujos Guias serão discutidos no ano de 2018 e buscarão orientar a seleção dos livros didáticos do triênio (2019-2020-2021).

Podemos afirmar que a vida do livro didático começa muito antes de chegar às mãos da criança ou do adolescente, o que traz para a antropologia o desafio de dar conta das relações sociais e humanas que marcam sua elaboração e distribuição. Resulta fundamental, então, pensar o livro didático como um objeto que envolve distintas negociações<sup>7</sup>, decisões, tensões e interações, estabelecidas pelos diversos atores que participam de sua materialidade. Como sugere Choppin (2004, p.553), “é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor”. Igualmente, Diaz (2008) também sublinha o fluxo de relações sociais e profissionais que cercam o texto escolar:

En su producción intervienen diferentes actores: especialistas en las disciplinas que serán objeto de enseñanza, psicólogos, pedagogos, autores, editores, diseñadores gráficos, ilustradores e inclusive autoridades educativas. Se configura así

---

nono (9no) ano, os três últimos guias tem sido publicados e discutidos nas instituições educativas nos anos de 2010, 2013 e 2016, onde se definem os livros que serão usados para nos triênios de (2011-2012-2013), (2014-2015-2016) e (2017, 2018 e 2019) respectivamente. Fonte: <http://www.fnde.gov.br>.

<sup>7</sup> Há um consenso entre os/as teóricos/as que refletem sobre o papel do texto escolar na sociedade (OLIVEIRA *et al.*, 1984; FREITAG *et al.*, 1993; LUCA; MIRANDA, 2004; CHOPPIN, 2012; 2004; MUNAKATA, 2012; GOBBI, 2006, dentre outros...), que evidencia que o livro didático é, acima de tudo, um produto inserido nas dinâmicas do sistema capitalista, cujo mercado final é a escola. Portanto, ao tentar estudar o universo que envolve esse tipo de material, devem-se incluir, como temas de pesquisa, aqueles que se referem a cada momento do ciclo da produção, circulação, distribuição e consumo do livro didático, sempre levando em conta as especificidades que marcam essa mercadoria. (MUNAKATA, 2012, p.186).

un terreno de interacción en el que instituciones, corrientes teóricas y grupos específicos buscan plasmar una visión de lo que consideran más relevante en la formación de los ciudadanos de un país y tratan de reflejar una concepción particular de cómo debe ser la enseñanza en cada una de las áreas del conocimiento. (DIAZ, 2008, p.186).

Nesse sentido, chamamos a atenção sobre o potencial de uma aproximação etnográfica dirigida ao momento de seleção das obras didáticas por parte dos/das docentes e autoridades educativas. A partir de quais opiniões e conceitos se sustenta a seleção dos livros didáticos? Como são levadas a cabo essas reuniões decisórias? Quais critérios são acionados para preferir certos títulos e não outros? Será que o Guia enviado pelo MEC é socializado e discutido amplamente pelo corpo docente de cada instituição escolar? Participam as editoras desse processo<sup>8</sup>? Quais professores/as escolhem os livros? Qual é a formação dos/das docentes que selecionam, especificamente, os livros da área de História? Reflete-se sobre as questões indígenas? A Lei nº 11.645 de 2008 é uma variável ponderada na escolha? Um trabalho de campo executado nas escolas, no ano específico em que é discutido o Guia, pode ser uma via possível para explorar esses questionamentos. Ora, a opção por estudar as informações dos livros didáticos não significou que eu não tivesse tido contato com membros da comunidade escolar em Foz do Iguaçu. De fato, a relação estabelecida com gestores/as e docentes do município foi chave para a metodologia da pesquisa e para compreender aspectos mais amplos sobre a questão indígena na escola. Na sequência detalho como foi o processo que me permitiu identificar e consultar as obras didáticas, mencionando algumas experiências que vivenciei no meu trabalho de campo, de suma importância para contextualizar o trabalho.

## **2.2 Processo de pesquisa: retrospectivas e desdobramentos**

As condições de possibilidade do meu trabalho de campo foram forjadas um tempo antes da minha chegada a Foz do Iguaçu em 2017. Como mencionado no Capítulo 1, após me graduar em Biblioteconomia na Colômbia, me formei em Antropologia na UNILA (Foz do Iguaçu, Brasil). Nos quatro anos que estive nessa instituição (de 2012 a 2015)

---

<sup>8</sup> A literatura demonstra que as editoras usualmente praticam um *lobby* ao interior das instituições escolares, no intuito de persuadir os/as professores/as a selecionar suas obras. Ver: OLIVEIRA *et al*, 1984 e MUNAKATA, 2012.

tive a oportunidade de participar de distintos projetos de extensão que trabalhavam com educação, leitura e bibliotecas (motivado, é claro, pela minha bagagem na área das bibliotecas). A experiência mais significativa foi o projeto “Vivendo livros latino-americanos na Tríplice Fronteira”, coordenado pela professora Mariana Cortez (PPGLC-UNILA), voltado à organização e consolidação dos acervos das bibliotecas das escolas municipais em Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazu (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai), assim como à promoção de atividades de leitura e escrita na Tríplice Fronteira. Participei nesse projeto durante 2014 e 2015 como estudante extensionista e atualmente atuo como pesquisador.

Nestes dois anos realizamos visitas técnicas a várias bibliotecas das escolas públicas da região e analisamos a quantidade e a qualidade dos seus acervos. Também entrevistamos alguns docentes destas instituições no que diz respeito à promoção de leitura e escrita em sala de aula, e suas percepções sobre a biblioteca escolar. Para realizar este diagnóstico<sup>9</sup>, primeiramente solicitamos o apoio/autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Foz do Iguaçu, cujos coordenadores pedagógicos daquela época se mostraram bastante animados quando lhes apresentamos a proposta. A parceria com esta instituição foi chave para consolidar o projeto de extensão nos anos seguintes, e para nos arriscarmos a intervir com maior determinação na realidade educacional da fronteira.

Assim, no segundo semestre de 2015 começamos um trabalho específico com a escola Brigadeiro Antônio Sampaio, instituição educativa rural, próxima ao bairro Três Lagoas, onde nos propomos construir uma biblioteca escolar. Naquele momento a escola não contava com um espaço adequado para a leitura e tinha uma coleção bibliográfica empoeirada e completamente inacessível para as crianças e professoras. Escolhemos trabalhar nessa instituição em virtude que evidenciamos que lá haviam poucos recursos humanos, monetários e técnicos para a alfabetização das crianças (filhos/as de camponeses e agricultores), impossibilitando as atividades de mediação de leitura e escrita. As docentes da escola argumentavam que a distância com relação à Foz do Iguaçu (aprox. 20 km), provocava que a comunidade não tivesse contato com as dinâmicas culturais e educativas da cidade, e

---

<sup>9</sup> Para conhecer alguns dos resultados deste diagnóstico, ver: (OSPINA; CORTEZ; GORDILLO, 2015).

que o acesso a bens culturais como livros fosse quase nulo. Isto configurou um desafio para nosso projeto.

A primeira tarefa desenvolvida foi adequar fisicamente uma sala da instituição que viria a ser a Biblioteca. Também nos encarregamos da limpeza e restauração do material bibliográfico. Da mesma maneira, por meio de doações foi possível conseguir prateleiras, tinta, material de papelaria, literatura infantil, e, inclusive, uma televisão. Essas ações continuaram sendo desenvolvidas, com muito entusiasmo, pela coordenadora e pelos outros bolsistas e voluntários do projeto, durante 2016; nesse ano foi possível catalogar e sistematizar as obras em um catálogo bibliográfico de *software* livre. Eu, em Florianópolis, enquanto fazia as disciplinas do Mestrado, ficava muito animado cada vez que eles/as me mandavam as fotos sobre os avanços e as compartilhavam no Facebook do projeto<sup>10</sup>, descrevendo as experiências do trabalho na escola, que muitas vezes teve o acompanhamento das crianças.

Durante minha volta a Foz do Iguaçu para o trabalho de campo desta Dissertação, tivemos a alegria de inaugurar oficialmente a biblioteca escolar, no dia 1 de Abril de 2017. Esse evento foi histórico para a comunidade da Escola Brigadeiro Antônio Sampaio. As famílias decoraram a escola para esse dia e levaram comidas para partilhar com os presentes. Algumas lideranças da comunidade falaram sobre a importância de ter uma biblioteca em um lugar tão distante. O evento foi coberto pela mídia local<sup>11</sup>. Foi um momento sublime para os que participamos nessa empreitada. A inauguração foi encerrada com uma contação de histórias e teve a participação de discentes e docentes da UNILA, estudantes da instituição escolar, pais e mães da família, amigos e amigas da comunidade, assim como de professores/as da cidade e autoridades educativas da SME<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/vivendolivroslatinoamericanos/>

<sup>11</sup> Acessar: <http://g1.globo.com/pr/parana/paranatv-2edicao/videos/t/foz-do-iguacu/v/alunos-do-alto-da-boa-vista-ganham-biblioteca-nova-na-escola/5770893/> e também: <https://portaliuguacu.com.br/noticias-gerais/estudantes-da-unila-reconstroem-biblioteca-da-escola-municipal-brigadeiro-antonio-de-sampaio-inauguracao-sera-neste-sabado-1o-15932>

<sup>12</sup> Oferecemos uma reflexão teórica mais detalhada sobre esta experiência em Cortez e Gordillo (2017).

Pois bem, o trabalho realizado através de “Vivendo livros latino-americanos na Tríplice Fronteira” foi fundamental para criar e fortalecer laços com as autoridades educativas de Foz do Iguaçu. Isto, de certa maneira, facilitou minha inserção em campo, pois os funcionários da SME já me conheciam como estudante de graduação da UNILA, quando voltei em março de 2017, como estudante de pós-graduação da UFSC. Depois do carnaval, me reuni com um funcionário da SME que já conhecia, nas novas instalações dessa instituição, localizadas na Avenida Juscelino Kubitschek. Contei-lhe sobre minha pesquisa de mestrado, e ele me sugeriu que entrasse em contato com a nova coordenadora pedagógica de História, a professora Juliana<sup>13</sup>, que nesse momento estava visitando algumas escolas do município. Ela acabava de entrar a trabalhar na SME e, pelo relatado pelo servidor, tinha interesse de abordar as questões indígenas nas escolas.

Entrei em contato com Juliana, via e-mail, e combinamos uma reunião algumas semanas depois, no mês de abril; aproveitei para lhe enviar uma cópia do projeto de pesquisa. No dia do nosso encontro, cheguei munido de uma carta solicitando autorização para levar a cabo a minha pesquisa (Anexo D), pois, apesar da certa informalidade e confiança – produto do contato já estabelecido com a SME nos anos anteriores – consideramos importante, em termos éticos e metodológicos, que houvesse uma formalização do meu trabalho nessa instituição. Expressei-lhe meu interesse de trabalhar com a Lei 11.645 de 2008 no município, destacando que minha pesquisa com os textos escolares poderia ser uma contribuição para pensar esse assunto no sistema educacional foz-iguauence. Ela, que tinha lido o projeto de pesquisa, mostrou-se receptiva o tempo inteiro.

A professora Juliana gostou bastante da proposta e disse que meu trabalho era muito relevante. Eu falei que precisava identificar os livros de maior circulação na cidade, no intuito de delimitar o trabalho. Seguindo a Choppin (2002, p.20) “Levando em consideração a abundância da produção e das numerosas edições [livros didáticos], o pesquisador, que empreende a análise de um corpus, limita-se, geralmente, por obrigação material ou por escolha, **à análise de uma amostra**”. A docente manifestou que na SME há uma base de dados interna onde foram sistematizados os livros escolhidos pelas escolas da cidade para o atual triênio do PNLD (2016-2017-2018), e que ela poderia me facilitar uma cópia de cada livro didático usado no 4º e 5º ano, na disciplina de História. Isto me permitiu ter um acesso

---

<sup>13</sup> Pseudônimo.



privilegiado ao objeto de pesquisa e estabelecer um recorte metodológico com muita mais precisão. Ela pediu para que eu voltasse na próxima semana para buscar os referidos textos escolares.

Na semana seguinte voltei às instalações da SME. Fui levado por uma funcionária ao acervo dessa instituição (um depósito enorme cheio caixas e bastante material escolar e de insumos de papelaria) onde haviam sido selecionados e separados, em um cantinho, os exemplares dos cinco livros que compõem o *corpus* de pesquisa, que pude levar emprestados para sua análise, a saber:

- a) *Ligados.com: História, 4º ano: Ensino fundamental: anos iniciais* (ALVES *et al*, 2014).
- b) *Ligados.com: História, 5º ano: Ensino fundamental: anos iniciais* (ALVES *et al*, 2014a).
- c) *Culturas e regiões do Brasil 4º e 5º anos* (SANTOS, *et al*, 2014).
- d) *Paraná povo e chão: História e Geografia regional, 4º ou 5º ano* (BARROS *et al*, 2014).
- e) *História e Geografia: Coletânea do Município* (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016)<sup>14</sup>.

Antes de sair da SME naquele dia, Juliana disse que queria falar comigo na sua sala. Estando lá, perguntou-me pela possibilidade de ministrar uma formação sobre a temática indígena para os professores e professoras das escolas municipais Foz do Iguaçu, que foi levada a cabo no mês de maio de 2017. Esse pedido me levou a refletir sobre a ideia de “Antropologia por Demanda”, que exploro brevemente no Anexo II, onde me debruço sobre dita experiência, a qual foi muito importante para fortalecer uma relação colaborativa com a SME. Na sequência explicitarei a metodologia utilizada para interperlar os cinco textos supracitados acima.

### 2.3 Etnografia Documental

A antropologia, historicamente, tem desenvolvido seu *corpus* teórico-metodológico graças ao trabalho com pessoas e grupos humanos, e suas respectivas falas, depoimentos ou conversas. Contudo, hoje nos encontramos diante de um renovado paradigma na disciplina,

---

<sup>14</sup> É importante ressaltar a última obra (e), elaborada no município, não foi aprovada pelo PNLD, mas é amplamente utilizada em todas as escolas, nas aulas de História, pois aborda acontecimentos e personagens locais. Por isso, decidi inclui-la dentro do conjunto documental estudado.

interessado em estudar objetos, fenômenos não humanos e documentos de distinta índole<sup>15</sup>, com o mesmo rigor e compromisso empregado para o estudo com interlocutores de “carne e osso”. Dadas as condições anteriormente explicitadas, nesta Dissertação os livros didáticos constituem o objeto de pesquisa. Considero que esses materiais são documentos que também podem ser interpelados e interrogados, e supõem artefatos etnográficos rentáveis neste tipo de aproximações, pois inscrevem “discursos sociais”, são objetos que “falam” sobre a realidade, que nomeiam, classificam e qualificam o mundo social.

Desta maneira, este empreendimento antropológico foi levado a cabo através de uma metodologia caracterizada por alguns autores como *etnografia sobre documentos* ou *etnografia documental* (FERREIRA, 2013; VIANNA, 2014). Ao refletir sobre esta forma de trabalho científico, Adriana Viana (2014) destaca que ela traz o desafio de desmitificar o clássico “trabalho de campo”, superando a aparente “confiança” subjacente do encontro cara a cara entre entrevistador e entrevistado, o que, de certa maneira, demonstra por que a etnografia realizada a partir de documentos é relativamente recente na antropologia, de acordo ao levantamento feito pela pesquisadora. A mesma autora destaca que a vida social também pode ser compreendida a partir dos documentos que ela gera, configurando uma “aldeia-arquivo”, que tem por trás uma narrativa apreensível pelo antropólogo (CARRARA, 1998 apud VIANNA, 2014, p.46). Portanto, a antropóloga frisa que,

levar a sério os **documentos como peças etnográficas** implica tomá-los como construtores da realidade tanto por aquilo que produzem na situação da qual fazem parte – como fabricam um “processo” como sequência de atos no tempo,

---

<sup>15</sup> Cabe ressaltar, que, de fato, os primórdios da antropologia se encontram na análise documental. Devemos citar o período da chamada “Antropologia de gabinete”, erguida a partir de documentos, fotografias e relatos de terceiros. Contudo, esta antropologia se caracterizava por seu viés especulativo e evolucionista, que descartava a necessidade de fazer uma aproximação no próprio local onde a cultura era estudada. Hoje nos deparamos a um período muito distinto em relação aos documentos (e, naturalmente, temos a disposição um *corpus* teórico-metodológico muito mais aprofundado e diverso na disciplina), pois os pesquisadores buscam rastrear, presencialmente, as condições que provocaram sua aparição, e dessa forma, avaliar seus efeitos etnográficos.

ocorrendo em condições específicas e com múltiplos e desiguais atores e autores – **quanto por aquilo que conscientemente sedimentam.** (VIANNA, 2014, p.47; grifo meu).

Na mesma linha de raciocínio, Ferreira (2013) explica que os documentos que operam no âmbito público têm uma força social que gera efeitos etnográficos de vital importância, sendo “peças-chave da produção tanto de categorias e procedimentos a partir dos quais agentes, repartições e setores da administração pública estatal intervêm no mundo social, quanto da própria necessidade de intervenção (...)” (FERREIRA, 2013, p.41). A literatura antropológica consultada mostra que a metodologia de etnografia documental tem tido uma aplicação relacionada com a administração, os arquivos (nesse sentido, está muito próxima da História), a burocracia e as práticas de poder.

Assim, para desenvolver uma etnografia documental é fundamental olhar “o que nos é mostrado, o modo como essa exibição se ordena, a multiplicidade de vozes e mãos presentes em sua confecção, sua dimensão material, seu lugar em cadeias de outros documentos e ações, suas lacunas e silêncios” (VIANNA, 2014, p.48). No intuito de compreender como é concebida a temática indígena nas obras didáticas, realizamos uma leitura minuciosa e detalhada das representações, imagens e textos que elas veiculam, assim como dos fatos e discursos que não estão explícitos. Sobre este aspecto, tentei interpretar aquilo que *não se fala*, pois o não dito – por omissão, censura ou desconhecimento - também expressa uma postura definida dentro do esquema de nomeação e classificação da realidade social, silêncios consubstanciais da memória que quer ser construída – ou esquecida – pela sociedade. Dessa forma, a tarefa principal consistiu em ir “além” das informações explícitas ou referenciais, permitindo descobrir significados, conexões, interações e sentidos mais amplos.

Por outro lado, é preciso notar que, ao serem dirigidas para crianças de nove e dez anos, as obras didáticas analisadas neste trabalho possuem um alto componente imagético e iconográfico. Estes textos constituem uma modalidade particular de material didático elaborado para fins pedagógicos, e, nessa medida, as imagens, fotografias, figuras e ícones são recursos idôneos para organizar e difundir os conteúdos curriculares, principalmente nos primeiros anos da vida escolar (observaremos isto exemplificado no Capítulo 4). Certamente, as imagens possuem um fator motivacional e comunicacional que convida à leitura e introduzem as crianças ao mundo do conhecimento e da

ciência. Trata-se, pois, de documentos com características técnicas singulares que demandam um olhar atento sobre a linguagem visual que os perpassa. Nesse sentido, me apoiei nas contribuições teórico-metodológicas reunidas na obra de Feldman e Leite (1998), as quais nos permitem compreender a relevância da linguagem visual na produção de significados culturais e no estabelecimento das relações de poder.

Assim, Miriam Leite (1998) destaca a importância da iconografia (em suas diferentes formas de concretização: desenhos, gráficos, gravuras, pinturas e fotografias), no sentido de elucidar uma constelação de significados culturais e ideológicos. Para ela, texto verbal e visual são polissêmicos e complementares, e, nesse diálogo, a imagem visual tem a capacidade “reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores” (LEITE, 1998, p.44). De modo semelhante, Alegre (1998) sugere que abordar a imagem como linguagem é chave para enfrentar os desafios do uso da iconografia nas ciências sociais. Esta autora, embasada teoricamente em Roland Barthes, explica que toda imagem é portadora de uma dupla mensagem, “Uma codificada (conotação), que remete a um determinado saber cultural e seus significados, e outra não codificada (denotação), cujo caráter analógico pressupõe a capacidade da imagem de reproduzir o real.” (ALEGRE, 1998, p.78).

Neste trabalho explorarei o caráter denotativo das imagens dos textos escolares, analisando a cadeia de significados, sentidos e informações simbólicas que nos fornecem. À luz disso, é possível compreender que a etnografia documental com livros infantis exige do antropólogo a habilidade de “ler” e interpretar criticamente as informações e discursos visuais, uma vez que estes lhe fornecem pistas para apreender a visão e os significados do observador sobre o observado.

Essa apreensão requer, além de aguçados mecanismos de percepção visual, condições culturais adequadas, imaginação, dedução e comparação dessa com outras imagens para que o intérprete possa construir um receptor competente. **É que, entre a imagem a realidade que representa, existe uma série de mediações que fazem com que, ao contrário do que se pensa habitualmente, a imagem não seja restituição, mas reconstrução – sempre uma alteração voluntária ou involuntária da realidade.** (LEITE, 1998, p.40; grifo meu).

## 2.4 Os livros didáticos como objeto de pesquisa

O fato de não poder acompanhar o processo de seleção dos livros didáticos não invalida a necessidade e a importância de realizar uma pesquisa a respeito das informações que eles divulgam. Na seção 2.1 evidenciamos como, ao longo da história do Brasil, o texto escolar encarnou os interesses simbólicos da classe dominante. Procuramos mostrar que os livros didáticos não são produções isoladas, pois constituem meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, religiosos e pedagógicos de um determinado tempo histórico (CHOPPIN, 2002, 2004).

A elaboração das obras didáticas nos séculos XIX e XX esteve atravessada pelo esforço de promover uma determinada identidade nacional. Nesse período houve uma pluralidade de imagens a respeito dos indígenas, sempre pautadas por um forte componente etnocêntrico, que legitimou “a ordem social vigente, as tradicionais práticas das invasões territoriais, a negação histórica dos direitos e a dispersão de alguns grupos indígenas” (SILVA, 2013, p.39). Os textos escolares serviam como porta-vozes de um sistema homogêneo de valores morais, religiosos, ideológicos e políticos, de cunho nacionalista e patriótico. Compreendemos, por conseguinte, que esses materiais não são neutros e são forjados a partir de uma intencionalidade:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p.557).

Pero no debemos perder de vista que los libros se producen y existen en contextos históricos y políticos específicos y no se puede hablar de ellos como si se tratara de herramientas neutras para el tratamiento de los contenidos escolares. Los libros escolares tienen un papel como instrumento esencial de proyectos educativos nacionales. (DIAZ, 2008, p.188).

Nas democracias e marcos constitucionais atuais, que abrem a possibilidade da aparição de novos sujeitos políticos no debate nacional, resulta de vital importância examinar que tipos de imaginários, discursos e representações sobre os povos originários são promovidas. Certamente, uma reflexão crítica ao redor do livro didático não pode estar desvinculada de um contexto social, histórico e político mais amplo. Dessa forma, ao analisar como o não indígena representa o indígena nos livros escolares, estamos, na verdade, propondo uma discussão que leve em consideração o histórico de conflitos, violência e discriminação que a sociedade nacional tem promovido contra os nativos, “toda a análise ou crítica do livro didático deve supor a análise o crítica da própria escola e da filosofia a que pertence. Em última instância, **uma análise ou crítica da própria sociedade**” (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.29; grifo meu). Assim, na sequência explicaremos como se constituiu essa área de pesquisa, fazendo um balanço dos debates e proposições inseridas nessas investigações, e destacando, também, alguns vácuos e desafios a respeito.

Grandes nomes da antropologia brasileira têm chamado a atenção sobre a importância de problematizar os conteúdos dos livros didáticos, sobretudo no que tange às representações e imagens que se fazem sobre os povos indígenas. Primeiramente, ao debruçar-se na história do povo Xokleng de Santa Catarina e analisar a forma violenta como foi contato com o colonizador, Silvio Coelho dos Santos notava, em 1973, que “nos livros didáticos ainda continua em dias do presente a apresentar o indígena como um personagem histórico e, portanto, desaparecido” (SANTOS, 1973, p.16). Para o antropólogo, as consequências da violência colonial e moderna contra os indígenas são evidentes nos materiais escolares, nos quais têm se apagado os indígenas da narrativa histórica.

Mauro Barbosa de Almeida (1993) chega a uma conclusão semelhante, durante uma pesquisa realizada em 1979, concentrada nas representações sobre os negros e os indígenas em vários textos escolares do Ensino Fundamental apoiados por programas governamentais. Almeida explica que o papel da escola é crucial na formação da imagem que uma sociedade faz de si mesma, e, de acordo ao que encontrou nos referidos materiais, esta imagem corresponde a de uma sociedade branca, na qual os povos originários aparecem em segundo plano, no passado remoto e na posição de interlocutores dos portugueses e colonizadores. Estes aspectos levam ao autor a concluir que os textos escolares brasileiros são racistas e eurocentrados.

No entendimento de John Monteiro (1999), a historiografia tem uma responsabilidade na subalternização que a sociedade nacional tem feito dos nativos, em virtude que essa disciplina científica obliterou durante muito tempo a resistência e o protagonismo indígena nos acontecimentos históricos. Segundo o autor, esse aspecto têm desdobramentos na forma como é imaginado e representado o índio no espaço escolar e, particularmente, nos manuais didáticos:

Aprende-se, desde pequeno, que os índios são coisa do passado, não propriamente da história, mas antes de uma distante e nebulosa pré-história. **Os manuais escolares e mesmo a historiografia profissional tendem a liquidar rapidamente com as populações indígenas, dando-lhes um certo destaque – como não podia deixar de dar – apenas nos anos iniciais da colonização.** (...) as populações indígenas de fato – contrapostas ao índio imaginado – são povos invisíveis em grande parte da história que se ensina convencionalmente. (MONTEIRO, 1999, p.237-238).

Pois bem, a temporalidade da crítica e da reflexão acadêmica destes três antropólogos (anos 70, 80 e 90) responde à própria evolução e comportamento do campo acadêmico e científico dos livros didáticos. De acordo aos historiadores Choppin (2002; 2004), Fernandes (2005) e Munakata (2012), as edições escolares e os livros didáticos foram negligenciados por muito tempo pelos historiadores, colecionadores, bibliógrafos, bibliotecários e especialistas em geral, devido à falta de informação e ao difícil acesso a tais documentos, entre outros fatores. Além disso, o livro didático adquiriu tardiamente o “status de livro” (CHOPPIN, 2004, p.563), ou seja, representava apenas um objeto que satisfazia as necessidades educacionais, o que provocava sua indiferença e naturalização dentro do espaço escolar. Dessa forma, “houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento” (MUNAKATA, 2012, p. 193), já que era tido como um material descartável e pouco atrativo, o “primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora” (LAJOLO; ZILBERMANN, 2000 apud FERNANDES, 2005, p.123).

Inicialmente os livros não eram muito valorizados: alunos, pais ou, a fortiori,

professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações. (CHOPPIN, 2002, p.6).

Foi a partir da década de 1970 que essa área de pesquisa começou a despertar o interesse das ciências sociais, produto da convergência de diversas situações, a saber: as sequelas simbólicas e ideológicas da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, uma vez que os textos escolares foram vistos como elementos “susceptíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos” (CHOOPIN, 2002, p.10), as reivindicações de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural devido a acontecimentos como a descolonização, o interesse dos historiadores sobre questões relativas à educação e os avanços teóricos ocorridos na história do livro e da leitura (CHOPPIN, 2002; MUNAKATA, 2012). Também foi fundamental a proliferação de recenseamentos e levantamentos dos textos escolares, realizados nas bibliotecas nacionais e editoras de vários países (principalmente europeus), as quais têm catalogado, sistematizado e colocado à disposição tais materiais para o público (CHOPPIN, 2004).

Para Fernandes (2005), a profunda renovação conceitual e epistemológica da produção historiográfica no final da década de 70, pautada pela influência da *Nouvelle Histoire* e da História Social Inglesa, provocou que os historiadores elegessem como objeto de estudo temas relativos ao cotidiano, à vida privada, às mentalidades coletivas, ao imaginário e às representações de segmentos até então desprezados pela história oficial. Esse movimento introduziu novos temas e objetos de pesquisa, tais como “história do ensino e a constituição das disciplinas escolares, o livro escolar e as práticas de leitura, as questões relacionadas ao gênero, à infância e aos grupos étnicos, entre outros.” (FERNANDES, 2005, p.121).

Assim, durante as últimas décadas, o domínio das investigações focadas nos livros didáticos tem se expandido significativamente. A análise bibliométrica desenvolvida por Choppin (2004) expõe o comportamento dessa literatura, produzida no âmbito internacional:

Constatamos, então, que mais de três quartos da produção científica têm menos de vinte anos e que 45% têm menos de dez; em relação às 2 mil referências que temos hoje processadas em banco



de dados, referentes a aproximadamente cinquenta países, corpus sobre o qual nos apoiamos neste artigo, três quartos são posteriores a 1980 e mais da metade após 1990. (CHOPPIN, 2004, p.550).

É importante assinalar que, no contexto brasileiro, a área de investigação dos textos escolares é relativamente jovem. Oliveira *et al* apontam que, a meados da década de 1980, esse tipo de produção acadêmica era incipiente:

Não seria exagero dizer que se podem contar nos dedos os textos sobre livro didático no Brasil. Em uma biblioteca como a da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro não se encontram nas estantes mais do que quatro ou cinco livros que tratem especificamente do tema. (OLIVEIRA *et al*, 1984, p.19).

Foi só com a chegada do novo milênio que o referido campo disciplinar ganhou força. Assim, se nos anos 1970 e 1980 os trabalhos acadêmicos publicados não passavam de 50 títulos, entre 2001 e 2011 se identificam mais de 800 pesquisas que versam sobre os textos escolares (MUNAKATA, 2012, p.191). Para Munakata (2003) a criação de núcleos, projetos e centros de pesquisa, bem como a organização de eventos nacionais e internacionais sobre tema, foi chave para a consolidação dessa área de estudos no país. De modo semelhante, Freitag *et al* (1993) registram a importância da atuação das universidades brasileiras para a institucionalização dos livros didáticos como objeto de pesquisa:

Só muito recentemente (a partir do início da década de 80), essa tendência vem sendo revertida, pela institucionalização e atuação decidida de equipes de pesquisa que a partir de São Paulo e do Rio (UFRJ, UFFI, ABT, FGV) vêm pesquisando sobre o livro didático, procurando influenciar – via publicações e debates públicos – os destinos da educação brasileira, em geral, e do livro didático, em especial. (FREITAG *et al*, 1993, p.24).

O texto escolar tem sido pensado, debatido e refletido desde distintas áreas do conhecimento. Esse campo científico é conformado por trabalhos oriundos, maioritariamente, em áreas como a história, a educação, a psicologia, a antropologia, a ciência política e a linguística.

De modo geral, tais investigações demonstram a fertilidade da pesquisa sobre esse material, no sentido de compreender diversos aspectos da cultura e do sistema escolar, tais como: as políticas públicas educativas, as práticas de leitura, a didática, as atividades de ensino-aprendizagem, a formação das identidades nacionais, e, mais recentemente, as discussões relativas às relações étnico-raciais; nesse sentido, a promulgação de legislações orientadas a valorização da diversidade cultural na escola têm sido chaves para dinamizar esta área de pesquisa.

Ao avaliar a produção científica publicada nas últimas décadas sobre o livro didático, Choppin (2002) identifica duas tendências: uma, que se inscreve em uma longa tradição, ligada a uma corrente historiográfica que vê o manual como um documento histórico e simbólico. Nessa concepção, o texto escolar é interpelado como depositário de um conteúdo educativo que guarda um papel transcendental na formação da juventude; por tanto, o interesse dos pesquisadores reside em analisar as informações contidas nesse material, observando a “influência que teriam exercido na formação das mentalidades” (CHOPPIN, 2002, p.18). Logo, nesse tipo de aproximações os manuais são problematizados, fundamentalmente, como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos, de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica (TELLES, 1993; CHOPPIN, 2002; 2004; DIAZ, 2008).

A outra concepção surge a partir dos anos 1980 e tem a ver com uma perspectiva “ecológica” da literatura escolar, que concebe o manual em um contexto global. O livro didático não é visto exclusivamente como um detentor de um conteúdo, mas também como um instrumento de ensino utilizado e resinificado por diversos agentes; afinal, “ele só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos” (CHOPPIN, 2002, p.123).

Em relação a essa outra tendência investigativa, Rockwell (2001) frisa que a abordagem centrada nos conteúdos pedagógicos pode ser limitada, em virtude que as obras didáticas suscitam distintas interpretações, práticas, comportamentos e apropriações nos estudantes e docentes. Embasada teoricamente nas contribuições de Roger Chartier, a pesquisadora entende a leitura como prática cultural e ato social, argumentando que existem inúmeros usos, protocolos e significados atribuídos cotidianamente aos textos escolares. No seu entender, “es esencial abordar la contraparte oral del texto escrito para comprender el encuentro entre norma y práctica escolar” (ROCKWELL, 2001, p.18). Dessa forma, esses estudos assumem que os conteúdos dos livros

didáticos evocam múltiplas interpretações, dependendo do repertório, a trajetória e a subjetividade do leitor.

Na mesma perspectiva teórica, Munakata (2012, p.192) argumenta que uma disciplina “não se resume a um conjunto de conteúdos, mas também a exercícios e atividades correlacionados”. O pesquisador ainda ressalta as distintas leituras e usos que o livro escolar pode assumir:

Certamente [o livro didático] é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas. (MUNAKATA, 2013, p.186).

Na minha avaliação, ambas as aproximações oferecem valiosas contribuições para explorar o texto escolar em sala de aula, oferecendo um amplo leque de possibilidades teórico-metodológicas (que não são excludentes uma da outra) para problematizá-lo desde distintos ângulos. Contudo, para efeitos dos objetivos da nossa pesquisa, acredito que, em uma região onde pouco tem se refletido sobre a forma como o indígena é representado nos textos escolares, uma abordagem focada nos conteúdos dos manuais é pertinente e necessária, e pode instigar o desenvolvimento de outras pesquisas que venham a enriquecê-la e debatê-la.

No que tange ao tratamento das culturas e identidades indígenas no espaço escolar, é importante saber o que pensam crianças, adolescentes e docentes a respeito das imagens e discursos sobre os povos originários nos textos escolares, assim como compreender qual é o uso desses manuais e suas repercussões no espaço escolar. Porém, é essencial examinar, primeiramente, as características desses conteúdos, bem como as formas, estratégias e ideologias pelas quais foram elaborados.

A opção por concentrarmos nas informações veiculadas nos textos escolares também reside no nosso interesse de dialogar com a História, como disciplina científica e como saber escolar. Ao compreendermos que os livros didáticos constituem a representação escrita do pensamento de uma determinada sociedade, sendo testemunho inequívoco de um tempo e um espaço histórico, nos deparamos com

uma fonte privilegiada de pesquisa para compreender o lugar do indígena nas nossas sociedades. O diálogo com a História ficará explícito para o leitor e a leitora no próximo capítulo.

Como têm sido representadas as populações originárias nos textos escolares? O que se diz e não se diz sobre o indígena nesses materiais? Quais constatações sobre este tema encontramos na literatura produzida até o momento? Quais elementos são enfatizados e omitidos nessas investigações? Em seguida ofereço um balanço dos estudos que versam sobre a referida temática no Brasil.

## **2.5 O lugar do indígena nos textos escolares: uma revisão da literatura.**

Começamos pela pesquisa de Mauro de Almeida (1993), supracitada acima. O seu título já é bastante sugestivo: “O racismo nos livros didáticos”. Ela constitui o primeiro artigo da obra “A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus”, organizada por Aracy Lopes da Silva (1993), um trabalho pioneiro, e dos mais referenciados, sobre a inserção da temática indígena na escola.

Almeida analisa, concretamente, duas coleções de livros didáticos: *Estudos Sociais e Moral e Civismo*, da 1ª à 4ª série, e, *Estudos Sociais* de 5ª e 6ª série, as quais foram selecionadas pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) e coeditadas pelo Instituto Nacional do Livro (INL). Com relação ao primeiro grupo de livros, o autor focaliza-se no conteúdo visual ou nas imagens dos referidos materiais. No que diz respeito ao conceito de família, ele evidencia que todas as famílias mostram personagens brancos e de classe média: “essa família, sempre sorridente, mora em uma casa mobiliada, com televisão, sofá, biblioteca. Frequenta clubes e uma igreja católica. Trata-se de brancos e de cabelos castanhos” (ALMEIDA, 1993, p.18). De modo semelhante, as escolas, relações sociais e autoridades da sociedade são representadas por brancos, o que levam o autor a se perguntar: “Onde está a família índia? A comunidade índia? Os chefes indígenas?” (ALMEIDA, 1993, p.29).

De acordo ao levantamento feito pelo antropólogo, os brancos aparecem em 95,2% das imagens de todos os exemplares analisados, restando para indígenas e negros o 4,8%. Além disso, 80% das imagens indígenas estão situadas no passado (no período da colonização) e 70% mostram os indígenas em segundo plano; quando aparecem os nativos, eles somente são receptores dos portugueses. Adicionalmente, os povos originários são descritos no tempo pretérito: os índios “pintavam o

corpo”, “enfeitavam-se”, “usavam fogo”, “nada se diz sobre a existência dos índios no presente” (ALMEIDA, 1993, p.23).

Por outro lado, em relação à segunda coleção de obras didáticas, Almeida utiliza um procedimento de análise mais focado nos textos ou discursos escritos, dado que o conteúdo de tais livros é explicitamente histórico, e não se trata mais de mostrar a vida social normal e cotidiana. Ainda assim, as suas considerações também são acompanhadas por imagens extraídas dos materiais escolares. Neste grupo de obras os indígenas aparecem em maior proporção, porém, do ponto de vista do pesquisador, eles assumem imagens ambíguas e contraditórias. Ele encontrou alguns textos que demonstram simpatia pelos povos originários em certas passagens, mas os indígenas são tratados de forma folclórica e como resíduos da história, ostentando um lugar melancólico da memória. “Dá uma sensação que aparentemente foram assimilados pela ação bandeirante e missionária. Deixaram uma herança cultural, sobre a qual falam os textos” (ALMEIDA, 1993, p.58).

Observa-se, também, que a história é mostrada como um processo de expansão territorial, integração e desenvolvimento econômico capitalista; conseqüentemente, “não se fala da história de povos indígenas ou negros antes da descoberta do Brasil. O personagem inicial da história é o branco colonizador” (ALMEIDA, 1993, p.37). De igual modo, Almeida evidencia que a noção de desenvolvimento apresentada nas obras didáticas baseia-se na idéia de ocupação de “espaços vazios”, e, nesse sentido, defende-se que o índio deve ser assimilado e integrado à ordem nacional.

O autor cita vários trechos dos livros didáticos que representam o indígena como preguiçoso, violento e hostil aos portugueses. De uma forma ou outra, os povos nativos atrapalhavam a colonização, “básicamente, o indígena é apresentado como antibrasileiro”. (ALMEIDA, 1993, p.47). Outro elemento importante que o antropólogo ressalta em sua pesquisa, diz respeito ao fato dos textos não retratarem os grupos indígenas brasileiros em suas especificidades e na contemporaneidade, omitindo qualquer diferença e descrevendo um “índio” genérico” do passado remoto (que costumasse a relacionar com os Tupi ou os Jê). Nesse panorama, “O leitor jamais lerá uma linha sobre os Guarani que vivem *atualmente* no Brasil” (ALMEIDA, 1993, p.59; grifo do autor). Igualmente, a economia dos indígenas é descrita em termos de atraso e carência, sugerindo uma imagem de índio “improdutivo”.

Almeida conclui que nos materiais didáticos impera uma visão dos não indígenas sobre os fatos históricos e a composição cultural do

Brasil, que olha com pessimismo para os povos indígenas. Na avaliação do autor, há uma enorme dificuldade e enfrentar a existência de diferenças étnicas e sociais na escola, pois esta não oferece instrumentos para que os estudantes compreendam a realidade à sua volta. Assim, nos livros didáticos:

Há uma imagem de índio *bom* e outra de índio *problema*. O índio *bom* é aquele que recebeu bem os portugueses e contribuiu para a colonização. Dele herdaram os brasileiros alguns traços culturais. É uma das fontes da nacionalidade e também uma das marcas de identificação. É o índio da descoberta do Brasil, e do atual Parque Nacional do Xingu. **Já a imagem de índio problema é a do inimigo da colonização, que ocupa áreas chamadas de “espaços vazios”.** Ele precisa ser civilizado e posto para trabalhar. Como é que essas duas imagens contraditórias são conciliadas? Da seguinte maneira, o índio *bom* desapareceu com a própria colonização (pela destruição, pela escravização e pela mestiçagem), deixando em seu lugar a herança cultural. Ela ignora a questão colocada pela coexistência atual de povos indígenas no interior do espaço físico brasileiro, e a de seu lugar dentro do projeto de nação proposto. (ALMEIDA, 1993, p.70; grifo meu).

Continuaremos com a investigação da historiadora Norma Telles (1993), denominado: “A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora”, que é o segundo artigo da mesma coletânea (SILVA, 1993). Nesse texto, a diferença do anterior, não se examina um acervo específico de livros, mas apresenta-se uma reflexão acerca do componente eurocêntrico que pauta o tratamento da questão indígena nos manuais escolares, à luz das observações da autora em alguns textos de História (não detalhados). Ela começa seu trabalho salientando a importância metodológica de olhar para a infância, ao ser uma etapa chave e definitiva, onde o ser humano desenvolve seus imaginários com relação à alteridade e a diferença étnico-cultural:

As idéias que temos sobre nós e nossa sociedade e sobre os outros povos fixam-se quando somos crianças. (...) Mas também é nessa época que se formam, devido à insuficiência de informações ou

informações incorretas, nossos preconceitos e idéias distorcidas em relação a outras culturas. São exatamente as noções sobre os outros grupos que provocam em nós pensamentos desconhecidos e nos induzem a reconhecer o mundo como lugar da diversidade. Passada a adolescência, são poucos aqueles que têm a oportunidade aprofundar seus estudos sobre o Outro, de modo que a maioria de nós permanece com imagens dadas e formadas na infância. (ALMEIDA, 1993, p.72).

Para Telles, os manuais escolares conformam uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do Outro, sendo, ao mesmo tempo, instrumentos hegemônicos que revelam o pensamento de uma sociedade, formadores de “um quadro simbólico explicativo da realidade social, da cultura na qual o aluno está inserido” (TELLES, 1993, p.74).

De acordo às suas observações, os manuais didáticos idealizam os feitos ocidentais, narram a ação das potencias europeias e silenciam as vivências de outros povos. A cultura dos povos indígenas não é descrita em sua lógica própria, mas através da ótica do não indígena, de elementos isolados, preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, ela argumenta que as obras didáticas encarnam uma histórica etnocêntrica, que exalta as façanhas dos heróis ibéricos. A autora também afirma que a cultura europeia não praticou apenas um etnocentrismo, mas também um *etnocídio*, que define como:

A destruição de modos de vida e de pensamentos diferentes dos compartilhados por aqueles que conduzem à prática da destruição, que reconhecem a diferença como um mal que deve ser sanado mediante a transformação do Outro em algo idêntico ao modelo imposto. (TELLES, 1993, p.75).

Assim como Almeida, a historiadora identifica nos livros didáticos a imagem da América do Sul como “espaço vazio”, dedicando várias páginas a problematizar dita questão. Telles (1993) lembra que o continente americano era habitado, organizado, administrado e disputado das mais diversas maneiras e por distintos grupos humanos, muito antes da chegada dos colonizadores. Logo, esta formulação de

“lugares desabitados” espelha uma definição de território inscrito nas concepções econômico-jurídicas ocidentais, legitimadora da invasão das terras dos povos originários,

No espaço vazio não há paisagem, não há relação que os homens estabeleçam com a natureza e entre si. Se o espaço da América é previamente esvaziado, o da Península Ibérica é descrito em pormenor desde a mais remota Antigüidade. Isto significa uma relação centrada no local do espaço “importante” da história. As palavras empregadas induzem a uma determinada visão. Como o espaço foi previamente esvaziado, decorre que nada mais “justo” do que preenche-lo a partir da Europa. E, nos manuais, os mapas subsequentes nos informam desse preenchimento através de outras divisões espaciais, as chamadas capitânias hereditárias, e outras divisões administrativas, como os governos gerais. (...) **os grupos habitantes da terra não precisam ser mencionados pois o espaço foi previamente esvaziado, os habitantes eliminados**” (ALMEIDA, 1993, p.76-77; grifo meu).

O pretendido “espaço vazio” busca inculcar uma versão da história da América contada de forma simplista e unilateral, montando um cenário “como uma tapeçaria de acomodações sucessivas, não como um campo de batalha de diferenças absolutamente irreconciliáveis” (ALMEIDA, 1993, p.81). O espaço só adquire sentido em relação à Europa e, nessa perspectiva, ela sugere problematizar noções como “novo mundo” ou “descoberta”, bastante corriqueiras nos textos escolares, e que ignoram as culturas e ontologias americanas pré-coloniais.

**O conceito de descoberta comporta, na verdade, um julgamento de valor sobre a historicidade dos povos que aqui viviam, quer dizer, sobre a significação da vida e das realizações desses povos comparados à maneira como a Europa se vê e se interpreta.** Dizer que várias sociedades não têm história, embora de maneira velada, significa que o que é apresentado como um fato objetivo não é outra coisa que um julgamento de valor implicando a superioridade intrínseca de um modo de vida sobre um outro.



(...) **O conceito de “descoberta” nos coloca adiante de duas concepções de história: uma, que faz com que toda história anterior a 1500 não exista;** a outra, uma noção, bastante mais vaga, que apresenta como incorporação de entidades geográficas à Europa. Esse procedimento assegura, então, a continuidade da história europeia, mas nega a existência e a autonomia de grande parte da humanidade (TELLES, 1993, p.82-83; grifo meu).

Uma das consequências desse regime representacional, é que os episódios de conflito e violência decorrentes da invasão de portugueses e espanhóis, bem como a resistência dos indígenas nesse período, ficam obliterados ou esquecidos. Quando se aborda o indígena reagindo à situação e opressão colonial, ele é representado como “violento” e “feroz”: “fala-se dos “ataques” dos índios: eles sempre atacam, nunca aparecem como atacados e a eles não é dado o direito de defesa” (TELLES, 1993, p.93; grifo da autora).

Da mesma forma, esses manuais afirmam a superioridade do monoteísmo (cristão) sobre o politeísmo ou qualquer outra forma de pensamento. Em suma, as sociedades indígenas acabam sendo descaracterizadas e desacreditadas, o que nos permite compreender que as informações veiculadas nos manuais escolares legitimam a agressão europeia. Europa é vista como benéfica e civilizadora, e, em contraparte, os nativos são introduzidos em condição de inferioridade e atraso, “ultrapassados, anacrônicos, decadentes (...) incapazes de fazer história e resistir ao agressor” (ALMEIDA, 1993, p.82).

Por fim, Telles (1993) conclui seu trabalho dizendo que os autores dos manuais desconsideram os aportes das ciências humanas, aplicando um modelo anacrônico e ideológico para escrever a história, que pode ser encaixado dentro do modelo do evolucionismo cultural.

Assemelha-se aos dos cronistas e dos missionários do século XVI. Falam de superstições, poligamia, canibalismo, guerras, sem nada que explicar. O índio, preferencialmente um guerreiro, é visto, acima de tudo, como pagão, o que legitima o extermínio dos grupos e sua conversão. Quatro séculos depois, os autores parecem ignorar os resultados da Antropologia e da própria História. Com isto, legitimam a conquista, silenciam os

vencidos e sua luta de resistência centenária.  
(ALMEIDA, 1993, p.89).

Outro trabalho amplamente citado na literatura científica ao redor do lugar do indígena nas obras didáticas é o de Luís Grupioni (1995), intitulado “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil”, publicado em uma coletânea organizada por esse mesmo autor junto com Aracy Lopes da Silva (GRUPIONI; SILVA, 1995). Naquele texto, o autor se propõe apresentar as principais conclusões de investigações de historiadores, pedagogos e antropólogos (incluindo os dois que acabamos de expor), que têm analisado como são representados os povos originários nos textos escolares. É preciso destacar que o artigo assume como público alvo a leitores não especialistas, leigos ou alheios à esfera acadêmica; nesse sentido, percebe-se um esforço por apresentar as ideias de uma forma didática, buscando que as mesmas sejam compreendidas pelos membros e autoridades do sistema educacional.

O pesquisador parte da definição das noções de preconceito e discriminação, as quais, no seu entender, permitem caracterizar a hostilidade de uma parte da população dominante sobre outros grupos étnicos e minorias, elencada a partir de atributos como origem, língua, religião e convicção política. Continuando com o teor pedagógico de sua obra, o autor sublinha que a capacidade comum a todos os seres humanos de criar significados é o que chamamos *cultura*, acrescentando a humanidade é composta por uma rica variedade de culturas e grupos humanos, que vão se transformando no transcorrer da história, e agindo no mundo através de seus próprios pressupostos. Dessa forma, ele adverte que muitas vezes costumamos julgar a essas outras culturas distintas, usando nossos referenciais, e lógicas classificatórias, o que se encaixa como uma atitude etnocêntrica, na qual operam a discriminação e o preconceito mencionados acima.

A partir dessa reflexão, o mesmo autor demonstra que os manuais escolares promovem uma visão equivocada, etnocêntrica e distorcida sobre os grupos indígenas brasileiros. De modo sucinto, ele percebe, na sua revisão das produções acadêmicas, as deficiências já apontadas por Almeida (1993) e Telles (1993), dentre as quais corrobora: a persistência da imagem de “índio genérico”, que desconsidera as especificidades e variedades dos povos indígenas nas distintas regiões do país; a representação do indígena enfocada quase sempre no passado e de forma secundária; o tratamento eurocêntrico da história que assume que no continente americano “havia um mundo a

ser criado ou à espera de seu descobridor” (GRUPIONI, 1995, p.488); e a perspectiva dos povos originários pensados a partir do paradigma evolucionista, “numa escala temporal que colocava a sociedade europeia no ápice do desenvolvimento humano e a “comunidade primitiva” em sua origem” (idem, p.488; grifo do autor). Da mesma forma, em outras investigações ele identifica a concepção das culturas indígenas a partir do que *lhes falta*, “geralmente pela negação de traços culturais considerados significativos: falta de escrita, falta de governo, falta de tecnologia para lidar com metais, nomadismo, etc.” (idem, p.488).

Outro elemento habitual nos livros didáticos é a presença de imagens diversas e contraditórias dos indígenas sob a figura de “bons e maus selvagens” (GRUPIONI, 1995, p.490-492). Ou há índios vivendo isolados na Amazônia e protegidos no Xingu ou já estão contaminados pela civilização e a aculturação. Em outras palavras: “ou estão no passado ou vão desaparecer em breve” (GRUPIONI, 1995, p.490). Tais valorações e representações a respeito dos indígenas seriam tão comuns, que os especialistas já notam uma recorrência e redundância de informações nos textos escolares,

Praticamente todos os livros informam coisas semelhantes e privilegiam os mesmos aspectos da sociedade tribal. Assim, todos os que lerem aqueles livros saberão que os índios fazem canoas, andam nus, gostam de se enfeitar e comem mandioca, mas, por outro lado, ninguém aprenderá nada sobre a complexidade de sua vida ritual, as relações entre esta e sua concepção do mundo ou da riqueza de seu sistema de parentesco e descendência” (ROCHA, 1984 apud GRUPIONI, 1995, p.489).

Com respeito à perspectiva evolucionista empregada pelos idealizadores dos livros didáticos, Grupioni argumenta que os textos usam informações sobre os indígenas produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus. Muitas vezes, tais documentos são manipulados e colocados nos livros didáticos de forma acrítica e descontextualizada, fato que acaba fortalecendo a imagem exótica dos povos originários.

À luz desses elementos, ele considera que apesar da produção de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, ele não logrou ultrapassar os muros da academia e o circuito

dos especialistas. Assim, o autor termina a primeira parte de seu trabalho afirmando que:

Os manuais escolares continuam a ignorar as pesquisas feitas pela história e pela antropologia no conhecimento do *outro*, revelando-se deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, dos tempos da colonização aos dias atuais, e da viabilidade de outras ordens sociais. E é com esse material, equivocado e deficiente, que professores e alunos têm encontrado os índios na sala de aula. Preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro. (GRUPIONI, 1995, p.491).

Em virtude desse ambiente de desinformação e insuficiência de conhecimentos atualizados e sólidos sobre os indígenas, Grupioni oferece na segunda parte de seu trabalho uma lista detalhada de fontes de informação relativas às sociedades indígenas no Brasil, que podem ser subsídios para professores/as que desejem trabalhar o tema com os alunos (GRUPIONI, 1995, p.493-526). Esta relação de material bibliográfico, documental, audiovisual, etnológico e fílmico sobre os indígenas permite ao não especialista “familiarizar-se com temas gerais e com questões teóricas e metodológicas básicas relacionadas ao conhecimento sobre os índios, suas vidas social e cultural e suas relações com o Estado e com segmentos da sociedade nacional” (GRUPIONI, 1995, p.493).

A Dissertação de Izabel Gobbi (2006) também coloca em evidência as dificuldades de incorporar, nos textos escolares, os conhecimentos antropológicos e históricos que versam sobre os povos originários. Após analisar quarenta e quatro (44) obras didáticas, publicadas entre 1999 e 2005, a autora constata que nelas prevalece uma forma simplista quando se fala sobre o indígena e seus modos de vida, o que revela o “hiato que há entre a produção acadêmica sobre a Etnologia Indígena contemporânea e as informações veiculadas nos livros didáticos” (GOBBI, 2006, 104).

Na avaliação da autora, o MEC segue aprovando livros que trazem uma forte carga preconceituosa, pois continua-se caracterizando as sociedades indígenas como povos “primitivos”, “reminiscentes do passado” e em “vias de extinção”, o que provoca que a sua riqueza cultural seja reduzida à pobreza dos estereótipos (TASSINARI, 2002 apud GOBBI, 2006, p.10). Não obstante, ela salienta que isto não

acontece na totalidade dos conteúdos dos veiculados pelos textos escolares. Em concomitância, a pesquisadora deparou-se com passagens que dispensam um melhor cuidado sobre o a diversidade étnico-cultural, assumindo ideias antirracistas e melhor embasados teoricamente. Nesse sentido, observou a produção de obras que contêm informações atualizadas sobre os povos indígenas, apresentando conteúdos mais consistentes com relação ao conceito de cultura. Dessa maneira, a autora mostra um movimento dos autores/as dos livros se adequarem à LDB e aos PCN's. Em um artigo posteriormente publicado pela mesma autora (GOBBI, 2012), ressalta-se a necessidade de dar continuidade a este novo paradigma, fazendo mais rigoroso o processo de avaliação das obras didáticas, máxime se considerarmos a promulgação da Lei nº 11.645 de 2008. Cabe destacar que a Dissertação da autora (GOBBI, 2006) e os trabalhos de Almeida (1993), Telles (1993) e Grupioni (1995) estão inseridos no marco da constituição de 1998, a nova LDB e os PCNs. Nesse sentido, o presente trabalho surge em um momento distinto e de maior maturidade em termos teórico-metodológicos e de políticas públicas, tendo como referência o marco legislativo da Lei 11.645 de 2008.

O “hiato” entre o conhecimento acadêmico-científico sobre as populações indígenas e o saber escolar reproduzido nos livros didáticos também se manifesta na pesquisa desenvolvida por Gilberto Ferreira (2013), que examinou a construção da imagem dos índios nos textos escolares de História no estado de Alagoas, do 6º ao 9º ano. Esse historiador notou que as imagens exibidas dos indígenas usualmente apresentam “moradias em círculos, com formatos arredondados, construídas geralmente de palha com fogueiras ao centro e em entorno, matas” (FERREIRA, 2013, p.142), sugerindo que os nativos são seres “selvagens”, estagnados no tempo. Também não há uma percepção crítica sobre a historiografia nem uma problematização das relações sociológicas entre indígenas e não indígenas, na medida em que os textos escolares adoptam as informações das obras “convencionadas como *clássicas*” (Idem, p.144; grifo do autor), norteadas por um viés tradicional e eurocêntrico, que transmite ideias como a do “descobrimento” do Brasil. Nesse sentido, ele afirma que a produção acadêmica sobre os índios do Nordeste e de Alagoas não tem interagido com a elaboração dos livros didáticos.

Em Alagoas atualmente existem onze povos indígenas e nenhum livro didático publicado até o presente contempla a existência dessas populações

(...) todo apoio didático em Alagoas está distante da produção historiográfica acadêmica, produzida a partir de pesquisas há mais de duas décadas. (Idem, p.146).

## 2.6 Novas abordagens: diálogo com a História Regional

Pois bem, até aqui o leitor e a leitora podem perceber vários pontos convergentes na produção acadêmica brasileira sobre o tratamento da temática indígena nas obras didáticas. Em termos gerais, observa-se que tais investigações manifestam preocupações comuns, relacionadas, principalmente, com a ideologia propagada nesses materiais. Assim, os/as pesquisadores/as expõem a forma estereotipada, exótica e etnocêntrica como os indígenas são imaginados e representados nas obras didáticas, alertando para a primazia de uma história eurocêntrica que simplifica e silencia as agências dos nativos e as repercussões negativas do processo colonizador nas suas sociedades, em detrimento dos feitos ocidentais e desenvolvimentistas.

Estes reparos também podem ser constatados, de uma maneira ou outra, nas pesquisas de Grupioni (1996), Oliveira (2003), Boiano e Oliveira (2015) e Bezerra (2017) também no contexto brasileiro, ou nos trabalhos de Soler (2006), Yañez (2010) e Aman (2010), que analisaram como é representado o indígena nos livros didáticos produzidos na Colômbia. Resulta interessante observar as conclusões destes trabalhos. Assim, por exemplo, Bezerra (2017), que examina alguns textos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, conclui que:

As tantas lutas e reivindicações dos povos indígenas e as tantas produções acadêmicas de pesquisadores em História, Antropologia e outras ciências sociais sobre o conhecimento da identidade indígena, o respeito a alteridade e o tratamento adequado da diversidade étnica e cultural para uma educação intercultural não são aproveitadas (...) ainda lidamos, como pesquisadores, professores e alunos (não-índios e índios) da educação básica brasileira, com muitos livros didáticos que **representam as populações indígenas com preconceitos, simplificações, reducionismos, subestimando suas diferenças e contribuições para a cultura, a sociedade e a formação étnica brasileira, “índios genéricos” do passado e, infelizmente, como povos**

**atrasados e deslocados da contemporaneidade brasileira.** (BEZERRA, 2017, p. 289; grifo meu).

Yañez (2010), que em sua pesquisa analisa o lugar das populações indígenas e afros nos livros didáticos colombianos, coloca, no final do seu artigo, o seguinte:

Los indígenas aparecen como parte de un pasado que fue y circunscritos a un mundo rural atrasado y se encuentran inmersos en la naturaleza como siendo parte constitutiva de la misma (estereotipos que representan naturalismo). (...) los indígenas y los afrocolombianos aparecen como seres ahistóricos (en una lógica del otro sin historia) o atemporales, al reducirlos a una historia museificada, en que sus costumbres, tradiciones, saberes, pertenecen a un tiempo que ya no es el “nuestro”. (YAÑEZ, 2010, p.34-35).

Não detalharei as demais investigações, em virtude que todas elas guardam um fio argumentativo e analítico muito próximo, denunciando a desvalorização e o racismo que sofrem os povos originários nos textos escolares. É preciso notar que as investigações que tenho analisado e mencionado têm a virtude de revelar as intenções dos/as autores/as ou idealizadores dos livros didáticos, bem como as estratégias discursivas e imagéticas empregadas para subalternizar os povos originários, trazendo respostas e esclarecimentos sobre as deficiências das obras didáticas no tratamento da questão indígena. Nessa medida, tais contribuições têm sido fundamentais para colocar na pauta pública e acadêmica a importância antropológica e histórica de olhar criticamente para as informações veiculadas nos materiais escolares, no intuito de problematizar a violência simbólica e epistêmica cometida contra os povos originários na escola. Contudo, na minha avaliação, começa-se a perceber um caráter repetitivo neste *corpus* acadêmico, aspecto que é sistêmico no campo de estudos sobre os conteúdos dos livros didáticos.

Ao ser a análise ideológica e cultural, a tendência mais consolidada no que se refere à pesquisa acadêmica ao redor dos textos escolares, Choppin (2004) explica que há redundâncias nestes estudos, decorrentes da aparente “simplicidade” que supõe avaliar estes materiais:

Um acontecimento, um personagem, um tema ou conceito ou um corpus, limitado por uma disciplina, um nível de ensino, um determinado tempo histórico... O livro didático tornou-se, assim, e isso não parece ser uma particularidade francesa, **um tema relativamente simples para o pesquisador iniciante**. (CHOPPIN, 2004, p.557-558).

Para efeitos da nossa pesquisa, consideramos que a problemática mais notória reside na forma como os textos escolares são interpelados e nos possíveis novos aportes e leituras que estas pesquisas possam oferecer. Muitas vezes a função do/da pesquisador/a parece assumir uma atitude próxima de “fiscalização”, “vigilância” ou “julgamento”, que dá a impressão que ele/ela já sabe *a priori* o que vai encontrar no acervo. Munakata (2003) - que pertence à escola teórico-metodológica da análise da materialidade, práticas e relações que o livro didático implica - radicaliza a crítica concernente ao crescimento expressivo das investigações centradas nos conteúdos dos livros, afirmando que: “Quem procura acha, o que torna essa modalidade de investigação [a análise de conteúdo] completamente inócua, **pois o resultado está desde sempre pressuposto de antemão**” (MUNAKATA, 2003, p.4; grifo meu).

Para este mesmo autor, os trabalhos não apresentam alternativas ou soluções efetivas às problemáticas analisadas, “pretendem ter descoberto a roda (...) permanecem no terreno das idéias rarefeitas (...) exigem do livro didático “cientificidade” própria ao saber universitário, desconsiderando a diferença que separa o conhecimento científico do saber escolar” (MUNAKATA, 2003, p.11). Há de se considerar que dita apreciação (um pouco totalizante, do meu ponto de vista) não pode ser extrapolada para todos os âmbitos da pesquisa sobre os conteúdos dos livros escolares, uma vez que, conforme assinala Choppin (2004, p.566) “se alguns temas ou períodos são tratados à exaustão em determinados lugares, outros podem ser totalmente ignorados”.

Nesse sentido, devemos frisar que as iniciativas oficiais relativas à valorização do universo indígena dentro do sistema educacional ocidental são relativamente recentes. Como Gobbi (2006) observam, os marcos legislativos nacionais e internacionais que buscam incluir a diversidade cultural no currículo escolar emergem apenas no final do século XX e nos primeiros anos do presente milênio; no contexto brasileiro, estas diretrizes, debates e iniciativas se canalizaram



na Lei nº 11.645, promulgada no ano 2008. Portanto, a nossa análise se situa em um cenário legislativo e de políticas públicas em processo de institucionalização que demanda esforços acadêmicos para seu efetivo cumprimento: formular a pergunta hoje de como é representado o indígena nos livros didáticos é muito diferente a tê-la formulado há dez anos atrás.

Entretanto, é claro que, tendo como objetivo a implantação da referida normativa não é suficiente deter-nos, exclusivamente, nos reparos dos especialistas a respeito dos vácuos e desinformações sobre a temática indígena nos textos escolares. Se bem é importante elucidar que as identidades e culturas indígenas não estão presentes – ou estão presentes de forma distorcida e errônea – no espaço escolar, também é essencial que as pesquisas comecem a apontar de que forma estas podem ser incluídas, reformuladas ou trabalhadas. Em palavras de Souza e Wittman (2016, p.16), “O dispositivo legal que instituiu a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígenas nas escolas brasileiras exige que se evidenciem novas concepções de ensino e de pesquisa na temática indígena”.

No decorrer da revisão bibliográfica fui descobrindo, aos poucos, que o estado da arte conta com suficientes contribuições acadêmicas –consistentes e qualificadas, é claro– que mostram que a História que está sendo contada na escola, através das obras didáticas, está minada de desvios ideológicos e insuficiências epistemológicas. Porém, constatei que as pesquisas que indagam o lugar do indígena nos livros escolares não oferecem uma contrapartida para contestar os estereótipos ou estigmas encontrados sobre os povos originários<sup>16</sup>, nem possíveis caminhos para esclarecer perguntas como: De que *outra* maneira pode ser representado o indígena? Qual é essa *outra* versão possível da História? Em quais autores/as ou fontes de informação podemos encontrar subsídios para reformular os conteúdos dos materiais escolares? Logo, a opção de evidenciar, *apenas*, ditas falhas dos livros escolares (que existem e devem ser problematizadas, evidentemente) usados em Foz do Iguaçu, corria o risco de continuar saturando a literatura acadêmica, ou de seguir “chovendo sobre molhado”, o que nos levou a repensar os objetivos da nossa Dissertação.

As investigações sobre os textos escolares denotam a discrepância, o “hiato”, ou a falta de diálogo entre os conhecimentos

---

<sup>16</sup> Somente o trabalho mencionado de Grupioni (1995) apresenta uma relação de fontes de informações que podem fazer frente ao preconceito e discriminação sobre o indígena na escola.

etnológico-históricos e as informações divulgadas nas obras didáticas. Isto constitui uma constatação de vital importância para novas pesquisas, com aproximações mais locais ou regionais. Mas continuava aparecendo a questão: A partir de quais referenciais concretos pode ser reeditada a História? De quais povos indígenas devemos falar nos livros?

E aqui vem uma segunda crítica à crítica dos livros didáticos (que tem muito a ver com a anterior): tirando as pesquisas de Ferreira (2013), que analisou obras didáticas em Alagoas e a de Boiano e Oliveira (2015), concentrada nos materiais escolares do estado do Paraná, as investigações, neste campo de estudos, tendem a ser muito abrangentes em termos metodológicos (e, em certo sentido, contraditórias) pois examinam livros, coleções e exemplares que não sabemos em que lugares (cidades, municípios ou regiões) concretos estão sendo utilizados, ou se realmente foram escolhidos pelas escolas para trabalhar com seus estudantes<sup>17</sup>.

Assim, grande parte das contribuições são balanços ou textos reflexivos que adotam uma perspectiva global ou nacional, isto é, não se localizam etnograficamente e não concebem realidades socioculturais específicas. Em consequência, também não se estabelece uma interlocução com uma determinada vertente de fundamentos etnológicos e históricos, que permita oferecer um *feedback* às autores/as de tais materiais.

Na primeira parte deste Capítulo demonstramos que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve as estruturas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade, cuja classe dominante impõe um regime representacional para promover uma determinada identidade e uma versão da História. Nesse horizonte, é preciso lembrar que:

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos

---

<sup>17</sup> Lembremos que o PNLD é a política governamental que regula a distribuição dos livros escolares nas escolas do país e que a partir de um Guia enviado pelo MEC, os/as professores/as das instituições educativas fazem uma seleção dos exemplares a serem utilizados para cada triênio. Em outras palavras, não são *todos* os livros recomendados pelo MEC os que são usados nas escolas, mas apenas certos títulos ou coleções.

agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, económico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, **não faz qualquer sentido**. (CHOPPIN, 2004, p.561; grifo meu).

Conforme a citação anterior é possível afirmar que os etnógrafos que nos debruçamos nos conteúdos dos livros didáticos temos o compromisso intelectual de explicitar para os/as nossos/as leitores/as, além da avaliação crítica dos os conteúdos daqueles textos, o quadro social, económico e histórico envolvente dos locais onde extraímos os dados. Se existe uma relação entre os imaginários e ideologias inscritas nos livros didáticos e determinadas circunstâncias regionais/nacionais, interesses, projetos ou visões de sociedade, estes últimos não deveriam entrar na equação analítica? Seguindo a Calavia (2013, p.42), a etnografia não deve ser vista apenas “como essa coleta de dados mais ou menos simples que antes se esperava”, portanto, uma investigação desta natureza exige uma operação analítica e teórica muito mais complexa.

Retomando a ideia que os livros didáticos de História representam o pensamento de uma sociedade e através dele são selecionados os acontecimentos históricos que configuram a memória oficial, acredito que é pertinente que as pesquisas sobre as obras escolares elucidem perguntas como: O que podemos dizer destes cenários em termos das relações de poder? Como foi o seu processo colonizador? Que tipo de interesses e conjunturas económico-políticas estão presentes? Qual é a narrativa simbólica imperante?

Adicionalmente, se o tópico indagado é a questão indígena, resulta imperioso detalhar que etnia habita aquele lugar, ou qual é a mais próxima, bem como identificar suas principais características, demandas e problemáticas atuais. Nesse intuito, é essencial desvendar, também, os eventos históricos tocantes à relação entre indígenas e não indígenas, a questão fundiária, assim como examinar a maneira como os povos originários são representados pelo Estado-nação e pelas elites das regiões. Esse pode ser um primeiro passo para desconstruir as imagens identificadas de “índio genérico” e das sociedades indígenas como “resíduos do passado remoto”, já que este exercício vem a constituir uma retribuição (didática, reflexiva, teórica) chamada a ultrapassar as reprovações académicas corriqueiras das informações veiculadas pelos livros didáticos.

Levando isto em consideração, no seguinte capítulo desenvolve-se uma reflexão a respeito da criação e modernização de Foz do Iguaçu, demonstrando como esse município era um território eminentemente indígena, atualmente reivindicado pelo povo indígena Guarani. Assim, a partir de fontes antropológicas e historiográficas, procuramos elaborar uma reflexão que valorize o povo Guarani na História da cidade, sublinhando como seus direitos humanos e territoriais foram violentados durante o século XX. Da mesma forma, ao longo deste capítulo evidenciarei como foi concebido e representado o indígena pelos colonizadores e pioneiros do “desenvolvimento” no município. Considero que esta reflexão constitui um pano de fundo primordial para efeitos dessa análise, providenciando-nos ferramentas analítico-interpretativas e suportes epistemológicos tangíveis para interpelar e contrastar os conteúdos dos referidos materiais, qualificando o nosso olhar etnográfico.

A elaboração do Capítulo 3 responde também a uma experiência e uma demanda suscitada em campo, que diz respeito à elaboração local dos livros didáticos de História. Como foi colocado anteriormente, o *corpus* de pesquisa é integrado por um livro produzido em Foz do Iguaçu (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016). Este livro não é aprovado pelo PNL D, mas é amplamente trabalhado com as crianças em sala de aula, pois é o único que aborda fatos históricos, demográficos, geográficos e políticos de Foz do Iguaçu (o que não acontece com os textos enviados pelo MEC). Cabe realçar que a temática indígena não é trabalhada com o cuidado e o rigor que merece, encarnando alguns vícios, desinformações e estereótipos sobre os indígenas, os quais detalharemos no Capítulo 4.

Tive a oportunidade de conhecer e entrevistar um coautor daquela obra didática, graças a algumas atividades formativas nas quais participei em campo, que também explicitarei no Capítulo 4. Durante nossas conversas, ele, que atua como professor da Rede Municipal de Ensino, manifestou-me que os/as pedagogos/as que participaram na produção desse material, não tiveram apoio institucional nem acharam subsídios epistemológicos para efetuar dita tarefa. Era o primeiro esforço por elaborar uma obra que retratasse a história de Foz do Iguaçu e pudesse ser estudada na escola.

Estes aspectos sustentaram a necessidade de redigir uma análise que oferecesse novos olhares a respeito. Portanto, o Capítulo 3 vem a preencher uma lacuna informativa nas obras didáticas elaboradas na cidade, condizente com os avanços teórico-metodológicos da História e a valorização do sujeito indígena em Foz do Iguaçu. Com isso

procuramos que o presente trabalho ofereça um recurso didático e pedagógico que possa ser adaptado nas instituições educativas e ampare a produção de futuros materiais escolares no município, ou que pelo menos provoque uma sensibilização nos agentes educativos no tocante à causa indígena.

Problematizar o livro didático regional como fonte significa questionarmos sobre as suas condições de produção, que fazem parte de um contexto histórico permeado por questões de memória, identidade e formação cultural, entremeadas por demandas de ordem político-educacional, investigando as vozes que, consciente ou inconscientemente, podem emanar dados da formação sócio-histórico-cultural do lugar. Sua definição está atrelada ao momento histórico do qual o pesquisador faz parte, pois o historiador (a) é sujeito de seu tempo e vai entender sua fonte com base nesse olhar. (FERREIRA, 2016, p.116-117).



### CAPITULO 3:

#### FOZ DO IGUAÇU E OS INDÍGENAS GUARANI

A presença do povo indígena Guarani<sup>18</sup> no oeste paranaense<sup>19</sup> data do período pre-colonial. Um recente estudo arqueológico (BONOMO *et al*, 2014), que analisa a distribuição temporal e espacial dos sítios arqueológicos atribuídos aos Guarani na Bacia do rio da Prata e no sul brasileiro, afirma que as margens do rio Paraná constituíam os primeiros assentamentos deste povo indígena. A partir dos registros encontrados em 1177 sítios arqueológicos, analisados mediante a técnica de datação por radiocarbono (que permite determinar a idade de objetos e vestígios materiais de até 50.000 anos), os autores conseguiram determinar a cronologia da cultura material Guarani, assim como estabelecer hipóteses com relação a suas rotas de dispersão, migração e expansão<sup>20</sup>.

De acordo aos dados e análises levantadas por Bonono *et al* (2014), foi nas adjacências do Rio Paraná, e de outros rios próximos, onde os Guarani estabeleceram suas primeiras aldeias e comunidades. A partir desse lugar, iniciaram a sua histórica e conhecida expansão para outras regiões do Brasil, o Paraguai e a Argentina (Figura 03); estes trânsitos sempre tiveram como referência os cursos fluviais. Segundo os investigadores, depois de consolidar a ocupação desses territórios, eles

---

<sup>18</sup> Melià (2009; 2016) indica que, ao ser um povo indígena transfronterizo (presente, além do Brasil, na Bolívia, na Argentina e no Paraguai), a nomenclatura referente aos Guarani é extremamente variada e assume diversas denominações em cada país, estando relacionada a particularidades linguísticas e culturais de cada subgrupo de esta etnia. A literatura etnológica e histórica consultada mostra que a maioria dos grupos indígenas que habitam o oeste do Paraná, no Brasil, se autodenomina como pertencente ao povo Ava-Guarani (c.f. ALBERNAZ, 2007; 2009; GUANAES, 2015; PACKER, 2013; CARVALHO, 2013). Assim, quando utilizo o termo “Guarani” no decorrer deste texto, estou me referendo a este grupo específico de pessoas.

<sup>19</sup> Aqui nos referimos, utilizando um recorte espacial não indígena, à região brasileira compreendida entre o município de Cascavel (PR) e o limite oeste do estado do Paraná com o Paraguai, demarcado entre os atuais municípios de Foz do Iguaçu (PR) e Guaíra (PR).

<sup>20</sup> Entretanto, há de se destacar que existe um grande debate sobre a origem e dispersão Tupi-Guarani, bem sintetizado no trabalho de Neves *et al* (2011), no qual observa-se que uma das vertentes mais importantes no circuito de especialistas sugere uma origem amazônica para esses povos.

passaram a ocupar e administrar a vegetação em lugares mais específicos das bacias hidrográficas.

The results presented here show that once the first Guaraní settlements were established in different areas of the La Plata Basin. There was continuity in the occupation of these places, in some cases even the same sites over hundreds of years. This is clearly evidenced by the successive occupations in the Upper Parana River (e.g. near the current **Itaipú dam**) and in the Paranapanema, Ibicuí and Jacuí Rivers, where the regional network systems lasted until the demographic collapse following the 16th and 17th centuries. (...) **The available dates indicate that the Upper Parana is the area with the earliest Guaraní occupations, with the dispersion vectors departing initially from this section of the river heading north and south.** (BONOMO, 2014, p. 68; grifo meu).

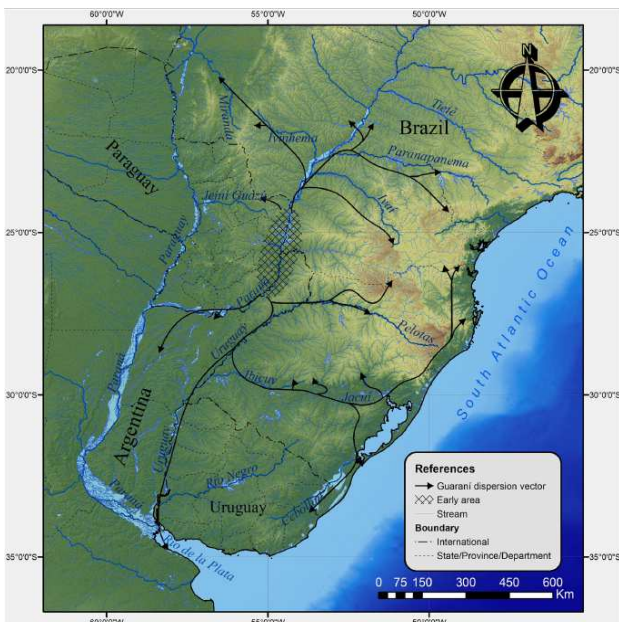


Figura 03 - O território originário dos Guaraní e rotas de dispersão  
Fonte: (BONOMO *et al.*, 2014, p.65).



É importante ressaltar que o território da atual cidade paranaense de Foz do Iguaçu, fronteira com Paraguai e Argentina, coincide com a região originária do povo indígena Guarani:

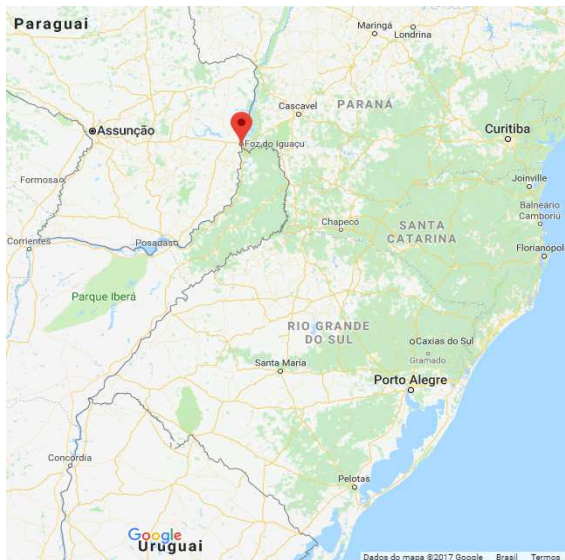


Figura 04 - Localização de Foz do Iguaçu (PR)

Fonte: (Google Maps).

Contudo, os primeiros assomos da colonização neste município significaram uma ruptura para a vida dos Guarani, ocasionando uma desintegração de suas redes de parentesco e modos de vida, produto de uma pluralidade de circunstâncias e eventos, que se intensificaram no final do século XIX e ao longo do século XX. Explorarei este período histórico nesse capítulo. Assim, apresento ao leitor e à leitora um sucinto contexto histórico acerca do surgimento da cidade de Foz do Iguaçu, destacando os principais acontecimentos que configuraram sua formação e modernização. Paralelamente, a partir de fontes históricas e antropológicas procuro demonstrar como tais processos guardam uma relação simbiótica com o esbulho e a expropriação territorial dos indígenas, habitantes imemoriais da zona. Farei ênfase, principalmente, nas consequências da chegada Usina Hidrelétrica de Itaipu para o povo indígena Guarani e na forma como esta etnia foi menosprezada, ignorada e representada negativamente pelo olhar do colonizador.

### 3.1 Um lugar “inóspito”

O livro “A fronteira como destino de viagem: a colônia militar de Foz do Iguaçu (1988-1907)”, fruto da tese de doutorado de Antonio Myskiw (2011), constitui um dos trabalhos historiográficos mais notáveis a respeito do processo de criação deste município. A partir de uma análise minuciosa de relatos de viajantes, comunicações, relatórios provinciais, arquivos e diversos outros fundos documentais, o autor apresenta a origem de Foz do Iguaçu, que nasce enquanto Colônia Militar no fim do século XIX e começos do século XX. Essa obra aporta novos elementos acadêmicos para a compressão da história local, pois, como ele mesmo ressalta:

Na vasta historiografia do Oeste paranaense, a Colônia Militar de Foz do Iguaçu recebeu pouca atenção dos historiadores. Os primeiros estudos sobre as origens de Foz do Iguaçu estão ligados à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, obra esta, iniciada em 1974. (MYSKIW, 2011, p.22).

O levantamento bibliográfico elaborado por Karpinski e Espinosa (2016) ecoa a ausência de fontes primárias para o estudo do período da Colônia Militar nos acervos de Foz do Iguaçu, o que revela que esse período tem sido silenciado ou negligenciado pela historiografia regional. Em seu trabalho, eles questionam o fato da história oficial considerar o ano de 1914 como data da fundação de Foz do Iguaçu, mesmo que a Colônia Militar tenha sido instituída em 1889 (KARPINSKI; ESPINOSA, 2016, p.100-101).

É preciso destacar que desde o ano de 1880, a “descoberta” de Foz do Iguaçu já era um dos assuntos mais discutidos pelo governo imperial, “principalmente por ser um ponto estratégico, com uma enorme riqueza natural” (BRITO, 2005, p.29). Myskiw (2011) relata que uma equipe de militares chefiada pelo capitão Belarmino Augusto de Mendonça Lobo e pelo tenente José Joaquim Firmino, partiu do Rio de Janeiro em 1889 e ao chegar à foz do rio Iguaçu, junto ao rio Paraná, fundou oficialmente a Colônia Militar, vinculada ao Ministério da Guerra (Exército). Este empreendimento era fundamental para expandir o projeto colonizatório.

A fundação da Colônia Militar tinha como meta incentivar o povoamento, a criação de rotas comerciais e o desenvolvimento industrial no ponto extremo da fronteira. De fato, a comissão dos militares expedicionários foi denominada “Comissão de Estradas

Estratégicas no Paraná”. Em concomitância, um posto militar junto à margem do rio Paraná respondia à necessidade estratégica de demarcar as fronteiras e cuidar da segurança nacional, “a ênfase dada nos relatórios provinciais era de que as terras situadas naquela porção do Brasil estariam *abandonadas* e que poderiam facilmente ser invadidas por paraguaios e/ou argentinos” (MYSKIW, 2011, p.113; grifo meu).

Cabe recordar que o referido território foi, por muito tempo, de posse espanhola. Mesmo com as independências<sup>21</sup>, continuava sendo habitada por alguns colonos e pequenos proprietários paraguaios e argentinos. Nesse contexto em que a noção de Estado-nação precisava se afirmar, a Colônia Militar apontava a delimitar um território estratégico e de disputa. Desse modo, era preciso estender o processo de homogeneização cultural que fortalecia a concepção de nação brasileira, “também era necessário empreender uma conquista identitária daquele espaço fronteiriço” (MYSKIW, 2011, p.153). Nesse projeto, a língua portuguesa emerge como um importante dispositivo de poder e de expansão do nacionalismo, como ressalta Silva (2014, p.23), “relatou-se que os moradores da região falavam o espanhol e chegavam a ignorar o fato de estarem no Brasil”.

Um dos elementos mais interessantes apontados por Myskiw (2011) é que a elite político-militar da época promovia uma ideia de “vazio demográfico” para assim justificar o projeto expansionista. De tal forma, se defendia o imaginário de uma região inóspita, despovoada e ausente de “brasilidade”, que devia, inexoravelmente, anexar-se aos limites nacionais e culturais.

Na obra “Retrospectos iguaçuenses: narrativas históricas”, Otilia Schimmelpfeng, filha do coronel Jorge Schimmelpfeng (primeiro prefeito de Foz do Iguaçu, assumindo funções em 1914) plasma suas memórias sobre a chegada à região e descreve o seu aparente ambiente de “abandono”, caracterizando, inclusive, a área como o “fim do mundo”. Dita situação forçava a necessidade de integrar esse lugar à ordem nacional, econômica e civilizatória.

Na verdade Foz do Iguaçu era um **lugar inóspito**. As deficiências decorriam principalmente do inimigo – distância – Isolado neste recanto do Brasil, era mesmo o “**fim do mundo**”. (...) E nisto residiu aquela força de vontade que impelia aos

---

<sup>21</sup> A independência da Argentina foi no ano de 1816, a do Paraguai em 1811 e a do Brasil em 1822.

primeiros mandatários do lugar a remover barreiras para **integrar Foz do Iguaçu na ordem nacional**. Eles têm o direito ao nosso apreço e, se faço menção especial a meu Pai [Jorge Schimmelpfeng], é porque ele, tanto na sua atividade de comerciante e industrial, como nas funções de Prefeito Municipal e Deputado Estadual, dedicou sua vida à Foz do Iguaçu. **Procurou abrir os caminhos para o futuro engrandecimento desta terra que fez sua pelo coração** (SCHIMMELPFENG, 1991, p.27; grifo meu).

Mas era mesmo um lugar tão deserto e esquecido? Na leitura dos documentos que tratam sobre aquela época, comprovamos que, além dos poucos argentinos e paraguaios que transitavam na região, os expedicionários, políticos e o exército se depararam com a existência de povos indígenas<sup>22</sup>, residentes e conhecedores do local, e inclusive os utilizou na abertura de picadas e trilhas. Isso pode ser confirmado em vários trechos das memórias de José Maria de Brito (2005), militar que participou ativamente na edificação e administração da Colônia e que nos seus últimos anos de vida escreveu o livro “Descoberta de Foz do Iguaçu e fundação da Colônia Militar”, publicado pela primeira vez em 1938, onde narra as aventuras e peripécias que os soldados enfrentaram nesse período. Cita-se um dos seus registros para exemplificar o anteriormente colocado:

Nos meses de abril e maio quase não foi possível trabalhar, devido às constantes chuvas; em consequência deste fato, os rios encheram-se desmesuradamente. Das primeiras sete léguas de picada por diante aparecem vestígios de índios selvagens, fato que ocasionou ter sido o explorador abandonado por alguns operários da

---

<sup>22</sup> É de vital importância assinalar que a literatura historiográfica e antropológica demonstra que o estado do Paraná tem a presença dos povos indígenas Guarani, Kaingang e Xetá. Atualmente, registra-se, apenas, a presença de aldeias e comunidades do povo indígena Guarani nas adjacências do município e da Tríplice Fronteira (ou seja, nessa fronteira só tem presença desse povo). Em virtude desse aspecto, e de que neste trabalho pretende-se pensar, justamente, a realidade e a problemática dos Guarani perante aos processos desenvolvimentistas em Foz do Iguaçu, faço ênfase nos processos históricos que evoluíram esta etnia.

turma e o descontentamento no ânimo dos que ficaram, sendo necessário ao tenente Firmino usar de sagacidade e desenvolver muita habilidade para levantar o ânimo dos seus homens, **que viam índios em todos os sítios!** (BRITO, 2005, p.46; grifo meu).

Cabe notar que a região em questão tem predomínio da densa vegetação pertencente ao bioma da Mata Atlântica, o que dificultava o acesso dos colonizadores. Porém, não era exatamente um ecossistema sem presença humana. Inclusive, os colonizadores interagiram em muitas oportunidades com esses povos. O poeta iguaçuense, Beto Maciel, aponta na introdução do mencionado livro de Brito (2005, p.11) que “O mais interessante é que o próprio José Maria de Brito, nomeado chefe dos índios da região de Guarapuava e Catanduvas, casou com uma índia, fez família, ocupou vários cargos públicos até que se rendeu na função de professor rural em Foz do Iguaçu”<sup>23</sup>.

Otília Schimmelpfeng (1991) também detecta a ação e os trânsitos dos índios e distingue povos com diferentes temperamentos<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Não se encontraram registros ou documentos históricos que falem, com maior detalhe, da relação de Brito e os indígenas desta região, de seu papel no posto de Guarapuava e Catanduvas, nem de seu relacionamento com a mulher indígena mencionada.

<sup>24</sup> Sobre essa distinção, Myskiw (2009, p.126) aponta que os indígenas “belicosos” eram, presumivelmente, “índios guaranis, inimigos dos índios Kaingangs e arredios à presença de homens brancos”, dando a entender que os Kaingang eram os indígenas “mansos”. Não obstante, Antonio Carlos de Souza Lima (1995) mostra que os Kaingangs foram sedentarizados e sometidos mais intensamente ao processo de pacificação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), transformado em Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1918. Um anexo dessa obra denominado “Resumo das ações das unidades locais do Serviço de Proteção aos índios e localização dos trabalhadores nacionais: 1911-1962”, demonstra que, de fato, a maioria dos postos indígenas instituídos pelo Estado para ocupar e administrar os territórios indígenas no Paraná, esteve encarregada de pacificar e neutralizar, sobretudo, aos Kaingang. Se os Kaingang eram pacíficos, porque tanto esforço em sua pacificação? Assim sendo, a distinção elaborada por Schimmelpfeng (muito interessante, pois sem ela entender nada sobre os nativos, reconhece diferenças entre eles) merece um tratamento investigativo criterioso, que pode ajudar a compreender a presença dos dois povos indígenas nas áreas circundantes de Foz do Iguaçu.

Ora a difícil travessia de rio transbordante, ora um acampamento imprevisto ou mais prolongado por causa do mau tempo, conseqüentemente, de via intransitável. **Ali havia a ameaça de feras ou a presença de índios que habitavam, em tribos, aquele interior inóspito uns mansos outros belicosos...** Quanta apreensão causava a segurança de crianças, sob o perigo de sequestro, principalmente, as de pele clara, cabelos loiros... como aconteceu com a família de alto funcionário federal, durante uma destas viagens, quando tinha que conservar o acampamento em constante vigilância por causa do cerco dos bugres, visando o <<menino branco>> (SCHIMMELPFENG, 1991, p.58-59; grifo meu).

É possível inferir que a representação discriminatória que ela faz sobre os indígenas responde, de certa maneira, aos interesses que os não indígenas tinham no espaço que ocupavam os povos originários. Ao longo do seu livro, a autora defende o esforço e a coragem do seu pai e dos militares e empresários que o acompanhavam, no sentido de fazer de Foz do Iguaçu a “Capital do Turismo” do Brasil (SCHIMMELPFENG, 1991, p.27), aproveitando o potencial econômico de lugares como as Sete Quedas (posteriormente alagadas pela Itaipu) e as Cataratas do Iguaçu. Nesse sentido, seu discurso explicitamente racista deve ser entendido a partir de sua posição privilegiada, expressão de uma elite que estrategicamente afirmava que a região era “ausente” de civilização.

Portanto, a região não era exatamente um lugar tão “despovoado e inóspito” como se dizia. Havia sinais claros de que ali se poderia viver e que já existiam coletivos de pessoas organizadas que percorriam estas terras e se relacionavam com a fauna e a flora. Na minha avaliação, neste processo praticou-se uma ignorância propositada e acionada em função dos interesses coloniais e imperiais. Tratou-se de uma miopia intencional, motivada pelo afã de colonizar as terras e explorar as matas. Uma presença ausente deliberada. Eles comprovaram que o lugar não era “deserto” ou “virgem”, e que não estavam “descobrimdo” um “novo” território, mas, na verdade, invadindo uma região que já tinha uma vasta presença humana.

### 3.2 Gênese do esbulho territorial

O projeto da Colônia Militar constituiu, sobretudo, o nascimento de uma grande aliança comercial entre o exército e os ervateiros e madeireiros, coalizão que se consolidou nas décadas posteriores, sendo completamente prejudicial para o futuro dos nativos. Os militares brasileiros facilitavam a concessão e exploração de terras para estas empresas e grandes comerciantes paraguaios e argentinos. De acordo com Myskiw (2011, p.146),

A extração de erva-mate e de madeira por colonos e militares se tornou moeda de troca junto aos comerciantes argentinos, por alimentos e outros produtos. As atividades agrícolas e pecuárias deixaram de ser prioridade (...) Tal prática atraiu a atenção dos empresários ervateiros e madeireiros de Posadas e Correntes, a ponto de incentivarem a atividade extrativista”.

O historiador argumenta que esta situação provocou um aumento dramático nos conflitos agrários na região, gerando tensões sociais e disputas ao redor da terra. Os colonos assentados nesses territórios reclamavam a falta de documentos provisórios de suas terras, a não demarcação dos lotes agrícolas, a invasão dos lotes rurais, e a violência física cometida contra eles como forma de pressioná-los a vender erva-mate e madeira a determinados atravessadores. “Mortes faziam parte do cotidiano, resultado das disputas pelas terras e suas riquezas por diferentes grupos humanos” (MYSKIW, 2011, p.165). O autor coloca ainda o que era ser colono na fronteira:

[...] pelo que se pôde apurar pelas fontes documentais, não foi tarefa fácil (...) Muitos colonos tinham esperança de que dias melhores viriam após receberem a documentação das terras que estavam a cultivar e criar animais. Os militares privilegiaram os colonos brasileiros e estrangeiros que, de uma maneira outra, prestavam serviços quando da edificação da estrutura física da Colônia Militar de Foz do Iguaçu. (MYSKIW, 2011, p.212).

No intuito de incentivar as atividades comerciais e a modernização da região, era preciso abrir um caminho carroçável

ligando Foz do Iguaçu à Guarapuava, cuja extensão poderia chegar a 374 quilômetros. A partir dos documentos e comunicações oficiais citadas no terceiro e quarto capítulos do livro de Myskiw, se demonstra que neste projeto foi usada, em condição de escravidão, a força de trabalho de muitos indígenas, responsáveis por essa estrada e outros empreendimentos econômicos e colonialistas dos militares.

A memória do povo Guarani registra esse fenômeno. Resulta ilustrativo citar dois depoimentos de anciões Guarani que testemunharam a ação dos militares nos primórdios de Foz do Iguaçu, identificados no relatório do Centro de Trabalho Indigenista (PACKER, 2013), documento que analisa a violência cometida contra os Guarani no século XX no oeste paranaense, e que busca ser um subsídio para a Comissão Nacional da Verdade. Nesta obra, produto de um extenso trabalho etnográfico junto com os índios dos municípios de Guaíra, Terra Roxa, Santa Helena, Santa Rosa do Oco'y, São Miguel do Iguaçu e Diamante do Oeste, encontramos a fala de Pedro, que conta o que ouviu dos seus pais:

Na época do Exército, quando começaram Foz do Iguaçu, abrindo o caminho, até Guaíra né, aí pegaram os indígenas Guarani, aonde eles estão, pra trabalhar né?! Naquela época não tem trator né?! Então eles pegaram os índios Guarani pra abrir o caminho, com machado, pra abrir estrada. (PACKER, 2013, p.28).

O depoimento do senhor Guilherme, (quem tinha 100 anos na época da elaboração do referido relatório, segundo seus familiares) corrobora as informações anteriores,

Depois de grande, me levaram pro quartel. Eu sempre trabalhei no quartel com caminhão, com carro...e depois de sair do quartel trabalhei com carro de boi...trabalhei sempre na beirada do rio Paraná. Sempre trabalhei na beira do Paraná com os brancos. Quando acabava o serviço num lugar me levavam pra outro. Eu morei muito pouco com meu pai e minha mãe. Estava sempre trabalhando e voltava a cada 15 dias pra visitar eles...depois morreu minha mãe, meu pai e meus avós...e assim eu fiquei vivendo. (PACKER, 2013, p.28).



Assim, à luz dos registros documentais e etnográficos, observamos que a fundação da Colônia Militar em Foz do Iguaçu no final do século XIX marcou o prelúdio da ocupação efetiva do poder econômico sobre os territórios dos nativos, traduzindo-se, posteriormente, em um período completamente desfavorável para os indígenas. Este fato histórico caracterizou-se, principalmente, pela apropriação de suas terras pelos posseiros, grileiros e colonos trazidos pelas grandes companhias colonizadoras. Nesse mesmo contexto histórico, é importante destacar a ampla concessão de terras à Companhia Mate Laranjeira, instalada em 1882 no sul do estado de Mato Grosso e no oeste do Paraná, fato histórico de grande importância analítica, pois marca o início da invasão do território Guarani na região (MELIÀ, 2016, p.33).

Além disso, os indígenas eram escravizados pelas referidas empresas para abrir picadas, estabelecer os limites dos seus lotes e na exploração dos ervais e da madeira. Era preciso expulsar, reduzir o eliminar a população indígena para assegurar o projeto econômico expansionista. As primeiras vítimas da Colônia Militar foram os índios, pois tiveram que migrar das margens dos rios Iguaçu e Paraná com a chegada dos posseiros de origem paraguaia, argentina e brasileira (MYSKIW, 2011). Myskiw (2011, p.221) conclui que poderia haver outro título para sua obra: “A trágica história de uma Colônia Militar”. Para o autor é fundamental compreender a relação entre as colonizadoras, os militares e as forças de repressão nesse tempo, pois ilustra como os interesses públicos e privados interagiram e perseguiram objetivos comuns.

A Colônia Militar foi extinta em 1910, resultado do seu isolamento (decorrente do difícil acesso), de uma administração descuidada e da falta de recursos financeiros; assim, pela Lei 971 de 1910, ela ficou subordinada a Guarapuava. Quatro anos depois, pela Lei 1383 de 1914, declarou-se oficialmente a fundação do município independente, sob o nome de Vila Iguaçu, tendo como primeiro prefeito o coronel Jorge Schimmelpfeng. O município passou a denominar-se Foz do Iguaçu em 1918. (MYSKIW, 2011; SILVA, 2014).

É fundamental salientar que a presença dos militares na região foi chave para “disciplinar” as relações sociais, sentar as bases da economia local e instituir a presença estatal baseada na posse territorial e no desenvolvimento capitalista. A implantação da Colônia foi, também, uma tentativa para materializar a autoridade brasileira perante as ameaças à segurança nacional (KARPINSKI; ESPINOSA, 2016). A violência praticada pelos militares no início do século XX, marcou

[...] de forma perene a relação da sociedade local com os Guarani na região, sendo a marca também dos ciclos econômicos que sucederam o ciclo da erva-mate nas décadas seguintes: invisibilização e exploração econômica dos índios Guarani. (PACKER, 2013, p.18).

A incursão do sistema econômico capitalista, nas primeiras décadas do século XX, onde poucos proprietários viraram donos da grande maioria das terras (protegidos pelo Poder Público e pelas forças militares do Estado), foi um fato histórico que determinou a relação entre indígenas e não indígenas na região. Em função dessa lógica instituída, a desde os anos 1940 se expandiu vertiginosamente a fronteira agrícola no oeste do Paraná, continuando até o desflorestamento total em 1980. Esse processo desconsiderou completamente a territorialidade dos Guarani, que inclusive, foram usados forçosamente para derrubar a mata. Hoje são pouquíssimos os espaços de terra cultiváveis que não são destinados ao monocultivo. Logo, os atuais conflitos territoriais que envolvem indígenas e não indígenas no sul do Brasil são produto das pretéritas invasões de fazendeiros e madeireiras nas terras indígenas:

[...] desencadeou-se um fulminante processo de ocupação do Oeste do Paraná por colonizadores procedentes dos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que instalaram pequenos povoados no meio da espessa mata nativa. **Em poucos anos, aqueles esboços de povoamento tornaram-se modernos centros urbanos (Foz do Iguaçu, Cascavel, Toledo, Marechal Candido Rondon, Santa Helena, Guaíra) e as imensas áreas antes cobertas de mata nativa passaram ao domínio do ronco das máquinas que as cobrem de cultivos agrícolas e pecuários.** Em poucos anos, a paisagem do Oeste do Paraná mudou radicalmente. O curso da colonização se implantou em todas as direções, passando por cima de matas e animais. (MAZZAROLLO, 2003, p.122; grifo meu).

Hoje em dia, a mecanização da agricultura e a rentabilidade dos transgênicos fazem com que as paisagens de Foz do Iguaçu e seus

arredores estejam colmadas de milho e soja, majoritariamente. Um lacônico quadro de terras sem homens e homens sem terra (CARVALHO, 2013). Isso faz com que o panorama fundiário contemporâneo do oeste paranaense seja caracterizado como um *cerco articulado contra os indígenas* (GUANAES, 2015), no qual, o Guarani é taxado de criminoso e invasor pelos latifundiários, pela mídia e pelas elites políticas.

A ascensão do uso dos transgênicos é inversamente proporcional aos direitos indígenas. Por isso, o setor do agronegócio vem sendo contestado veementemente pelo povo Guarani (PIMENTEL, 2012), que tem se mobilizado e articulado para denunciar o ecocídio e o etnocídio praticado diariamente nas aldeias. Assim, os latifúndios comandados pelas monoculturas de soja, milho e cana de açúcar, têm acrescentado mais um capítulo ao histórico de violações contra esses povos, assim, “em menos de um século, os Guarani da tríplice fronteira sul perderam mais terras do que em 4 séculos de invasão e colonização.” (GUANAES, 2015, p.322). Não cabe dúvida que a Colônia significou um elemento catalisador desse processo.

### 3.3 Turismo? Para quem?

O símbolo mais importante de Foz do Iguaçu são as Cataratas do Iguaçu, um conjunto de 275 quedas de água de mais de 80 metros de altura, alimentadas pelo caudaloso rio Iguaçu. As Cataratas, divididas entre a Argentina e o Brasil, estão situadas dentro do Parque Nacional do Iguaçu (PNI), criado em 1939, sendo um dos destinos turísticos naturais mais procurados no Brasil e no mundo inteiro. Também podem ser apreciadas na Argentina, no Parque Nacional Iguazú, criado em 1934. A área total dos dois parques é de 250 mil hectares de floresta subtropical. As Cataratas foram declaradas em 1986 como Patrimônio Natural da Humanidade, resguardando uma valiosa riqueza de fauna e flora. Contudo, a criação e delimitação do PNI causou um novo processo de expulsão das famílias Guarani que moravam dentro dessa área.

O primeiro homem branco, que se tem notícia, a explorar este exuberante acidente geográfico foi o espanhol Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, no ano de 1541. Em uma viagem expedicionária rumo à Assunção, o conquistador europeu encontrou esse lugar. Ele descreveu as Cataratas na clássica obra *Naufragios y Comentários*, da seguinte maneira:

E yendo por el dicho río de Iguazú abajo era la corriente de él tan grande, que corrían las canoas

por él con mucha fúria; y esto causólo que muy cerca de donde se embarcó da el río un salto por unas peñas abajo muy altas, y da el agua en lo bajo de la tierra tan grande el golpe, que de muy lejos se oye; y la espuma del agua, como cae con tanta fuerza, sube en alto dos lanzas y más, por manera que fue necesario salir de las canoas y sacallas del agua y llevarlas por tierra hasta pasar el salto, y a fuerza de brazos las llevaron más de media legua, en que se pasaron muy grandes trabajos. (CABEZA DE VACA, 1922, p.182-183).

A narrativa do “descobrimento” das Cataratas se dá no marco de um encontro entre espanhóis e indígenas Guarani. Os últimos advertiram aos primeiros que, outros indígenas inimigos, os estava esperando para matá-los e comê-los na passagem do rio Iguaçu. Assim, para responder a qualquer eventualidade, os espanhóis, que iam em direção ao rio Paraná, se dividiram em dois grupos: um de 80 homens que embarcou pelo rio Iguaçu e outra facção que foi a cavalo, por terra. Ao chegar ao rio Paraná, Cabeza de Vaca descreve outro coletivo de indígenas Guarani que habitavam a região:

(...) en la ribera del río estaba muy gran número de indios de la misma generación de los guaraníes, todos muy emplumados con plumas de papagayos y almagraados, pintados de muchas maneras y colores, y con sus arcos y flechas en las manos hechos un escuadrón de ellos, que era muy gran placer de los ver (...) y muchos de los indios les ayudaron a pasar de la otra parte del río. (CABEZA DE VACA, 1922, p.183).

Ao longo da obra, o conquistador apresenta distintos episódios que constata a presença dos indígenas no território que hoje ocupa o PNI, demonstrando o conhecimento que os nativos tinham da geografia do lugar. Ele afirma, por exemplo, que os nativos “conocían la navegación fluvial y enterraban en silos sus provisiones con ocasión de las crecidas de sus ríos formidables, por defenderlas de sus estragos” (CABEZA DE VACA, 1922, p.167). Em outra passagem, nos deparamos com o significado de *Iguaçu*, palavra em língua guarani que quer dizer “água grande”, bem como algumas descrições europeias sobre os costumes e o modo de vidas dos Guarani:

Esta es una gente y generación que se llaman guaraníes; son labradores que siembran dos veces en el año maíz, y asimismo siembran cazabi, crían gallinas a la manera de nuestra España, y patos; tienen en sus casas muchos papagayos, y tienen ocupada muy gran tierra, y todo es una lengua; los cuales comen carne humana, así de indios sus enemigos, con quien tienen guerra, como de cristianos, y aun ellos mismos se comen unos a otros. Es gente muy amiga de guerras, y siempre las tienen y procuran (...) y caminando a dos jornadas, a 1º día del mes de diciembre llegó a un río que los indios llaman Iguazu, que quiere decir agua grande. (CABEZA DE VACA, 1922, p.167).

Voltando ao período histórico que estamos tratando, os viajantes e expedicionários que se deslocaram à região do oeste paranaense no final do século XIX e começos do século XX, já destacavam a potencialidade turística das quedas e saltos da zona (MYSKIW, 2011; PACKER, 2013; KARPINSKI; ESPINOZA, 2016). Assim, o usufruto econômico das Cataratas do rio Iguazu era uma preocupação da Colônia Militar (SILVA, 2014). Foi com a visita de Santos Dummont, que viajou a região em 1916, que o projeto do PNI ganhou força. Ele ficou tão impressionado que teria utilizado sua influência política e seu prestígio para persuadir ao governador do Paraná, Affonso Camargo, de declarar a área, propriedade de um espanhol que a tinha recebido durante a Colônia militar, como interesse público (SILVA, 2014; SHIMMELPFENG, 1991).

O Parque Nacional foi criado em 1939 por meio do Decreto-Lei 1.035, no governo de Getúlio Vargas, e hoje possui uma área de 185.252,2 hectares. É importante salientar que naquela época (a partir da década de 1940) o Estado brasileiro ocupa a região, dentro da política nacionalista e desenvolvimentista do Estado Novo por ocupar o oeste do país, iniciando um processo de concessão de terras consideradas “devolutas” a empresas públicas e privadas. Entretanto, Packer (2013, p.20) acentua que a medida de Vargas gerou mudanças na estrutura fundiária da região, tendo consequências extremamente negativas para os Guarani, que foram violentamente expulsos da área. Trazemos o depoimento de uma anciã indígena, recolhido na pesquisa de Maria

Lucia Brant de Carvalho<sup>25</sup>, que manifesta as repercussões da criação do PNI para sua comunidade:

Nasci no Oco'y-Jakutinga em 1924. Fui morar na aldeia Guarani em 1934. Morei ali até 1943. Morava 50 famílias na aldeia Guarani, perto do rio Iguaçu, lá onde hoje é o Parque Nacional do Iguaçu. Teve guerra com os índios para tirar os Guarani da terra: eu vi, eu vi! Mataram tudo! Jogavam os índios nas Cataratas, abriam a barriga com facão e jogava depois nas Catarata! Era para o corpo não boiar, pra afundar! O cacique da aldeia Guarani, Téve, e a mulher dele foram tudo morto e jogado nas Cataratas. **A Catarata é cemitério Guarani!** (CARVALHO, 2005 apud PACKER, 2013, p.21; grifo meu).

Da mesma forma, de acordo com a antropóloga Adriana Albernaz (2007; 2009), que fez doutorado no PPGAS/UFSC junto aos Ava-Guarani, os mais velhos contam que habitavam muito antes a área que foi destinada ao PNI, assim como o lugar onde hoje está o Aeroporto de Foz do Iguaçu e o bairro Três Lagoas, e que tiveram que deixar este lugar no momento da execução dos projetos urbanísticos. Dessa forma, evidencia-se que os interesses comerciais associados ao turismo na região prevaleceram sobre a territorialidade indígena ao redor das Cataratas, situação que configurou uma nova ação do Estado brasileiro para solapar os direitos dos Guarani.

Destaca-se a preponderância do fator turístico em detrimento do reconhecimento da ocupação histórica e dos direitos indígenas em Foz do Iguaçu, cuja negação também é sustentada na esfera da produção acadêmica. Ao fazer uma busca virtual sobre o PNI, em um dos artigos mais relevantes – publicado em uma importante revista de turismo da UFRJ – chega-se a afirmar que “Apesar de sua beleza, a região permaneceu *despovoada* até as primeiras décadas do século XX” (D’OLIVEIRA *et al*, 2002, p.4; grifo meu). Isto revela que apesar das inúmeras fontes antropológicas e históricas que demonstram a presença,

---

<sup>25</sup> Uma pesquisa de Carvalho é e amplamente citada nesse relatório. Segundo o autor ela “conseguiu restituir a forma como ocorreu o esbulho de duas aldeias guarani na região de Foz do Iguaçu nos anos 70, recorrendo para tanto a depoimentos dos próprios Guarani a respeito desses eventos e a um conjunto de documentos por ela localizados no Setor de Documentação da FUNAI.” (PACKER, 2013, p. 60).

a interação e os trânsitos dos indígenas nesse ecossistema desde tempos pré-coloniais, continua-se assegurando que a área era uma zona “abandonada” ou “deserta”, justificando a chegada do homem branco e legitimando suas práticas “civilizatórias”, centradas na predação e privatização dos recursos naturais.

É no turismo que, paradoxalmente, se torna mais fácil notar a emergência da questão indígena nos dias atuais. Em distintos contextos representam-se, de forma folclórica<sup>26</sup>, lendas, de suposta ancestralidade Guarani, para explicar a origem das Cataratas<sup>27</sup>. Nesse sentido, as tradições indígenas são realçadas estrategicamente e de maneira exótica pela indústria do turismo para obter lucro e fortalecer noções como as de “turismo sustentável” ou “ecoturismo”, imagens “amigáveis”, de alcance internacional, que camuflam as tensões e os conflitos relativos à questão fundiária com os índios, e buscam projetar atrativos turísticos diferenciados ou com “matizes étnicos”.

Os próprios Guarani - em vista de não terem outra alternativa, nem terras para viver de acordo a seus costumes - acabam participando da dinâmica dos bens e serviços demandados por esse setor. É usual vê-los vendendo seu artesanato na frente dos grandes hotéis e dentro de um setor do PNI, em apresentações musicais para um público reservado de visitantes, ou como guias em trilhas e passeios pela floresta (isto acontece principalmente no lado argentino) onde suas comunidades recebem com bastante frequência os “gringos” para visitar as aldeias<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Por exemplo, em um prestigioso hotel-churrascaria de Foz do Iguaçu se oferece um espetáculo ou show teatral denominado *Iporã Lenda Show*, sobre o folclore e a cultura de diversos povos do continente, incluindo a do povo indígena Guarani. Artistas e dançarinos – não indígenas –, pintados, recriam o mito das Cataratas.

<sup>27</sup> A mais corriqueira relata a história de Naipi e Tarobá, dois jovens indígenas que habitavam uma comunidade nas margens do rio Iguaçu, que se apaixonaram e fugiram da aldeia numa canoa rio abaixo, sendo alcançados por M’boi, um deus que tinha a forma de serpente. M’boi, furioso pela fuga do casal, penetrou as entranhas da terra e produziu uma enorme fenda que formou as Cataratas. Naipi se transformou nas rochas das Cataratas e Tarobá nas árvores inclinadas sobre a garganta do rio.

<sup>28</sup> Com relação a este ponto, destacamos que esse ano ofertou-se um novo “serviço” no Parque das Aves, próximo ao Aeroporto de Foz do Iguaçu, chamado Forest Experience, onde por 250 reais, o visitante pode conhecer uma aldeia indígena “em meio à Mata Atlântica, à noite, ao redor de uma fogueira, acompanhada de um jantar tradicional compartilhado com eles” (PARQUE DAS AVES, 2017). Dito encontro é feito em inglês e português, e, de acordo

Nesse panorama, concordo com Brighenti (2010, p.243) quando assinala que

A ausência de terra para prover as condições de sobrevivência força as comunidades a trabalhar o artesanato como a principal fonte de renda. Estados e algumas ONGS se prevalecem dessa situação, transformando a comunidade num espaço de turismo, envolvendo artesanato, música, danças, rezas, curas, etc. A cultura é transformada em mercadoria, e as manifestações religiosas em folclore.

Assim, pode-se afirmar que o turismo em Foz do Iguaçu – setor econômico mais importante da cidade – exprime a cultura indígena de modo utilitário, reforçando e romantizando a ideia do “índio selvagem”, no intuito de conquistar curiosos e visitantes incautos que buscam aventuras ou experiências “silvestres” e “exóticas”<sup>29</sup>. Assim, visibiliza-se o indígena quando se preveem ganhos monetários e não quando estes lutam pelo reconhecimento e efetivação de seus direitos territoriais. Nesse quadro, o fator indígena é altamente rentável, máxime quando a cultura dos nativos é apresentada e folclorizada para aqueles que nunca conviveram com ela.

Embora não seja o objetivo do nosso trabalho, acreditamos que etnografar as relações, divergências e intercâmbios dos indígenas da região fronteira com a empresa turística tem um valioso rendimento analítico, especialmente para os/as pesquisadores/as interessados na

---

com as informações disponibilizadas no site, uma parte do dinheiro arrecadado é destinado a uma aldeia indígena Guarani-Mbya, localizada em nas imediações de Puerto Iguazú, Argentina.

<sup>29</sup> De fato, um recente informe da Secretaria Municipal de Turismo de Foz (2017) demonstra que os turistas estrangeiros de países como Estados Unidos, França e Alemanha conformam uma grande parte dos viajantes que a cidade tem recebido durante os últimos anos.



economia e na contemporaneidade guarani<sup>30</sup>, pois, certamente, trata-se de uma temática passível de distintas perspectivas de análise<sup>31</sup>.

### **3.4 O “aproveitamento” dos Rios**

No decorrer dos regimes militares na América Latina implantou-se uma das construções humanas que mais tem impactado a natureza, desencadeando inúmeros prejuízos humanos e ambientais: a Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional, criada pelo Paraguai e pelo Brasil entre 1975 e 1982, nas imediações dos municípios de Hernandarias e Foz do Iguaçu. Veremos que esse ambicioso projeto tencionou ainda mais a relação dos não indígenas com os indígenas, acelerando a expropriação territorial dos Guarani de suas terras. Os indígenas atribuem a este acontecimento em particular a situação extremamente precária em que se encontram hoje.

Este empreendimento visava a geração de uma política energética a partir do potencial hídrico do Rio Paraná e da região das Sete Quedas ou Saltos del Guairá (como eram conhecidas no Paraguai), posteriormente inundadas pela barragem. O primeiro antecedente diplomático da Itaipu foi o encontro entre Alfredo Stroessner e Humberto Castelo Branco (representantes militares de ambos países), que em 1967 assinaram a Ata das Cataratas, em que se estabeleceu que a exploração hidroelétrica do rio Paraná se daria conjuntamente

---

<sup>30</sup> Sobre este aspecto, recomendamos consultar a tese de De Jesus (2015), defendida no PPGAS/UFSC, onde analisou a produção, circulação e saberes dos Mbya-Guarani na região de São Miguel das Missões (RS). Em várias partes do seu trabalho, especialmente nos Capítulos 3 e 4, a antropóloga oferece registros etnográficos e fotográficos sobre os processos de venda de artesanato guarani, o “turismo patrimonial” e a interação dos indígenas com os turistas que visitam o Sítio Arqueológico.

<sup>31</sup> Outra leitura sobre essa situação pode ser que a participação indígena nas atividades econômicas vinculadas ao turismo pode ser entendida como uma escolha conjuntural equacionada a partir de determinadas circunstâncias e fluxos, que avalia e revisa a posição dos índios no convívio com a sociedade nacional. Nesse plano, eles estariam fazendo um uso consciente e estratégico de sua cultura, exibindo-a para o branco (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Há de ressaltar que os indígenas empregam diversas estratégias de adaptação às novas situações a eles impostas, no intuito de manterem-se firmes e não sucumbir à força totalizante do ocidente, ações que também lhes permite reivindicar sua singularidade como povos. Conforme Marshall Sahlins (1997, p.128), “os meios são modernos, mas os fins são indígenas”.

(PACKER, 2013). O rio Paraná apresentava condições muito privilegiadas para um projeto desse tipo, pois,

além de estar entre os sete maiores rios do mundo, com uma descarga média de 10.000 metros cúbicos por segundo, o seu desnível no trecho de 190 quilômetros entre Guaíra e Foz do Iguaçu é de 220 metros, com a vantagem de seu leito natural correr um vale profundo (MAZZAROLLO, 2003, p.14).

Em 1973, é assinado pelos dois países em plena ditadura (já com o militar Emílio Médici como presidente do Brasil) o *Tratado de Itaipu*, que visava o “Aproveitamento Hidrelétrico dos Recursos Hídricos do Rio Paraná, pertencentes em Condomínio aos dois Países, desde e inclusive o Salto Grande de Sete Quedas ou Salto de Guaíra até a Foz do Rio Iguaçu” (BRASIL, 1973, p.2). Esse instrumento legal declarou oficialmente a criação da empresa binacional que, segundo o documento, é produto do “espírito de cordialidade existente entre os dois países e os laços de fraternal amizade que os unem” (BRASIL, 1973, p.2).

O Tratado de Itaipu é o maior acordo geopolítico firmado entre o Paraguai e o Brasil na história. Vale destacar que em 1965 já havia sido inaugurada outra megaobra que expressava os laços de amizade e simpatia entre os governos militares: a *Ponte Internacional da Amizade*, que liga os dois países passando pelo rio Paraná e alcançando mais de 550 metros de comprimento. A cumplicidade entre os dois regimes era irrefutável devido ao compartilhamento de objetivos comuns. Práticas autoritárias repressivas contra os indígenas, em ambos os países, eram bastante similares, solapadas pelos discursos de “crescimento econômico” e de “segurança nacional”.

Vale dizer que no Brasil e no Paraguai os regimes ditatoriais foram diretamente articulados de modo a assegurar a continuidade das políticas repressoras instauradas antes e após os golpes militares nos dois países e a garantir as parcerias econômicas e políticas que vinham fortalecendo o processo de demarcação e ocupação da fronteira sul desde as décadas de 30 e 40. As pesquisas etnográficas sinalizam que a expulsão dos indígenas do território onde seria construída a

Hidrelétrica de Itaipu, empresa binacional de geração de energia situada entre os dois países, teria resultado de estratégias militares, negociações e ações articuladas entre os governos ditatoriais dos dois países, os proprietários de terras, os empresários e as empresas colonizadoras da região. O fato dos Guaraní se deslocarem com frequência por todo o seu território ancestral, ao mesmo tempo que perpetua esse território com a presença dos aldeamentos, também facilita as estratégias de expulsão que marcaram o início da República. (GUANAES, 2015, p.310-311).

Na análise do historiador Gerson Ledezma (2014) a Itaipu encarnou ideais eurocêntricos de “civilização”, “progresso” e “bem estar”, impondo uma representação de tempo horizontal.

Podemos mostrar a Itaipu como una nueva forma de conquista del Oeste del Paraná. Impone una visión eurocéntrica de mundo, donde medio ambiente y grupos guaraníes, campesinos y pequeños productores fueron condenados a la extinción, relegados al pasado. Se instauró entonces un proyecto que genera energía y técnica que a la vez produce ciencia. La empresa también pasó por encima del trabajo extenuante de obreros paraguayos y brasileros, los cuales fueron desechados después de la construcción. (LEDEZMA, 2014, p.32).

A hidrelétrica previu a inundaçãõ de uma área de 1350 km<sup>2</sup> (cerca de 135 mil hectares), sendo 770 km<sup>2</sup> só do lado brasileiro. Os municípios do oeste do Paraná diretamente afetados pela obra foram: Guaíra, Terra Roxa, Marechal Cândido Rondon, Santa Helena, Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçú e Foz do Iguaçú, que, conjuntamente, perderam 13,9% de seus territórios (MAZZAROLLO, 2003). Local que, aliás, era bastante rico e diversificado em termos de espécies florestais, faunísticos e arqueológicos.

Com a orientação técnica da Fundação Parque Zoológico de São Paulo, foram elaborados, antes da inundaçãõ, vários levantamentos que identificaram 623 espécies botânicas, uma população faunística de 70 espécies de mamíferos pertencentes a 22 famílias, 252 espécies de aves pertencentes a 54 famílias, cerca de 1.600 espécies de insetos de 19

ordens, 23 espécies de répteis e 7.825 exemplares de peixes de 129 espécies. Com relação aos vestígios arqueológicos, os estudos do professor Igor Chmys evidenciaram 210 sítios só na margem brasileira do projeto (MAZZAROLLO, 2003). Bonono *et al* (2014), a margem do rio Paraná ainda possui um grande potencial para a pesquisa arqueológica, principalmente no que concerne aos locais de assentamento e produção cerâmica dos Guarani. Contudo, uma parcela significativa deste mosaico natural e biológico acabaria embaixo das impetuosas águas do rio Paraná.

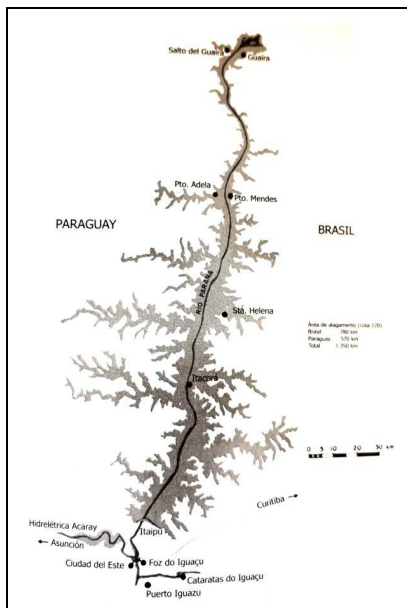


Figura 05 - Área do alagamento da Itaipu.  
Fonte: (MAZZAROLLO, 2003, p.201).

Em 1982, após a construção da barragem, executou-se o enchimento do reservatório que teve uma duração de 14 dias, tempo muito curto para resgatar todas as espécies animais que estavam na área. O plano para o resgate dos animais, denominado "Operação Mymba Kuera" (que em guarani quer dizer "Pega-bicho"), foi mal preparado em termos técnicos e logísticos: 200 homens em 17 lanchas e dois helicópteros não puderam evitar que o grande lago se transformasse em um imenso cemitério. Dias após a inundação da represa, as equipes haviam capturado cerca de 11.000 animais na margem brasileira e cerca

de 10.000 na margem paraguaia, números aparentemente expressivos, mas que se reduzem a nada ao considerar que, para cada animal salvo, pelo menos outros 50 foram vitimados pelo dilúvio (MAZZAROLLO, 2003, p.181).

O projeto da Itaipu Binacional ocasionou um enorme ecocídio, fato que contrasta com a imagem de empresa “ambientalmente responsável”, que produz energia “limpa”, vendida a milhares turistas que diariamente visitam suas instalações, assim como em eventos nacionais e internacionais (LEDEZMA, 2014).

No tocante aos efeitos sociais da monumental barragem, os resultados são igualmente alarmantes. A área inundada foi considerada como de “utilidade pública” pelo executivo brasileiro e paraguaio e se efetuaria – em teoria - um processo de desapropriação dos terrenos com as pessoas que ali moravam. A hidrelétrica se comprometia a indenizar economicamente os afetados, como o indica o Artigo XVII do Tratado firmado pelas duas nações:

As Altas Partes Contratantes se obrigam a declarar de utilidade pública as áreas necessárias à instalação do aproveitamento hidrelétrico, obras auxiliares e sua exploração, bem como a praticar, nas áreas de suas respectivas soberanias, todos os atos administrativos ou judiciais tendentes a desapropriar terrenos e suas benfeitorias ou a construir servidão sobre os mesmos. (...) Será de responsabilidade da ITAIPU o pagamento das desapropriações das áreas delimitadas (BRASIL, 1973, p.8).

Porém, segundo as investigações de Mazarrollo<sup>32</sup> (2003), na zona onde se construiu a hidrelétrica viviam cerca de 40 mil pessoas (na margem brasileira) e 20 mil (na margem paraguaia). Todas foram forçadas a deixar suas terras e a lançar-se na luta pela reestruturação de suas vidas e comunidades. O autor sublinha que apenas uma pequena parte dos moradores possuía documentos de propriedade e conseguiu ser indenizada, já a grande maioria das pessoas: índios, posseiros,

---

<sup>32</sup> Juvêncio Mazarrollo foi jornalista e ativista social, testemunhou e acompanhou o processo da implementação da Usina de Itaipu, descrevendo-o em várias matérias do jornal *Nosso Tempo* (sobre o qual falarei mais adiante). Por suas atividades em defesa dos direitos humanos, foi preso durante a ditadura militar brasileira.

arrendatários, empregados e boias-frias nada possuíam e tiveram que abandonar a área de mãos vazias.

Na margem esquerda do Rio Paraná, no interior de Foz do Iguaçu, encontrava-se, antes do alagamento, um grupo de indígenas Guarani, “cerca de 30 famílias do grupo Ava-Guarani que habitava a área entre os rios Ocoí e Jacutinga” (MAZZAROLLO, 2003, p.121). De acordo aos dados etnográficos de Carvalho (2013, p.364; grifo da autora) o número de famílias era, antes, muito maior: “após a primeira invasão territorial pela estrada, até 1973 habitavam na região do Ocoy-Jacutinga **70 famílias**, segundo depoimento dos indígenas”. As imediações do rio Paraná<sup>33</sup> representavam um dos últimos lugares que os indígenas buscaram para sobreviver, considerando que, nas décadas anteriores, seu território ancestral tinha sido completamente invadido e desmatado pelas empresas colonizadoras.

Eles denominavam a essa unidade territorial como Oco’y-Jacutinga, cuja área original tinha aproximadamente 1500 hectares (ALBERNAZ, 2007, 2009; PACKER, 2013; MAZZAROLLO, 2003; CARVALHO, 2013). Assim, Oco’y-Jacutinga constituía uma das aldeias mais extensas e significativas para os Guarani na região, que articulava e recebia famílias provenientes de outras aldeias próximas,

De Foz do Iguaçu, vieram a compor a população de Oco’y-Jacutinga, indivíduos de antigas aldeias, como M’Boicy/hoje centro de Foz do Iguaçu, de São João Velho e Guarani, localizadas no atual Parque Nacional do Iguaçu, da aldeia Colônia-Guarani, localizada no atual bairro/periferia de Santa Teresinha, próximo à Foz do Iguaçu. Das aldeias mais distantes vieram indivíduos da Aldeia Lope’y/Mun. De Toledo, da Aldeia Rio Branco/Mun. De Marechal Rondon, de Passo Kuê/antigo Alvorada, hoje Santa Teresinha, de Santa Helena/Santa Helena, de Yvá-Karetã/Quedas do Iguaçu (CARVALHO, 2013, p.364).

Deve-se sublinhar que a composição populacional de uma aldeia Guarani não pode ser vista como uma unidade fechada ou como

---

<sup>33</sup> É preciso sublinhar que o rio Paraná não pode ser compreendido como um limite territorial para o povo indígena Guarani, pois este não reconhece as fronteiras nacionais modernas. Logo, o rio é concebido como limite apenas dentro do esquema jurídico dos Estados-nação.

tendo um núcleo circunscrito e fixo. A organização social desde povo indígena deve ser analisada como um complexo de aldeias que se inter-relacionam, caracterizada pelo componente migratório atravessado por um aspecto mitológico-religioso, que orienta seus indivíduos e que lhes permite uma articulação diante da invasão do colonizador (BRIGHENTI, 2010; CARVALHO, 2013; MELIÀ, 2013; GUANAES, 2015).

Os Guarani de Oco'y-Jacutinga não foram consultados pela Itaipu, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ou pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) sobre os planos de alagamento do reservatório para a construção da usina. Também não tiveram o apoio da FUNAI. De fato, todas essas instituições seguiam a doutrina da segurança nacional,

Naquela época o INCRA e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foram completamente inoperantes e se subordinaram aos interesses das elites políticas e econômicas locais, aproveitando-se de que os índios não conheciam os meandros legais e burocráticos, e não dominavam completamente a língua portuguesa (MAZZAROLLO, 2003, p.123).

Esta aliança infringia a máxima responsabilidade da FUNAI, uma vez que este órgão, “com base na legislação federal, tem o dever de resguardar os interesses e direitos do índio, e não se sobrepor a esta vontade ou contrariá-la” (CARVALHO, 2013, p.392). Com o aval destes organismos do Estado, a Itaipu promoveu a participação de efetivo militar na expulsão dos índios de Oco'y-Jacutinga.

[...] os Guarani indicam que funcionários da Itaipu estavam amparados por força repressiva militar no momento em que iam “avisar” os índios dos riscos que corriam. Como se vê, Itaipu não realizou nenhum procedimento quanto a essas famílias Guarani; ao invés disso, perpetuou a prática do esbulho e as violências contra os índios que era costume na região (PACKER, 2013, p.81).

Dessa maneira, constatamos que os Guarani, que já vinham sendo encurralados pelo avanço dos colonizadores desde começos do século XX, expulsos do PNI e de diversos locais de Foz do Iguaçu,

tiveram que abandonar, novamente, sua última terra sagrada por conta do projeto faraônico da hidrelétrica. Em maio de 1982 e, sob ameaça de serem inundados pelo iminente alagamento, os Guarani que viviam em Oco'y-Jacutinga foram levados forçosamente para uma estreita faixa de terra de aproximadamente 231 hectares<sup>34</sup>, das quais apenas 80 são agriculturáveis (ALBERNAZ, 2009; CARVALHO, 2013). Os hectares restantes são ocupados pela mata ciliar do lago da Itaipu, considerada Área de Preservação Permanente (APP), protegida contra o desmatamento para evitar o assoreamento do lago (ALBERNAZ, 2009, p.19). Esta região conforma a atual Terra Indígena de Oco'y, no município de São Miguel do Iguaçu (PR).

O fato de possuírem uma terra de 1500 hectares e serem transferidos subitamente para outra de apenas 231<sup>35</sup>, resultou em uma transformação crucial na dinâmica interna dos indígenas. Uma grave agressão contra sua cultura, sua religião, sua organização social e sua economia. O tamanho e as características da terra atual de Oco'y impedem que as pessoas se sustentem e se organizem conforme suas tradições, conforme é apontado por Albernaz (2007, p.151):

[...] eles afirmam a necessidade dos remédios naturais, da madeira, dos alimentos e animais caçados e colhidos na mata, além da presença deste eco-sistema, que é fundamental para sua cosmologia e sistema de crenças mais geral, que se baseia na presença dos donos dos bichos e em uma ética de interação não abusiva com a natureza. Desta forma, espanta o fato da exigência da preservação justamente para aqueles que querem viver em uma terra com mata, pois, se é isso que eles querem e se é isso que eles têm, esta exigência perde o sentido. Contudo o problema é que em Oco'y tanto a terra (disponibilizada para a plantação), como a mata, são insuficientes: para plantar, para caçar, para coletar, para abrigar os donos dos bichos e os demais seres da mata.

---

<sup>34</sup> Anteriormente, estes índios já haviam sido transferidos em caminhões para a reserva Rio das Cobras, criada em 1901 no município de Laranjeiras do Sul (PR), mas retornaram em seguida porque não encontraram condições dignas de sobrevivência neste local e, principalmente, porque este já era habitado por índios Kaingang, inimigos históricos dos Guarani (CARVALO, 1981 apud ALBERNAZ, 2009, p.125).

<sup>35</sup> Outras fontes falam de 250 hectares.



Packer (2013) demonstra que Oco'y-Jacutinga correspondia a um dos últimos *tekoha* (lugares para viver conforme os costumes Guarani) daqueles indígenas na região, encontravam condições dignas de sobrevivência. Com o alagamento de Itaipu, eles tiveram que se deslocar para diferentes aldeias no interior do Paraná e do Rio Grande do Sul, no litoral de São Paulo e de Santa Catarina, no sul do Mato Grosso do Sul e no Paraguai, fugindo da repressão dos órgãos e funcionários públicos. Os Guarani não receberam uma área equivalente e com as mesmas condições ecológicas da anterior, ignorando o que preconiza o Estatuto do Índio (CARVALHO, 2013, p.457). Neste sentido, marcamos que o artigo 20 desta normativa indica que:

Somente caberá a remoção de grupo tribal quando de todo impossível ou desaconselhável a sua permanência na área sob intervenção, **destinando-se à comunidade indígena removida área equivalente à anterior, inclusive quanto às condições ecológicas (...)** A comunidade indígena removida será integralmente ressarcida dos prejuízos decorrentes da remoção. (BRASIL, 1973; grifo meu).

Este deslocamento arbitrário, ilegal e compactuado pelos representantes do Estado permite compreender por que hoje a Terra Indígena de Oco'y está superlotada, fato constantemente reclamado pelos indígenas, que reivindicam uma terra grande o suficiente para viver conforme sua cosmovisão (ALBERNAZ, 2009). Isso demonstra que os critérios que nortearam a demarcação da referida Terra Indígena foram meramente políticos e advindos mais do processo de colonização e da necessidade imperativa de remover os índios destas áreas, do que de critérios técnicos e antropológicos que levassem em conta a tradicionalidade da presença indígena na região, seus modos e costumes (PACKER, 2013, p.75).

### 3.5 A negação dos Guarani

O leitor e a leitora podem observar que em Foz do Iguaçu as lógicas de ocupação territorial dos índios não foram reconhecidas como formas legítimas e possíveis de ocupação e uso do espaço pela racionalidade e pelas instituições dos não indígenas. Há de se ressaltar que este processo se sustentou, fundamentalmente, na formulação de uma ideologia da “desindianização” dos Guarani (PACKER, 2013,

p.93), ou seja, na execução de procedimentos (pseudo)científicos e ‘técnicos’, edificados sobre crenças e pré-concepções, que suprimiam e ignoravam as identidades indígenas e sua possibilidade de existirem autonomamente. Esta concepção carregava uma enorme desinformação e um completo descrédito sobre as culturas indígenas e, além disso, simplificava e facilitava a negação da territorialidade indígena no oeste paranaense.

Para a FUNAI, o INCRA e a Itaipu, entre Foz do Iguaçu e Guaíra não existiam sociedades indígenas, apenas algumas famílias isoladas que, no entanto, estavam fadadas a serem assimiladas pela sociedade envolvente ou, a serem “aculturadas”. As conclusões de um relatório final redigido pela FUNAI e pelo INCRA, em 1973, ilustram esta visão:

Adentrando, mais além, pela porção que integra o PIC-OCOI-II, especialmente às margens do Rio Paraná, no local assinalado na xerocópia na foto – grafia aérea 273 0 303 35 (doc. de fls. 12), constatamos a existência de 11 famílias indígenas já identificadas pela Administração do PIC-OCOI (relação anexa – doc. de fls. 13), em **processo de aculturação** (os filhos frequentam as escolas mais próximas) e cuja subsistência obtêm da pesca, efetuada no Rio Paraná e de produtos agrícolas extraídos das lavouras que cultivam ao redor de suas moradias. (PACKER, 2013; Anexo 7e. grifo meu).

Através destes “estudos” os Guarani eram categorizados e representados como “nômades”, originários do Paraguai ou como “estrangeiros” (BRIGHENTI, 2010). Os porta-vozes destes discursos argumentavam que não havia *documentos* sobre a presença dos indígenas no rio Paraná, buscando usurpar o direito dos Guarani à terra, em flagrante contradição com a legislação indigenista vigente (ALBERNAZ, 2009; PACKER, 2013; CARVALHO, 2013).

Contudo, é crucial olhar com desconfiança para esta “ignorância”. Na nossa compreensão, para os militares, empresários e funcionários públicos, a presença e a territorialidade Guarani era notória e ostensiva, mas apelava-se para uma cegueira premeditada e teatralizada – tal como a célebre mulher do médico concebida por Saramago, em “Ensaio sobre a Cegueira” – que escurecia as identidades dos indígenas. Assim, os indígenas tornaram-se uma “presença ausente”

para o olhar da modernidade, entidades mórbidas e incorpóreas dentro em um jogo ontológico e performático que os invisibiliza. Ignorados deliberadamente e acusados de fantasmas contaminados com a epidemia do “atraso”, estrábicos que não conseguiam enxergar com plenitude a luminosidade que traz o capital.

Mazzarollo (2003, p.124; grifo meu) mostra como, em 1981, um ano antes do alagamento definitivo “o delegado regional da FUNAI, Harry Luís Talles, confessou *desconhecer* a presença de índios na área requisitada pela Itaipu”, sugerindo a criação de uma comissão técnica encarregada de elaborar um laudo antropológico a respeito do remanescente indígena do Oco’y. Mas, na verdade, “A FUNAI necessitava da chancela de um antropólogo para concluir o processo de titulação, desapropriação e indenização das terras Guarani.” (PACKER, 2013, p.72).

O encarregado dessa tarefa foi Célio Horst, da Assessoria Geral de Estudos e Pesquisas do órgão. Ele produziu um relatório em que reconhecia a existência de apenas cinco famílias indígenas na região, baseado em “critérios ou indicadores de indianidade” que definiam arbitrariamente quando um indivíduo era ou não, indígena (CARVALHO, 2013; PACKER, 2013; MAZZAROLLO, 2003). Esses critérios, claramente preconceituosos, buscavam apoiar a citada tese de que os nativos estavam em processo de “aculturação” e que, poderiam ser removidos sem maiores preocupações. Destarte, o restante dos indivíduos, classificados como “não índios”, simples colonos, não teriam direito à concessão de terra nem à indenização pela Usina Binacional.

Dentro da produção bibliográfica sobre o período da criação da Hidrelétrica Itaipu, a tese de doutorado de Carvalho (2013) intitulada “Das terras dos índios a índios sem terras. O Estado e os Guarani de Oco’y: violência, silêncio e luta”, de mais de 800 páginas, é um dos trabalhos mais completos e detalhados, fruto de um árduo trabalho etnográfico e de uma minuciosa análise de arquivos e documentações trocadas entre o INCRA, a FUNAI e a Itaipu naquela época. Como já foi sublinhado anteriormente, outro estudo dessa pesquisadora, realizando junto aos Ava-Guarani, é amplamente citado no Relatório do Centro de Trabalho Indigenista (PACKER, 2013).

Em uma parte da tese, a pesquisadora se debruça sobre aqueles “critérios de indianidade” (CARVALHO, 2013; p.389-397). Ela constata que Horst realiza sua perícia em apenas um dia de campo, o que, evidentemente, determina a qualidade do seu relatório, repleto de equívocos e informações truncadas, e, omitindo a devida análise

antropológica e a legislação pertinente. A autora também ressalta que esses parâmetros nunca foram utilizados por outros antropólogos, dentro ou fora da FUNAI, a não ser por ele mesmo. Horst, no seu relatório, “descreve a terra coletiva de posse indígena com se fossem ‘lotes’ do INCRA” (CARVALHO, 2013; p.391). Apresentarei as considerações de Carvalho sobre tais indicadores, divididos em três subgrupos por Horst.

a) *Indicadores apontados pela sociedade nacional* (denominação pejorativa, origem étnica, elementos culturais representativos, características qualitativas e pigmentares, mestiçagem). Sobre este subgrupo, a autora considera que é por si só absurdo, pois não é a “sociedade nacional” que realiza a identificação das populações indígenas e sim, o próprio indígena que se auto-identifica. É dessa maneira que o estipula o Estatuto do Índio:

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas: I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana **que se identifica** e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973; grifo meu).

Os indivíduos comuns da sociedade, do ponto de vista da pesquisadora, não podem opinar sobre a origem étnica ou sobre os elementos culturais representativos dos Guarani, já que mal sabem quem são essas populações e nunca conviveram com elas. Além disso, considero que o parâmetro “características qualitativas ou pigmentares”, além de impreciso, encarna uma visão biológica sobre a cultura (que há muito tempo caiu em desuso pela antropologia) e que se vale da noção de “raça” para classificar e hierarquizar os grupos humanos pela cor de pele, pelo fenótipo ou pelas características físicas das pessoas.

b) *Indicadores apontados pelo índio* (identidade histórica, índios identificados, língua, arte indígena, alimentação). A pesquisadora argumenta que em apenas um dia de trabalho de campo, não seria possível levantar estas informações. Do mesmo modo, ela indica que Horst não considerou em seu relatório que todos os indígenas da região falavam a língua guarani, o que por si só, já é um sinal de identificação mais do que comprovado.

c) *Indicadores apontados pela FUNAI* (critério histórico e geográfico, critério cultural, auto-identificação, identidade tribal, identidade de caráter). Em relação a estes parâmetros, a autora assinala

novamente que, pela lei, os povos indígenas se auto-identificam. Assim, no item “auto-identificação”, ela afirma que Horst inverte os termos, pois não é a FUNAI que faz auto-identificação, são os próprios indígenas. Com relação aos outros critérios, a pesquisadora diz que não é explicado no relatório o que se pretendia dizer com sua formulação. De fato, a maioria dos indicadores dos três grupos não tem uma fundamentação ou definição clara.

Baseado em uma pontuação outorgada a cada critério, Horst avaliava o “grau de indianidade” em três níveis: Fraco, Médio ou Forte, numa tentativa de estimar o “quanto de indígena” possui uma pessoa. Deparamo-nos, então, com um estudo formalmente viciado, impreciso e colmado de juízos de valor, caracterizado por ideias cientificamente não pertinentes e em total desacordo com a legislação; o relatório mostra, portanto, um profundo desconhecimento da dinâmica histórica Guarani na região e, ao mesmo tempo, da teoria antropológica (CARVALHO, 2013). Assim, a autora se apoia em Viveiros de Castro para afirmar que Horst elabora e aplica um “indiômetro”, ou, um documento que:

[...] consiste basicamente em listar, indexar indicadores com números, palavras, expressões tiradas de manuais de antropologia e textos obscuros. Estão impregnados de fundamentos racistas, pois procuram classificar o índio a partir de sinais físicos - contidos na listagem de características biológicas (mancha mongólica, forma dos olhos, pelos do corpo) e indicadores de ordem psicológica (mentalidade primitiva), é um documento inqualificável do ponto de vista antropológico, mas perfeitamente qualificável do ponto de vista político. (VIVEIROS DE CASTRO, 1982 apud CARVALHO, 2013, p.395).

Este instrumento condena a maioria das famílias que habitavam Oco'y-Jacutinga como “ex-índios”, famílias cujos indivíduos deixaram de ser índios “fortes”, “legítimos” ou “verdadeiros”. Assim, o “indiômetro” legitimou a criação da aldeia onde foram confinados os Guarani, e sua elaboração obedecia a um interesse meramente político e econômico. Itaipu apresenta a situação inicial dos Guarani em Oco'y-Jacutinga como uma “convivência mesclada de colonos, mestiços e índios”, ao passo que na reserva de Oco'y, haveria somente o grupo “Ava-Guarani”. Essa “pureza” da nova aldeia da qual fala Itaipu foi feita

à custa dos procedimentos racistas de definição de quem é e de quem não é indígena. (PACKER, 2013, p.85).

Carvalho (2013) afirma que os dados do laudo de Horst foram amplamente contestados por outros seis laudos antropológicos, diametralmente contrários, que, no entanto, não foram acatados no processo de criação da usina. De fato, “a Associação Brasileira de Antropologia classificou os critérios da FUNAI como racistas e fascistas” (MOZARROLLO, 2003, p.125). De tal forma, a construção da barragem se sustentou em uma negação da alteridade indígena, ancorada em um imaginário essencialista e reificado sobre estes povos. Esta arbitrariedade era executada em função da orientação militar da política indigenista naquela época, mas continua operante, inclusive nas nossas “democracias” atuais. Neste sentido, é importante ressaltar que, embora estes “critérios de indianidade” sejam vistos com espanto pelos estudiosos contemporâneos das ciências sociais, eles ainda permanecem enraizados nas mentalidades das nossas sociedades.

### **3.6 A imprensa e a causa indígena**

Um elemento importante que merece ser destacado é que a literatura acadêmica sobre os efeitos sociais da Usina Hidrelétrica de Itaipu é ainda incipiente. Packer (2013) aponta ao longo de seu trabalho que os impactos da Itaipu para os indígenas do oeste paranaense têm sido pouco pesquisados. Em palavras de Ledezma (2014, p.19), “La historiografía regional no ha investigado la forma como las comunidades indígenas fueron expropiadas de sus tierras en la zona de las tres fronteras (Brasil, Argentina y Paraguay) y municipios aledaños. Algunos autores solo mencionan la existencia indígena en la región.”.

De alguma maneira, a imprensa teve um papel fundamental na instauração deste “silêncio” e na manutenção de um *status quo* informativo, já que, ocultou sistematicamente o massacre e o despojo contra os indígenas neste período. Grande parte dos veículos de comunicação difundia informações que estereotipavam e difamavam o povo indígena Guarani e que, paralelamente, vendiam uma imagem favorável da Itaipu.

O trabalho da historiadora Giseli Deprá (2006), dedicado a analisar as representações e discursos da imprensa durante a construção da Usina Binacional, demonstra que os principais jornais do oeste paranaense eram propriedade dos membros das camadas dominantes e, portanto, propagavam ideologias capitalistas e desenvolvimentistas que atendiam aos interesses da ditadura militar. A mesma autora observa que esta linha editorial também esteve presente nos livros escolares:

Ao verificar um significativo acervo de fontes jornalísticas e efetuar leituras sobre o tratamento da imprensa relacionado à causa indígena, se constatou de modo geral, que a **ideia formulada de quem sejam os índios e sobre o seu modo de viver e de pensar tem sido transmitida de maneira a desqualificá-los**. Essa interpretação não está restrita apenas à mídia escrita (revistas, jornais), mas também se estabelece na televisão, na rádio, **nos livros escolares mal preparados/informados**, além da informação subjetiva diária transmitida por imagens utilizadas em produtos ou em referências indiretas. (DEPRÁ, 2006, p.125; grifo meu).

Segundo Deprá, tais publicações tratavam a questão indígena sem maiores detalhes. O jornal *Gazeta do Povo*, por exemplo, costumava tratar o assunto da expropriação territorial dos indígenas de forma simplista, através de notícias intituladas como: “Reassentamento dos índios de Ocoí terá solução em breve” desconsiderando a luta indígena e a complexidade desse processo (GAZETA DO POVO, 1982 apud DEPRÁ, 2006, p.102).

Estes boletins não acompanhavam as negociações entre os Ava-Guarani e a Itaipu e não apresentavam informações sobre a tensão derivada do alagamento, episódio onde indígenas e pequenos agricultores foram os grandes prejudicados. Por sua vez, o jornal *O Paraná* publicou, entre 1976 e 1979, pelo menos uma notícia por semana que, direta ou indiretamente, estaria relacionada ao renome da Usina Hidrelétrica, “relatando as glórias vindouras da empresa com um posicionamento caracteristicamente enaltecendor” (DEPRÁ, 2006, p.97). Assim, observamos que os periódicos de maior circulação em Foz do Iguaçu eram fortemente influenciados por fatores ideológicos e políticos, “engrandecendo o projeto da Itaipu e suas personalidades” (DEPRÁ, 2006, p.128).

A pesquisadora considera que a ideologia propagada nos informativos do oeste paranaense é a causadora do preconceito e da intolerância que hoje sofrem os Guarani, pois tinham como propósito promover a ignorância a respeito dos direitos indígenas previstos constitucionalmente. Quando os Ava-Guarani eram retratados na imprensa, as suas demandas eram tomadas como eventualidades que se resolveriam sem maiores complicações. Deste modo, de acordo com as

diversas notas publicadas “os direitos indígenas parecem não existirem e, por isso as questões de interesses políticos e desenvolvimentistas se sobressaem a estes povos” (DEPRÁ, 2006, p.100).

A mesma autora destaca que a imprensa escrita é fundamental para o conhecimento histórico, pois constitui uma fonte muito rica de informações que possibilitam a reconstrução de uma determinada realidade histórica (DEPRÁ, 2006). Ao longo de seu trabalho, ela também coloca que em alguns jornais, de menor circulação, foi possível observar a incansável busca do povo Guarani na luta pelo reconhecimento de seus direitos e as formas de como eles interpelevam à sociedade não-indígena.

Deste grupo de informativos mais críticos, destaca-se *Nosso Tempo*<sup>36</sup>. A linha editorial deste jornal estava assentada na “exposição dos problemas da cidade no combate à ditadura, defesa dos movimentos populares e na luta por eleições diretas para todos os cargos eletivos, em especial dos prefeitos das chamadas “áreas de segurança nacional”” (NOSSO TEMPO, [199-?]).

Para efeitos da nossa análise, acreditamos ser de grande relevância explorar este jornal, ainda que brevemente, no intuito de examinar outras representações a respeito da situação indígena na região. Nos ocuparemos, então, das edições publicadas no ano de 1981 do referido jornal, um ano antes do alagamento definitivo do reservatório.

Os conteúdos de *Nosso Tempo* se concentravam especialmente nos episódios de violência, desaparecimento e de tortura promovidos pelas ditaduras militares do Brasil e do Paraguai, bem como nos eventos decorrentes da expulsão de colonos e agricultores que habitavam a região que ocuparia a Usina Hidrelétrica da Itaipu.

A primeira matéria que trata sobre assuntos indígenas chama-se “Uma população indígena” (ed.9), onde se fala brevemente acerca da existência e do modo de vida dos índios Chiripa no Alto Paraná,

---

<sup>36</sup> Criado em 1980 por Aluizio Palmar, João Adelino de Souza, Juvêncio Mazzarollo e Jessé Vidigal, quatro militantes próximos aos movimentos sociais e intelectuais de esquerda de Foz do Iguaçu, que sofreram, de distintas maneiras, a repressão do regime militar. Este periódico vem sendo utilizado como fonte de pesquisas históricas e antropológicas voltadas a compreensão das relações entre as ditaduras brasileira e paraguaia, especialmente, após a chegada da Itaipu à região. Isto é possível graças à disponibilização das edições publicadas, entre 1980 e 1989, em formato digital no site: <<http://www.nossotempodigital.com.br>>.



Paraguai. Posteriormente, encontrei a notícia “Índios Paraguaiois” (ed.11), que versa sobre as várias denúncias que a Igreja Católica paraguaia apresentou frente ao regime de Alfredo Stroessner, que promovia o deslocamento dos indígenas de suas terras originárias para que estas fossem ocupadas por firmas pecuaristas.

Na edição n.15 me deparei com uma notícia cuja epígrafe é bastante expressiva: “Itaipu e Funai tramam contra os índios”. Este texto é, essencialmente, uma denúncia da expulsão de 19 famílias Guarani de Oco’y-Jacutinga, promovida pela FUNAI e pela Itaipu.

A publicação valoriza o papel do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão que acompanhou e assessorou os indígenas em sua peregrinação à Curitiba, onde evidenciaram a situação de violência acometida contra as populações nativas. Os jornalistas também chamam a atenção para o não cumprimento do Estatuto do Índio no processo de remoção dos indígenas, por parte dos representantes do Estado:

Fica evidente, pela letra da lei, que a União comete delito contra o grupo Guarani de Ocoí (Jacutinga). Primeiro por executar sua transferência sem que isso tenha sido determinado por um Decreto Presidencial; segundo porque não se lhes destina outra área de terras equivalente à área a ser inundada; e terceiro, porque não se lhes indeniza pelos prejuízos decorrentes dessa transferência” (NOSSO TEMPO, 1981, ed.15, p.7).

Na edição de número 28, encontrei uma notícia intitulada “Funai contra os índios”, que ratifica a posição adversa da FUNAI frente à causa indígena, qualificada como “a Fundação Nacional do Índio que não é do Índio”. Neste texto, é relatado como esta instituição resolveu aplicar uma política nacional de “punição” aos indígenas que “cometessem delitos” contra pessoas físicas ou propriedades. Em seguida, ressalta-se o fato de que os nativos de várias etnias do Brasil têm pedido a demarcação de suas terras conforme seus interesses de sobrevivência, porém, a resposta dada pela FUNAI é a de enviar antropólogos para avaliar o grau de “aculturação” dos índios envolvidos em conflitos de terra com posseiros, grileiros e fazendeiros locais. Assim, ao caracterizar os indígenas como “integrados”, eles tornam-se passíveis de punição por delito comum, nos casos de tentativa de retomada de suas terras ancestrais.

Na edição nº 30 de *Nosso Tempo* aparece pela primeira uma notícia relativa à questão indígena na capa: “Índios ameaçados de morte” (Parte superior - Figura 06). A notícia trata sobre um grupo indígena que mora em uma pequena área, dentro do futuro lago de Itaipu, e que foi alvo de ameaças de morte por parte de posseiros brancos. O caso foi acompanhado pela Comissão de Justiça e Paz, pela Comissão Pastoral da Terra, pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e pela Associação Nacional de Apoio ao Índio. Estas organizações também assessoraram os indígenas na denúncia destes episódios na Delegacia Regional da FUNAI em Curitiba.

Destaca-se a figura do pastor Werner Fuchs, que solicitou providências jurídicas para garantir a segurança dos ameaçados perante a Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Polícia Federal em Foz do Iguaçu. Contudo, observa-se que havia um completo despreparo e indiferença em relação às problemáticas indígenas por parte das autoridades iguaçuenses: “as autoridades policiais foram pegas de surpresa numa questão em que **não estavam prevenidas sobre como proceder num caso que envolve indígenas ameaçados por brancos (...)**” (NOSSO TEMPO, 1981, ed.30, p.8; grifo meu). Fuchs critica o pacto conformado pelo INCRA, a FUNAI e a Itaipu, considerando que ele busca não reconhecer a área indígena para não ter maiores incômodos com sua indenização.



Figura 06 - Índios ameaçados de morte.  
Fonte: (NOSSO TEMPO, 1981, ed.30, p.1).

A edição 42 apresenta duas extensas notícias denominadas “Que farão Funai e Itaipu com os índios” (Figura 5) e “Carta dos índios a FUNAI.”. Na primeira, é feito um balanço sobre as implicações do projeto Itaipu para as comunidades indígenas, destacando o relatório do antropólogo Edgard de Assis Carvalho, que constatou a presença imemorial de um grupo Ava-Guarani na área que seria alagada. Baseado em diversas fontes bibliográficas, ele recompôs o processo histórico da ocupação desse grupo no oeste paranaense. Na matéria observamos um mapa que atesta a área Guarani ao longo de toda a margem do rio Paraná. O trabalho de Carvalho também põe em evidencia o processo de expulsão, dispersão e extermínio de multidões de Guarani na região.

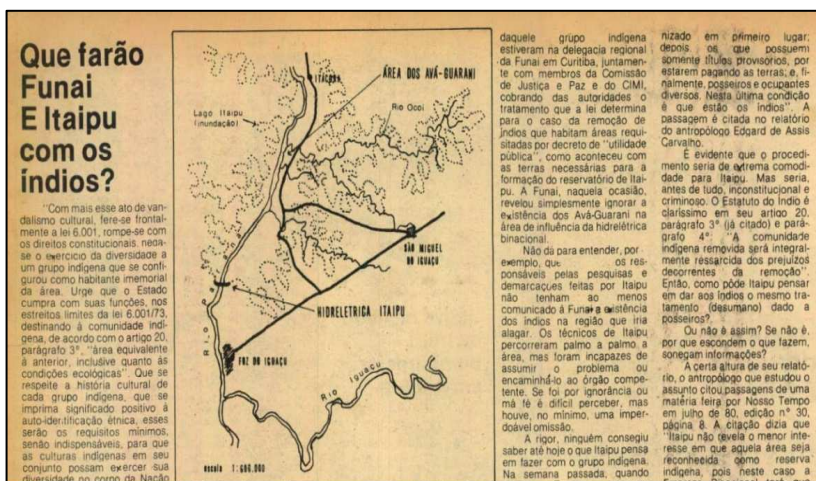


Figura 07 - Que farão Funai e Itaipu com os índios?

Fonte: (NOSSO TEMPO, 1981, ed.42, p.18).

Na segunda matéria relata-se que várias lideranças indígenas estiveram na FUNAI em Brasília, junto com membros da Comissão de Justiça e Paz do Paraná e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), para entregar uma carta que expressava a preocupação dos Guarani sobre a incerteza do seu futuro após o alagamento e solicitando uma solução de acordo a seus interesses, o que deveria compreender uma terra equivalente à Oco-y-Jacutinga.

Fica explícito que em distintas oportunidades os indígenas interpelaram às entidades nacionais e internacionais, manifestando de

diversas formas a importância e a centralidade de seus tekoha. Sua luta, atuação e mobilização para resistir e afirmar sua identidade étnica foi incessante, antes e depois da construção da obra. Em 1984, os Ava-Guarani elaboraram um Abaixo Assinado que foi encaminhado ao Banco Mundial, denunciando que seus territórios já não existiam mais e que foram obrigados a aceitar uma terra menor do que a que possuíam originariamente:

Em 1979 começamos a nossa luta começamos a lutar, a lutar até conseguir o nosso direito. A nossa luta foi muito difícil. Fizeram propostas de terras para nós. A primeira proposta foi de 10 alqueires, a segunda foi de 60 alqueires, a terceira foi de 80 alqueires. Nós não aceitamos nenhuma. A quarta e última proposta foi de 251 hectares. Mas nós também não aceitamos esta proposta. (...) Nós não estamos de acordo com os 251 hectares, mas naquele tempo a Itaipu começou a nos apertar, dava medo a nós, deu prazo de três dias para sair. Nós não queríamos deixar a nossa terra de 1500 hectares por uma terra de 251. A Itaipu começou a encher a água da represa e não teve mais jeito, nós tivemos que sair [...] (ABAIXO ASSINADO DOS NÂNDEVA AO BANCO MUNDIAL, 1986 apud DEPRA, 2006, p.43-44).

Observa-se, claramente, que na medida em que a inundação das terras se aproximava, a preocupação e a mobilização dos indígenas aumentavam. Uma pequena parte da imprensa tentou dar voz a essas populações, mostrando o drama social do processo de criação da Itaipu. Logo, nesta curta análise, procurei evidenciar como a instauração da Usina Binacional foi suportada por uma ordem representacional hegemônica midiática que silenciava as demandas dos povos indígenas. Do mesmo modo, há de se considerar que é possível redigir outra narrativa sobre a referida realidade histórica, onde se constata que as demandas dos Guarani eram constantes, na mesma medida em que a sua situação humanitária era agonizante. Não se tratava, portanto, de um tema descartável como apontava a mídia corporativa e burguesa, mais sim de um fenômeno que devia ser considerado urgentemente na pauta pública.

### 3.7 Resistências

Conforme a breve análise que elaborei das matérias de *Nosso Tempo*, demonstra-se que os Guarani respondem e se organizam perante aos ataques dos não indígenas, do Estado e dos consórcios privados. Os Guarani iniciaram e mantêm intensas mobilizações para cobrar os direitos a terra de Itaipu, a FUNAI e o PNI.

Por isso, “deve-se terminar com o mito da passividade Guarani, pois, desde os tempos coloniais esse povo tem se articulado e lutado para sobreviver às diversas situações de violência e discriminação” (BRIGHENTI, 2010, p.24). Como apontam Pacheco de Oliveira e Maria Celestino de Almeida (2016), é preciso considerar os indígenas como protagonistas da história e não como simples vítimas ou resíduos das ações dos não indígenas. Nesse sentido, as sociedades indígenas devem ser ponderadas como “entidades vivas e palpantes, resistentes e criativas (...) coletividades cujas formas de alteridade estão sendo permanentemente reconstruídas em suas aldeias e em suas lutas políticas” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2016, p.10).

Ao falarmos de resistências, Albernaz (2007) apresenta diversos acampamentos e mobilizações reivindicativas que os Guarani do oeste paranaense têm efetuado para reclamar suas terras, hoje cercadas pelo PNI e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu. Com estas ações, os indígenas buscam sensibilizar e chamar a atenção da sociedade e do poder público, reclamando a existência diferenciada de seu sistema social. Registram-se acampamentos estratégicos na área da Itaipu desde 1997, como forma de manifestação e pressão para a resolução do crítico problema da terra (ALBERNAZ, 2007).

A autora ressalta um acampamento realizado no PNI em setembro de 2005, que terminou de forma violenta quando a Polícia Federal retirou à força os indígenas que estavam ali acampados. Eram 55 indígenas da aldeia Oco’y que retomaram parte do seu *tekoha* dentro do PNI, um dos últimos remanescentes florestais da região onde ainda encontram condições ambientais adequadas ao seu modo de vida e à sua forma de ocupação do espaço (PACKER, 2013). Apesar do resultado desta mobilização, o grupo liderado pelo cacique de Oco’y conseguiu sensibilizar alguns órgãos institucionais e representantes do governo brasileiro (vereadores da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu), para buscarem uma solução para o problema da pouca quantidade de terra destinada aos nativos (ALBERNAZ, 2007).

Em 2013, três famílias Ava-Guarani ocuparam de novo o PNI, como forma de protesto sobre as péssimas condições de vida a que

estavam submetidos. O Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, responsável pela administração do PNI, iniciou uma ação de reintegração de posse, três meses após a ocupação. A justiça acabou notificando aos indígenas para que deixassem a área, sob o entendimento de que “inexiste qualquer *declaração formal* de reconhecimento da tradicionalidade da ocupação indígena” (OAB, 2014; grifo meu).

Diante desse requerimento, cabe a nós perguntar: que tipo de “declaração formal” solicitavam ou esperavam as autoridades estatais e o Poder Judiciário? Este imperativo atenta contra a lógica indígena de uso e ocupação da terra, desconsiderando as suas formas e mecanismos de transmissão do conhecimento, centradas na oralidade. A posse dos Guarani sobre as terras desta região é de caráter originário e imemorial e não depende de procedimentos “declaratórios” ou “documentais” para comprová-la, como fazem os brancos. A desigualdade instituída pela imposição da escrita em sociedades onde prevalecem outras formas para representar o conhecimento é descrita por Roger Chartier (2010) no texto “Escutar os mortos com os olhos”,

A cada dia, para o pior e para nossa vergonha, a crueldade com que nossas sociedades tratam os excluídos do escrito e aqueles que a miséria do mundo e a brutalidade das leis deixaram sem documentos relembra os desafios éticos e políticos ligados ao acesso à escrita (...) De maneira duradoura, impresso ou manuscrito, o escrito foi investido de um poder temido e desejado. (CHARTIER, 2010, p.23).

Desse modo, se evidencia a omissão do poder público perante a territorialidade e os direitos indígenas, desacatando suas obrigações constitucionais, consagradas no artigo 231 da carta magna. Cabe ressaltar que o sistema de justiça continua desrespeitando a ocupação histórica dos nativos sobre o território, a partir de recentes iniciativas como a tese do “Marco Temporal” criada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) – apoiada por grupos econômicos e políticos anti-indígenas, pertencentes ao agronegócio - que propõe que os indígenas só teriam direitos às terras tradicionais se no momento da promulgação da Constituição – 5 de outubro de 1988 – as estavam ocupando. Dita proposição é reducionista e incoerente do ponto de vista histórico e antropológico, já que muitos grupos indígenas não estavam mais em posse de seus territórios nesse momento, justamente por terem sido

expulsos de suas aldeias e terem sido ameaçados e violentados para não voltar a elas.

Pois bem, neste Capítulo apresentei vários eventos históricos de suma importância, que revelam as inúmeras e graves violações contra o povo indígena Guarani em Foz do Iguaçu por parte do Estado e dos representantes do poder público e privado que, em nome do progresso e do desenvolvimento, invadiram e se apropriaram ilegalmente dos territórios sagrados e ancestrais dos indígenas no município. O objetivo, com esta reflexão, foi constituir um pano de fundo analítico para que o leitor e a leitora tenham uma melhor compreensão, e uma possibilidade de contraponto, dos conteúdos veiculados pelos livros didáticos.

É importante assinalar que a violência contra os Guarani neste município, atualmente, assume outras dimensões, talvez, menos “estrondosas” ou perceptíveis se comparadas com o que hoje acontece com os Guarani em Guaíra (PR) e com os Guarani-Kaiowá em Mato Grosso do Sul, onde os indígenas suportam a violência e a hostilidade diária da máquina do agronegócio e dos ruralistas. Em Foz do Iguaçu, se efetivaram outros tipos de pressões e violências contra os nativos, o que trouxe como consequência direta a expulsão definitiva dos indígenas de suas terras originárias. Por isso, deve-se apelar para uma perspectiva diacrônica ou de longa duração que nos permita entender como os projetos desenvolvimentistas provocaram o esbulho dos locais de ocupação indígena no município. Neste Capítulo também busquei detalhar como foram representados e imaginados os indígenas por parte dos pioneiros dos projetos desenvolvimentistas do município. Assim, concordando com Bourdieu, além dos ganhos econômicos, o que está em jogo neste panorama são as relações de força simbólicas e das suas vantagens correlativas, ou uma disputa pela definição da identidade e de uma visão de mundo, pela imposição de percepções e classificações sobre a realidade, “uma luta para fazer existir ou inexistir” (BOURDIEU, 1989, p.118)





## CAPITULO 4:

### A QUESTÃO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DA CIDADE

Neste capítulo analisarei os cinco livros didáticos de História que compõem o *corpus* de pesquisa. É importante sublinhar que tais textos, que serão brevemente descritos na sequência, estão sendo utilizados nas 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu, onde atuam 1740 docentes, ministrando aulas para aproximadamente 18.000 estudantes<sup>37</sup>. No intuito de facilitar a sua referência ao longo deste Capítulo, identificarei cada obra com uma letra.

O primeiro é denominado *Ligados.com: História, 4º ano: Ensino fundamental: anos iniciais*, de autoria de Alexandre Alves, Letícia Oliveira e Regina Borella. Esse texto tem 144 páginas e foi publicado no ano 2014 pela editora Saraiva. Seus conteúdos, a serem trabalhados no 4º ano do Ensino Fundamental, são distribuídos em oito Unidades: 1. O Brasil antes de Cabral; 2. Europa, África e América: conquistas e descobertas; 3. O encontro de culturas; 4. O início da colonização; 5. Da África para o Brasil; 6. Invasões europeias no Brasil; 7. Ocupando o sertão; 8. Brasil: um povo de muitos povos. Farei referência a esta obra com a letra **A**.

O segundo livro didático foi produzido pelos mesmos autores. Congrega os conteúdos de História no 5º ano do Ensino Fundamental e chama-se *Ligados.com: História, 5º ano: Ensino fundamental: anos iniciais*. Tem 160 páginas e também foi publicado pela editora Saraiva em 2014. Igualmente, esta obra possui oito Unidades didáticas: 1. Viver no Brasil Colônia; 2. A corrida do ouro; 3. O Brasil independente: nasce uma nação; 4. O império do café; 5. Brasil republicano; 6. O Brasil dos trabalhadores; 7. O Brasil se moderniza; 8. Cidadania, uma luta de todos. Esse texto será identificado com a letra **B**.

Kátia Santos, Lívia Paiva e Roberto Brait são os autores da terceira obra didática analisada, que abrange Arte, Cultura, História e Geografia, destinado ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e tematiza os povos do campo, apresentando seus costumes e modos de vida. É

---

<sup>37</sup> Dados oferecidos pela SME. Tendo em vista que os livros são utilizados nas aulas de 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental, durante três anos consecutivos (Triênio 2016-2017-2018), é possível afirmar que uma grande parte dos alunos e professores foz-iguaiçenses conhecem, interatuaram e trabalharam com esses materiais escolares.

intitulado *Culturas e regiões do Brasil: 4º e 5º anos* e foi publicado pela editora Global em 2014. Tem uma extensão de 144 páginas, nas quais são distribuídos seis Unidades ou eixos temáticos: 1. Quilombolas do Vale do Ribeira; 2. Povos indígenas do Parque Indígena do Xingu; 3. Sertão Nordestino: um espaço de brava gente; 4. Povos do litoral brasileiro: caiçaras e jangadeiros; 5. Agricultura familiar; 6. Populações Ribeirinhas da Amazônia. Esta obra será referenciada com a letra **C**.

A quarta obra didática é denominada *Paraná povo e chão: história e geografia regional, 4º ou 5º ano*. Foi elaborada por Darci Barros, Marlene Marques, Maria Pizzato e Tânia Lagemann, e publicada em 2014 pela editora Base Editorial. É constituído por um volume único, destinado ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, e tem como propósito abordar a História e a Geografia do Estado do Paraná a partir de uma perspectiva regional. É estruturado em quatro Unidades: 1. Conhecendo o espaço histórico paranaense; 2. Povoamento e Construção da Identidade no Paraná; 3. Ocupação, Modernização e as Mudanças no Estado do Paraná; 4. Trabalho no Paraná. Vou me referir a este livro didático com a letra **D**.

Por fim, a última obra, publicada em 2016 pela Prefeitura de Foz do Iguaçu, em parceria com o Instituto Polo Iguassu, tem por título *História e Geografia: Coletânea do Município*. Foi lançada oficialmente em setembro desse ano, durante a Semana do Turismo da cidade. Esse livro escolar foi elaborado por docentes da Secretaria Municipal de Educação do município e seu objetivo principal é apresentar aspectos históricos, demográficos, geográficos, culturais e turísticos de Foz do Iguaçu. Tem uma extensão de 80 páginas. Identificarei este texto escolar com a letra **E**.

É importante ressaltar que o que apresentarei abaixo não é uma descrição detalhada ou cartográfica de cada livro didático, dada a sua heterogeneidade e as várias facetas que um texto pode apresentar quando trata sobre os povos indígenas, mas uma tentativa de tornar visíveis algumas situações e elementos transversais em todo o acervo analisado. Iniciarei, então, apontando alguns erros e equívocos comuns encontrados dos livros didáticos, que serão detalhados nos itens 4.1, 4.2 e 4.3, nos quais trago algumas imagens e passagens dos textos para sustentar a análise. No item 4.3 faço ênfase na linguagem visual destinado aos povos indígenas, onde contabilizei o número de imagens e fotografias sobre essas populações e identifiquei o tipo de situações em que elas são representadas. Cabe mencionar que para apresentar e problematizar esses aspectos, me inspirei no texto: “Cinco ideias equivocadas sobre o índio” de José Bessa Freire (2016), no qual expõe

os equívocos mais comuns quando se pensa nos povos indígenas. Da mesma maneira, ao longo desta parte ofereço possíveis contribuições para repensar alguns dos conteúdos das obras.

No item 4.4 apresento, de forma crítica, alguns esforços dos livros em mostrar os povos indígenas dentro do conceito de nação brasileira, a partir de uma perspectiva tolerante com a diversidade cultural. Da mesma maneira, examino algumas passagens encontradas nos textos a respeito das lutas e mobilizações dos povos indígenas na defesa de seus territórios, e sugiro certos caminhos sobre a forma como poderiam ser aprimoradas. Na última parte desse Capítulo, no item 4.5, procuro compreender um fenômeno constatado nessa investigação que diz respeito à produção local e regional de livros didáticos, fazendo ênfase na criação do livro **E**, onde trago alguns trechos de uma entrevista realizada em campo com um dos co-autores dessa obra, a quem conheci em uma atividade pedagógica na UNILA.

#### 4.1 História eurocêntrica

Um aspecto estrutural nos textos escolares está relacionado ao tratamento epistemológico dispensado à História, no qual o relato dos acontecimentos e personagens é norteado por um viés eurocêntrico. No tocante ao processo colonial, por exemplo, na obra **A** se privilegia a figura dos espanhóis e portugueses, mostrando os nativos apenas como vítimas e mencionando-os somente quando se trata de sua escravidão e exploração. Os povos indígenas aparecem, pois, em um segundo plano nas relações coloniais, condenados a uma posição servil e espectadora dos feitos ocidentais (Figura 08 e Figura 09).



Figura 08- Primeira homenagem a Cristóvão Colombo – José Gamelo y Alda, 1892. Fonte: (ALVES *et al.*, 2014, p.37).

Quando se explicam os distintos acontecimentos históricos do colonialismo para os/as estudantes, os livros didáticos costumam realçar o protagonismo dos colonizadores, bem como seus conhecimentos e sistemas de pensamento. Por exemplo, na Figura 09, observa-se o célebre quadro “A primeira missa no Brasil” de Victor Meirelles que ilustrar a chegada dos portugueses ao Brasil. Se prestamos atenção em sua composição estética e na disposição dos corpos e objetos, é possível constatar que esta obra - central na história da arte e no imaginário cultural brasileiro - atribui um lugar marginal às populações originárias, o lado “escuro” da situação colonial, perante a “luminosidade” que trouxe a cruz cristã. Consequentemente, os indígenas são tidos como atores secundários que assistem, placidamente, o processo de evangelização sem nenhum tipo de resistência.



Figura 09 - A primeira missa no Brasil (1860), Victor Meirelles.

Fonte: (ALVES *et al.*, 2014, p.38).

A esse respeito, Wittmann (2015) analisa as ressonâncias textuais e imagéticas de várias fontes historiográficas do século XIX, concluindo que muitas delas reproduzem uma representação harmônica de nação. Para a historiadora, a obra de Meirelles em particular se insere na elaboração de uma imagética colonial e imperial sobre a história do Brasil, cujo resultado é “a sensação de que estamos diante de um evento

sublime, onde índios e brancos partilham um momento sagrado tranquilamente, selando uma fusão entre suas culturas.” (WITTMANN, 2015, p.156). Em palavras de Alegre (1998, p.92), “Há um contraponto constante entre imagens de luz e imagens de sobras, uma visão idílica e colorida dos trópicos confrontada com imagens que transmitem deformação, ameaça, angústia, em traços carregados e sem cor.”. Nesse sentido, Freire (2016) explica que um dos equívocos a respeito dos povos indígenas é considerar que eles são culturas atrasadas e primitivas. O autor argumenta que o olhar europeu considerou, historicamente, as religiões dos nativos como superstições.

As religiões indígenas também foram consideradas pelo catolicismo guerreiro, no passado, como um conjunto de superstições, o que é uma estupidez siderúrgica. Basta entrar em contato com as formas de expressão religiosa de qualquer grupo indígena, para verificar que essa visão é etnocêntrica e preconceituosa. (FREIRE, 2016, p.8).

As expressões espirituais dos povos originários usualmente foram desprezadas e ridicularizadas, pois eram concebidas como a negação do monoteísmo católico. Acredito que a presença imponente da cruz cristã nas duas figuras anteriores, e a posição aduladora como são representados os indígenas ao redor desse objeto, reforça o imaginário exposto por Freire, impedindo-nos observar ou conhecer a diversidade de religiões, deuses e rituais das populações originárias.

Por outro lado, dentro da perspectiva eurocentrada, desconsidera-se a história e as trajetórias pré-coloniais no continente americano, e, conseqüentemente, as formas tradicionais de organização e uso do espaço. Assim como vemos na parte superior da Figura 09 a expressão de “Novo Mundo”, em outras passagens dos textos há construções discursivas semelhantes: “Como tudo começou”, na obra **E**, ou “O Descobrimento do Brasil” (Figura 10), geralmente acompanhadas de imagens ou desenhos que centralizam a ação europeia, dando aos povos indígenas uma função passiva. Trata-se, pois, de uma concepção canônica na qual a história do Brasil começa, invariavelmente, pelo “descobrimento” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.8):

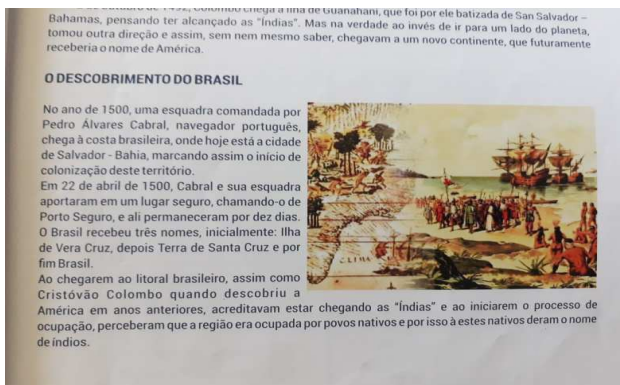


Figura 10 - A noção de “Descobrimto”

Fonte: (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.11).

Entretanto, é interessante destacar o fato de que alguns autores começam a ter um maior cuidado com esse tipo de visões sobre a História, incorporando as críticas da nova historiografia a respeito da valorização do sujeito e da territorialidade indígena anterior ao século XV. Na obra **D** a expressão de “Novo Mundo” é utilizada entre aspas (BARROS *et al*, 2014, p.49), salientando que o continente americano, e particularmente o Brasil, já era habitado e organizado pelos nativos, muito antes da incursão estrangeira:

As terras que foram atualmente o estado do Paraná eram povoadas pelos nativos indígenas há mais de 7 mil anos. Eles também possuíam um sistema para abrir caminhos e atingir as diferentes regiões do estado. Esse sistema chamava-se de “Peabiru”, e cortava essas terras no sentido leste-oeste. (BARROS *et al*, 2014, p.44).

Ora, outro aspecto recorrente nas obras escolares é o uso estratégico da linguagem para atenuar e minimizar o genocídio indígena provocado pelos conquistadores ibéricos, assim como as consequências negativas da empresa colonizadora para as populações originárias. Exemplos deste abrandamento linguístico são encontrados em colocações como: “O *encontro* de brancos e indígenas” na obra **A** (ALVES *et al*, 2014, p.44; grifo meu), “*Parceria* entre portugueses e indígenas”, na mesma obra, ou, o “*intercâmbio*” e a “*negociação*” entre nativos e colonizadores, como expressado na obra **B**:

Contudo, os portugueses ainda desconheciam a dimensão do território brasileiro, seus recursos naturais e sua população nativa. Para a exploração dessas riquezas, os colonizadores portugueses *negociaram* com os indígenas para a utilização de seus conhecimentos sobre a mata nativa. (ALVES *et al*, 2014(a), p.11; grifo meu).

É preciso notar que uma “negociação” propriamente dita é um ato que está ligado a um relacionamento interpessoal ou entre grupos, de diálogo, que visa alcançar um entendimento e a satisfação de ambos os lados. Nesse sentido, considero que o uso dessa palavra não é adequado para caracterizar a relação colonial nas Américas, na qual os indígenas foram subalternizados e extremamente violentados, usados como mão de obra escravizada na exploração das riquezas. Logo, é perceptível neste tipo de discurso o emprego de vários eufemismos que buscam tipificar esse período histórico como “pacífico” e “amistoso”, obliterando a desigual correlação de forças entre europeus e povos originários, bem como as graves repercussões do projeto econômico ocidental para as humanidades indígenas.

Povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, *num eufemismo envergonhado, “o encontro” de sociedades do Antigo e do Novo Mundo*. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil. (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.12; grifo meu).

#### **4.2 Discursos desenvolvimentistas e espólio das terras indígenas**

Outro elemento que certamente está intrincado à narrativa histórica eurocêntrica e à negação da territorialidade indígena pré-colonial corresponde à justificação da invasão (nos textos escolares usualmente emprega-se o termo “ocupação”) das terras dos povos originários, dentro do sistema capitalista em expansão. Desde o olhar colonizador, as regiões do nosso continente representavam “vazios demográficos”, áreas “isoladas”, “despovoadas” e “improdutivas” que deviam, inexoravelmente, ocupar-se e integrar-se à ordem econômica e

industrial do ocidente. O seguinte trecho do livro **C** materializa essa visão:

A colonização do Brasil ocorreu primeiramente no litoral, adentrando com o passar do tempo para o interior. Por isso, muitas áreas do interior permaneceram *isoladas por muitos anos*. (SANTOS *et al*, 2014, p.40; grifo meu).

Na obra **B** há uma contradição nesse sentido, pois, ao falar da política de colonização do oeste brasileiro no governo Getúlio Vargas, afirma-se que essa parte do país era *pouco conhecida e praticamente inexplorada*. Porém, logo depois, assinala-se que ali havia muitas populações indígenas:

Na década de 1940, o governo federal iniciou um programa denominado Marcha para o Oeste a fim de ocupar e colonizar a região Centro-oeste do Brasil e a Amazônia, até então *pouco conhecidas e praticamente inexploradas*. *Nelas viviam muitos povos indígenas que não haviam feito contato com os não indígenas*. Em 1943, iniciou-se a expedição Roncador-Xingu, que visava abrir estradas, cidades, campos de pouso para aviões e incentivar a vinda de colonos para povoar e explorar economicamente essas regiões. (ALVES *et al*, 2014(a), p.135; grifo meu).

Desconhecidas e inexploradas por quem? Desde qual ponto de vista ou critério ontológico? Aparentemente, mesmo que reconheçam que outras sociedades já povoavam e administravam esse território de forma autônoma, aos olhos dos autores isto não é suficiente para deixar de caracterizar tais áreas como “desabitadas”, pois entendem que os atos de povoar, conhecer e explorar são válidos, unicamente, quando efetuados pelos não indígenas. Da mesma maneira, pode ser citado um terceiro exemplo no texto **E**, que aborda o mencionado período histórico e a chegada de migrantes europeus ao sul do Brasil:

Toda a região da fronteira, de Foz do Iguaçu a Guarapuava, era uma grande área de mata fechada, de difícil acesso *e pouco habitada*. A partir da década de 1950, essa região, que é o Oeste do Paraná, passa por um grande processo de colonização. (...) Foz do Iguaçu, por já ser um município e ter alguma infraestrutura, é



protagonista nesse processo, sendo um espaço estratégico de chegada dos migrantes, principalmente de italianos e alemães da Região Sul do Brasil e de sedes dos escritórios das colonizadoras que comercializavam terrenos de toda região. Esses migrantes que se fixaram em toda a Região Oeste se dedicavam principalmente a agricultura, primeiro familiar, de subsistência, mas logo à agricultura mecanizada e de larga escala. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.19; grifo meu).

Alguns parágrafos depois, na mesma página dessa obra, celebra-se a incursão da agricultura mecanizada, em virtude de que:

ela acelera a produção e diminui a necessidade de mão de obra porque alcança grandes extensões de terras com maquinários como plantadeiras, pulverizadores e colheitadeiras. A agricultura mecanizada na região produz, principalmente, soja e milho” (idem).

Com relação às novas máquinas e tecnologias para o plantio e colheita, na obra **D** também encontrei uma valorização positiva desse assunto. Em um subcapítulo desse texto, chamado “O Paraná, um estado agroindustrial”, realça-se o potencial do *agrobusiness* na economia da região, cujas raízes encontram-se no processo da colonização do oeste paranaense da década de 1940 (Figura 11).



Figura 11 - O Paraná: um estado agroindustrial

Fonte: (BARROS, *et al*, 2014, p.125).

A industrialização da produção agrícola é primordial no relato oferecido pelos autores, tanto que, tirando alguns mapas anexos do final do referido livro, a imagem da colheitadeira de soja é a de maior tamanho de todas as que esse material dispõe. Embora haja uma breve discussão sobre o equilíbrio ambiental e o desenvolvimento sustentável no final desse capítulo (BARROS *et al*, 2014, p.132-133) - na qual não se menciona o impacto do agronegócio para os povos indígenas -, a maior parte dos conteúdos e ilustrações dessa obra reflete uma representação favorável deste tipo de modelo econômico.

Concomitantemente, a intensa exploração da madeira e da ervamate iniciada em meados do século XX se justifica na necessidade de desenvolver e urbanizar o oeste paranaense, um lugar que, de novo, era “desconhecido” e inexplorado, como colocado na obra **D**:

A maioria das colonizadoras fez uma colonização planejada: pequenos lotes e núcleos urbanos, isto é, os locais em que deveriam ser construídas as cidades, com largas avenidas e espaços para praças e áreas de lazer. Dessa forma, em poucos anos, as antigas florestas deram lugar a propriedades agrícolas e a várias cidades. (...) *E a região oeste, antes desconhecida*, entrou para a história do Paraná a partir da década de 1940. (BARROS *et al*, 2014, p.154; grifo meu).

Dentro desse imaginário colonial, que opera atualmente, é imperativo e vantajoso o aproveitamento desses territórios “virgens” e “vacantes” e sua inserção nos circuitos comerciais, industriais e extrativistas de ocidente. Assim, conforme coloca Brighenti (2016, p.235), “Alguns cenários evidenciam que muitas instituições de ensino, ao invés de agregarem os conhecimentos da história e cultura indígena, reproduzem as tensões resultantes do conflito latente em seu entorno.”.

#### 4.2.1 O indígena folclorizado e distante

A obra **E**, em vez de afirmar que “não tinha ninguém lá”, dá a entender que os indígenas, em algum tempo desconhecido e pretérito, frequentaram a região:

Os índios que em *remotos* tempos *habitaram* a região de confluência dos rios Paraná e Iguaçu

*recorreram à fantasia* para explicar a formação das Cataratas e produziram uma lenda transmitida pela tradição *oral até ser registrada por historiadores*. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.30; grifo meu).

É preciso destacar a declaração composta pelo adjetivo *remoto* (que significa distante no espaço ou longínquo) acompanhado de um pretérito perfeito – que, em linguística, indica um momento anterior ou um ato totalmente terminado que não guarda relação com o presente – como *habitaram*. Na minha avaliação, tal enunciado tem um efeito poderoso no imaginário coletivo das crianças, pois suscita a sensação que os indígenas moraram “muito tempo atrás” na região, atribuindo-lhes um lugar no passado distante, completamente fora da contemporaneidade. A temática indígena parece estar presente, mas, na verdade, está ausente na medida em que lhe é negada a sua continuidade na contemporaneidade.

Freire (2016, p.16-19) aponta que, justamente, outro dos imaginários mais presentes a respeito dos indígenas é que estes povos fazem parte apenas do passado, recusando-lhes seu protagonismo e mobilização atual. Ele sublinha que isto foi consequência do processo de colonialismo que taxou as culturas indígenas como pertencentes à infância da humanidade, sem lugar no tempo recente. O autor frisa que é fundamental que a sociedade tenha uma consciência que os indígenas integram o Brasil moderno, utilizando tecnologias e artefatos de hoje.

Da mesma maneira, observa-se no trecho anterior que as Cataratas do Iguazu, hoje dentro do PNI, são relacionadas a um relato produto da “fantasia” dos povos indígenas<sup>38</sup> e não à ocupação efetiva e “verdadeira” desse lugar, que, como foi assinalado no Capítulo 3, remonta a antes da chegada de Cabeza de Vaca à região, no século XVI. De modo semelhante, na obra **D** identifiquei uma passagem que discorre sobre o PNI, mas se limita a uma descrição da fauna, da flora, das quedas d’água das Cataratas e da forma como os visitantes e turistas podem aproveitar esse lugar, sem mencionar a territorialidade Guarani

---

<sup>38</sup> Isso, claramente, constitui um pressuposto evolucionista que afirma que mentes “primitivas” não conseguem dar explicações racionais. Com relação à mitologia indígena, a obra de Levi Strauss veio a desconstruir a concepção corriqueira e etnocêntrica dos mitos como relatos “fantasiosos” e “ilusórios”, ensinando-nos que estes representam uma explicação da existência humana, sistemas complexos de significação e ordenação do mundo humano e não humano, resultado de profundas operações intelectuais dos indígenas.

nesse território. O texto E oferece uma descrição da Lenda das Cataratas, acompanhada de uma imagem (Figura 12) que folcloriza o relato:

Dizem que os índios Kaigangs, habitantes das margens do Rio Iguaçú, acreditavam que o mundo era governado por M'Boy, um deus que tinha a forma de serpente e era filho de Tupã (deus na cultura indígena). Igobi, o cacique dessa tribo, tinha uma filha chamada Naipi, tão bonita que as águas do rio paravam quando a jovem nelas se olhava. Devido à sua beleza, Naipi era consagrada ao deus M'Boy, passando a viver somente para o seu culto. Havia, porém, entre os Kaigangs, um jovem guerreiro chamado Tarobá que, ao ver Naipi, por ela se apaixonou. No dia da festa da consagração da bela índia, enquanto o cacique e o pajé bebiam cauim (bebida feita de milho fermentado) e os guerreiros dançavam, Tarobá aproveitou e fugiu com a linda Naipi numa canoa rio abaixo, arrastada pela correnteza. Quando M'Boy percebeu a fuga de Naipi e Tarobá, ficou furioso. Penetrou então as entranhas da terra e, retorcendo o seu corpo, produziu uma enorme fenda, onde se formou a gigantesca catarata. Envolvidos pelas águas, a canoa e os fugitivos caíram de grande altura, desaparecendo para sempre. Diz à lenda que Naipi foi transformada em uma das rochas centrais das cataratas, perpetuamente fustigada pelas águas revoltas. Tarobá foi convertido em uma palmeira situada à beira de um abismo, inclinada sobre a garganta do rio. Debaixo dessa palmeira acha-se a entrada de uma gruta sob a Garganta do Diabo onde o monstro vingativo vigia eternamente as duas vítimas. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.30).



Retrato da Lenda das Cataratas por Claudio Hertzog Desiderio.

Figura 12 – Lenda das Cataratas do Iguaçu.

Fonte: (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.30).

A Lenda das Cataratas é extremamente relevante no imaginário coletivo, na economia e na narrativa simbólica foz-iguauense. Há duas ruas denominadas “Naipi” e “Tarobá” no centro da cidade, paralelas ao rio Paraná. Hotéis, pousadas e restaurantes do município também adotaram esses dois nomes. Igualmente, o citado relato é contado para as crianças nas escolas (geralmente no Dia do Índio) e teatralizado em distintos cenários e *shows* culturais. Inclusive, na última Feira Internacional do Livro de Foz do Iguaçu, celebrada em setembro de 2017, foi lançado um livro que apresenta uma adaptação infantil daquela lenda, que é vendido dentro das lojas de *souvenirs* do PNI<sup>39</sup>.

Entretanto, deve-se sublinhar que, de acordo a minhas pesquisas bibliográficas e observações etnográficas, a Lenda das Cataratas, antes de ser reivindicada pelos indígenas, parece ser um recurso fabricado pela empresa turística, voltado à publicidade da região com um certo exotismo<sup>40</sup>. Se bem no livro didático **E** afirma-se que a lenda foi

<sup>39</sup> Ver: Lenda das Cataratas ganha releitura. Disponível em:

<http://www.pmfi.pr.gov.br/noticia/?idNoticia=41541> (Acesso em 07/10/2017).

<sup>40</sup> Tem vários hotéis da cidade que apresentam a Lenda dentro de seu site corporativo: Ver: <<https://www.hoteltarobafoz.com.br/postagem/conheca-a-lenda-das-cataratas-historia-que-originou-as-cataratas-do-iguacu?lang=pt>> <<http://www.luzhotel.com.br/blog/a-lenda-das-cataratas-do-iguacu/>> <<http://blog.chelagarto.com/pt/lenda-das-cataratas-iguacu-2>>

transmitida oralmente pelos indígenas até “ser registrada por historiadores”, até o momento não foi possível encontrar estudos etnográficos, historiográficos ou acadêmicos que confirmem a sua ancestralidade indígena. Isto nos permite inferir que a Lenda das Cataratas opera mais dentro do domínio econômico e político<sup>41</sup> dos não indígenas, do que nas narrativas, memórias e mitologias das populações originárias da região.

De fato, de início é notória a confusão etnológica que há no relato. Narra-se que o deus serpente *M’Boy*, filho de *Tupã*, é responsável pela formação das Cataratas. Ambas entidades são atribuídas à cosmologia do povo indígena Kaingang (cuja grafia, na obra didática **E**, é errada, pois omite-se o primeiro *n*). Não obstante, a palavra *M’boi* quer dizer serpente ou cobra, porém, dentro do sistema linguístico Guarani. O deus *Tupã*, por sua vez, é considerado como um deus que auxiliou a criação do universo, para os indígenas Guarani. Adicionalmente, as fontes historiográficas exploradas no Capítulo 3 nos mostraram que o povo que habitou a região próxima da confluência entre os rios Paraná e Iguazu é o povo indígena Guarani e não o Kaingang. Acredito que este equívoco pode ser produto da artificialidade autoral da lenda, feita pelos não indígenas.

#### 4.2.2 A questão Guarani

De modo sucinto, no acervo analisado foram identificadas poucas referências ao povo indígena Guarani. As obras **A**, **B** e **C** não mencionam esta etnia, ao tratar de um “índio genérico”, que detalharemos na próxima seção. Encontrei, no livro **E**, um único trecho que fala dos Guarani, onde prevalece um tratamento pouco aprofundado e descontextualizado, que não se apoia na vasta literatura etnológica e historiográfica sobre esse grupo.

A terra pertencia a todos indistintamente, quando a caça e a coleta se tornavam escassas e a terra se exauria, a tribo procurava outro lugar para viver. Na região da fronteira hoje os povos nativos são majoritariamente “Avá” da Nação Guarani. Estes indígenas vivem em reservas que chamam

---

Da mesma maneira, a Lenda das Cataratas é partilhada pelos Guias turísticos para os visitantes que frequentam o PNI, estando disponível no site da empresa que o administra ([www.cataratasdoiguacu.com.br](http://www.cataratasdoiguacu.com.br)).

<sup>41</sup> Uma adaptação resumida da Lenda das Cataratas encontra-se, também, no site da Prefeitura de Foz do Iguazu (<http://www.pmfi.pr.gov.br/>).

tekohas. No Brasil elas são três: - A Ocoy, com 250 ha e está localizada em São Miguel do Iguaçu; - A Añetete, com 1744 ha, e a Itamarã, com 242 ha, que estão localizadas no município de Diamante do Oeste. Totalizando 2236 ha, para aproximadamente 205 famílias e 1100 pessoas. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2016, p.13).

Além do uso do termo “tribo” (que guarda um sentido pejorativo e que caiu em desuso pelas ciências sociais há bastante tempo), nessa passagem não se explica o significado do termo *tekoha*, transcendental dentro da cosmologia desta etnia e sua concepção de território e da vida, “Essa identidade se fundamenta num 'guarani reko', um modo de ser e proceder, com características próprias. Seu território, o solo que se pisa, é um *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem.” (MELIÀ, 2009, p.11).

Informa-se, levemente, que no Brasil há três *tekohas* e não se explica, por exemplo, que também há *tekohas* na Argentina e no Paraguai, nem o fato que a população Guarani estimada no Brasil é de 85.255 pessoas, distribuídas em 153 Terras Indígenas nos estados de RS, SC, PR, SP, RJ e ES; destas terras, porém, é importante ressaltar que somente 17 tiveram o procedimento de demarcação plena (MELIÀ, 2016, p.36).

A obra **D** apresenta maiores e melhores informações sobre o assunto. Na Unidade denominada “Povoamento e construção da identidade no Paraná” (BARROS *et al*, 2014, p.44-49), se descrevem algumas características e tradições dos povos Guarani, Kaingang e Xetá. Os/as leitores/as encontram conteúdos coerentes e sintéticos fundamentados em consensos etnológicos sobre estas populações. No tocante aos Guarani, são oferecidas as seguintes informações:

Os Guarani, grupo do tronco linguístico Tupi-Guarani, dividem-se em três subgrupos: Mbyá, Nhandeva e Kaiová. Identificam-se mutuamente e mantêm laços de parentesco e afinidade com aldeias distantes, não se limitando ao território nacional. Apesar da grande abrangência de seu território (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) o sentido de identidade entre os Guarani tem se

preservado por meio da manutenção da língua e da cultura.

Antes da colonização européia e da consequente perda de parte de seus territórios, os Guarani distribuíam-se desde o litoral, estendendo-se às florestas subtropicais do planalto até o Rio Paraná, a oeste. Estabeleciam suas aldeias geralmente em regiões de floresta tropical, fazendo clareiras na mata, usando as áreas próximas para caça, coleta e agricultura.

Permaneciam no mesmo local, entre cinco a seis anos, até esgotarem os recursos naturais, sendo que depois do solo descansar e a fauna se recompor, retornavam àquela área. Normalmente a aldeia compunha-se de cinco a seis casas comunitárias, sem divisões internas, onde viviam de vinte a trinta pessoas.

No centro da aldeia existia a casa de rezas, na qual eram realizadas as atividades rituais.

No interior das habitações e nas áreas periféricas da aldeia, concentravam-se as atividades femininas relativas aos cuidados das crianças e ao preparo dos alimentos. Desenvolveram uma cerâmica decorada, confeccionando abundante quantidade de recipientes de argila queimada. Fabricavam cestas e peças variadas, com fibras e taquaras, inclusive redes de dormir e, ainda, fiavam algodão para confecção de peças e de vestuário.

Nos séculos XVIII e XIX os Guarani que habitavam o interior do Paraná foram utilizados como mão de obra servil na atividade pecuária, ou reunidos pelo governo em reservas indígenas, denominadas aldeamentos. Muitos, entretanto, fugiam em direção ao litoral, considerado local sagrado de acordo com a mitologia do grupo.

Entretanto, mesmo buscando informações mais acuradas, o livro mantém os verbos no pretérito ao tratar dos povos indígenas. Em virtude de que as atividades dos indígenas são expressadas no passado (estabeleciam, permaneciam, concentravam-se, fabricavam, fiavam, habitavam, etc.), a passagem citada dá a impressão que os Guarani já não existem mais, sendo devastados pela colonização, como sugerido no segundo parágrafo da passagem anterior.



Em termos gerais, há de ser sublinhado que nos textos **D** e **E**, os únicos que mencionam os Guarani, não são listadas as demandas e lutas que este povo lidera para a retomada de suas terras e a reivindicação de suas culturas. Não se problematiza o quadro de violência histórica cometida contra esta etnia no oeste paranaense, que derivou no esbulho de suas terras originárias. Também não há nenhuma referência à ditadura militar e seus impactos sobre as populações indígenas. Pelo contrário, identifiquei uma posição favorável frente aos processos desenvolvimentistas que provocaram o deslocamento definitivo dos indígenas em Foz do Iguaçu.

Assim, na obra **E** defende-se a necessidade da criação da Usina Hidrelétrica de Itaipu para o desenvolvimento econômico do município. Fala-se de “fortes impactos” desse projeto na região, mas, conforme a redação do seguinte trecho, parece que ditas repercussões foram positivas para a urbanização e a modernização da cidade:

Em 1973 foi assinado o então “Tratado de Itaipu” e, a partir de 1974, começa a ser definido um novo ciclo de desenvolvimento do município, diretamente ligado à implantação da Usina Hidrelétrica de Itaipu. **A construção da Hidrelétrica causou fortes impactos em toda a região do extremo oeste do Paraná. Em nossa cidade houve um grande crescimento populacional e econômico devido ao grande fluxo de trabalhadores que vieram de todos os cantos do Brasil para trabalhar na construção da Usina de Itaipu.** Dados do IBGE contidos no Anuário Estatístico de Foz do Iguaçu (2000) registram crescimento populacional do município de 383% em apenas 20 anos. (PREFEITURA DE FOZ DO IGUACU, 2016, p.21; grifo meu).

O genocídio Guarani, a expropriação territorial e a atuação violenta do Estado-nação brasileiro ficam submersos no discurso desenvolvimentista do “Aproveitamento dos rios” presente na obra **D** (BARROS *et al*, 2014, p.117). Constatei, nesse texto escolar, discursos que justificam e exortam a construção de Usinas Hidrelétricas no Paraná, e em especial a da Itaipu, ainda que esse projeto tenha afetado drasticamente aos ecossistemas e as populações que ali habitavam, sem especificar quais foram *pessoas* afetadas.

Muitas terras foram alagadas para se construir a maior usina do mundo, a usina hidrelétrica de Itaipu. Nos municípios ribeirinhos da área represada pela Usina de Itaipu, ocorreram prejuízos ao meio ambiente e às *pessoas*, contudo a instalação da usina também desencadeou a diversificação do uso do solo e a adoção de novas formas de aproveitamento econômico. (BARROS *et al.*, 2014, p.117; grifo meu).

À luz destas constatações, é possível afirmar que, do mesmo modo que os colonizadores e pioneiros da industrialização em Foz do Iguaçu, os livros didáticos que circulam na cidade projetam as terras da região como “desertos demográficos” ou “vazios humanos”, sendo “justo” e “inevitável” seu adequado preenchimento pelo Estado-nação, as iniciativas desenvolvimentistas e as empresas colonizadoras. Nesse horizonte, as passagens citadas até aqui reforçam a ordem representacional colonial que preconiza a centralidade do “progresso nacional”. Transpõe-se, para o espaço escolar, a concepção de terra como mercadoria (princípio do agronegócio e do modelo econômico capitalista), em detrimento da visão da terra como espaço sagrado e de produção de relações humanas e não humanas, inerente aos povos indígenas. Nesse sentido, os/as autores das obras escolares legitimam e qualificam a expansão da fronteira agrícola e a implantação de Usinas Hidrelétricas sobre o território, vistos como projetos benéficos e civilizados.

Ao problematizar e historicizar os conflitos ocorridos pela disputa dos territórios no oeste do estado do Paraná, é importante refletir que o sucesso do projeto colonizador moderno dependeu diretamente do desmatamento e do espolio das terras indígenas. Na análise dos livros didáticos o *não dito* adquiriu uma importância analítica fundamental, pois através dos silêncios também se emitem mensagens: se invisibilizam acontecimentos cruciais para compreender integralmente a história indígena, se atenuam os impactos da máquina colonizadora/industrial para os povos indígenas, e suas demandas pela terra ficam ignoradas e desconhecidas para os/as estudantes e professores/as. Dessa forma, considero é chave que os textos escolares mencionem a presença histórica nos espaços que hoje ocupam vários bairros de Foz do Iguaçu, o PNI, o aeroporto e a Usina Hidrelétrica de Itaipu. De modo semelhante, seria de vital importância que os textos apontem, por exemplo, que a Terra Indígena de Oco’y atualmente se encontra superlotada, e que a área destinada ao plantio é reduzida, o que



Fonte: (Mapa Guarani Digital: <http://guarani.map.as>)<sup>42</sup>.

Nesse sentido, a figura anterior, assim como o mapa sobre as populações Guarani na América do Sul, do “Caderno Mapa Guarani Continental”, editado por Bartomeu Melià (2016), podem ser incorporados nas obras didáticas, pois configuram recursos atualizados e educativos que mostram a imensa territorialidade dos Guarani (Figura 14). No gráfico abaixo, também nota-se que, atualmente, a região formada pelo oeste dos estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, juntamente com o leste paraguaio e a província argentina de Misiones, ainda é ocupada e transitada pelo povo indígena Guarani, a pesar dos distintos ataques contra seus direitos humanos e territoriais.



Figura 14 – Os Guarani na América do Sul

Fonte: (Caderno Mapa Guarani Continental, 2016).

<sup>42</sup> O Mapa Guarani Digital é uma plataforma interativa elaborada em convênio pelo Centro de Trabalho Indigenista – CTI e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Tem por objetivo sistematizar e disponibilizar informações sobre a situação territorial dos povos guarani por meio de um sistema de dados georeferenciados projetados sobre imagens aéreas. Assim, é possível observar a situação jurídica das terras dos indígenas conforme as fases do processo de demarcação (em estudo, delimitadas, declaradas, homologadas e regularizadas), assim como também se visualiza a localização das antigas áreas de uso indígena, posteriormente expropriadas. As informações geográficas e espaciais recuperadas nesse site tem como base a literatura etnológica, arqueológica e histórica sobre o povo indígena Guarani.

### 4.3 As imagens sobre os povos indígenas

Ao fazer um balanço integral sobre o espaço visual destinado aos povos originários nos livros didáticos, constatei que os indígenas ocupam um lugar minoritário e reificado. Das 316 imagens de pessoas ou coletivos humanos contabilizadas nas cinco obras que compõem a amostra, apenas 58 correspondem a populações ou indivíduos indígenas, equivalentes ao 18%, aproximadamente (Ver Quadro 02).

Livro Didático	Obras artísticas	Indígenas na aldeia (pescando, preparando alimentos, em rituais).	Indígenas em contextos urbanos	Indígenas e TICs	Total
A	8	8	0	1	17
B	3	4	2	0	9
C	3	3	1	0	7
D	0	20	2	1	23
E	2	0	0	0	2
<b>Total</b>	16	35	5	2	58

Quadro 02: Distribuição das imagens sobre indígenas nos livros didáticos.

Fonte: (Elaboração do autor).

No tocante a esse subconjunto, observamos que as obras artísticas produzidas nos séculos XVIII e XIX (quase uma terceira parte das imagens sobre indígenas) operam como fonte didática para explicar o período histórico do Brasil colonial. É interessante observar que só aparecem telas do período naturalista da arte brasileiro e não aparecem obras mais contemporâneas que poderiam ter um viés mais crítico. A título de exemplo, a obra “Desembarque de Cabral em Porto Seguro em 1500”, de Oscar Pereira da Silva (1865-1939) foi identificada nos textos **A** e **D** (Figura 15). Nela vemos muitos indígenas na praia, em estado de efervescência, por causa da chegada de Pedro Alvares Cabral (quem aparece no centro do quadro, em terra e estabelecendo comunicação com os nativos) e sua tropa, fortemente armada.

Estas produções artísticas usualmente idealizam a chegada dos europeus ao Brasil, funcionando como uma espécie de alegoria social, moral e religiosa do “Novo Mundo”. Paralelamente, dentro desse imaginário iconográfico a existência dos povos indígenas sempre depende da figura imponente do colonizador. Perpetua-se uma contraposição entre os corpos seminus, o arco e a flecha, a tanga e o cocar dos indígenas, perante as armas, armaduras e vestimentas dos conquistadores. Logo, as pinturas reproduzidas nos textos escolares não permitem compreender a existência autônoma e diferenciada dos nativos enquanto agentes históricos e coletivos humanos, já que são sempre contrastados com os europeus.

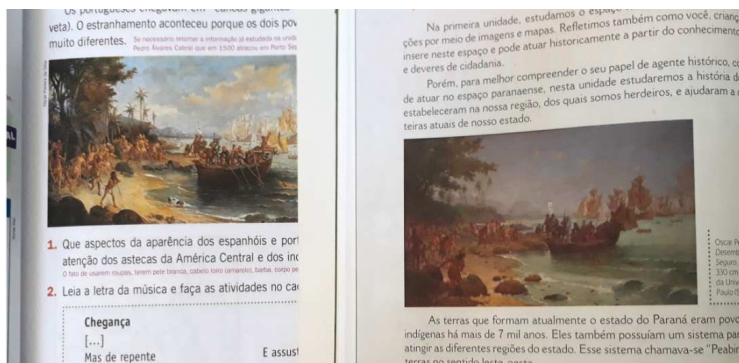


Figura 15 – O Brasil colonial.

Fonte: ALVES *et al.*, (2014, p.45) e BARROS *et al.* (2014, p.44).

Ao fazer uma reflexão sobre a iconografia produzida por pintores-etnógrafos europeus que percorreram as Américas do século XIX, Alegre (1998), argumenta que a pintura foi o primeiro gênero artístico a criar uma sensação de reproduzir a realidade, sendo “o primeiro gênero capaz de criar a ilusão de corporeidade, tornando a representação do visível, segundo Berger, uma janela para o mundo”. (ALEGRE, 1998, p.85), o que revela o potencial desses objetos na modelação das mentalidades das sociedades. A autora argumenta que nestas imagens prevalecem idealizações do bom e do mau selvagem, e, nessa medida, as pinturas “pouco permitem aprender sobre os índios e muito sobre o olhar dos brancos” (ALEGRE, 1998, p.92). Manuela Carneiro da Cunha (1992) chega a uma conclusão semelhante, ao analisar a iconografia produzida em países como Holanda, França e Alemanha nos séculos XVI e XVII. Para ela, estas produções, “informam assim talvez sobre a Europa e sua reflexão moral do que sobre os índios no Brasil” (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p.20).

O restante de representações visuais sobre os indígenas contidas nos livros didáticos, embora quase todas sejam fotografias recentes e de boa qualidade gráfica, continuam, de certo modo, cristalizando este tipo de representações e imaginários coloniais. Elas tendem a mostrar aos povos indígenas em contextos rurais, usualmente dentro suas aldeias e reservas, ornamentados e seminus. Assim, grande parte das ilustrações apresenta os nativos pescando<sup>43</sup>, coletando frutos, participando de rituais tradicionais ou exibindo pinturas corporais. A esse respeito, Freire (2016) argumenta que o equívoco dos indígenas como “culturas congeladas” é dos mais presentes na sociedade.

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento. Quando o índio não se enquadra nessa imagem, vem logo a reação: “Ah! Não é mais índio”. Na cabeça dessas pessoas, o “índio autêntico” é o índio de papel da carta do Caminha, não aquele índio de carne e osso que convive conosco, que está hoje no meio de nós. (FREIRE, 2016, p.13).

Com um tom irônico, ele afirma que esta lógica criou uma categoria desconhecida pela etnologia: os *ex-índios* (discussão abordada no Capítulo 3, quando a FUNAI aplicou um “indímetro” ao povo Guarani). Freire critica que nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar. Nesse sentido, destaca que todas as culturas se transformam. As culturas indígenas também mudam e não por isso deixam de ser indígenas.

À vista disso, considero que é importante que haja uma valorização sobre as tradições, práticas e conhecimentos ancestrais dos povos indígenas, mas ao mesmo tempo é fundamental que os/as autores/as dos livros didáticos superem o “pessimismo sentimental” que concebe a estas populações apenas dentro do domínio estabelecido pela colonização e o capitalismo. É crucial, então que os/as autores/as

---

<sup>43</sup> O texto C, por exemplo, contém 23 imagens sobre indígenas, das quais 11 (quase um 50%) são de indígenas pescando e de crianças indígenas brincando no rio.

compreendam que os indígenas se adaptam a novos contextos, adotando, segundo seus próprios interesses e conjunturas históricas, novas estratégias para sua reprodução cultural (SAHLINS, 1997). Como coloca Luisa Wittmann (2015, p.17), “apesar das imposições, as sociedades indígenas, distintas umas das outras, criam, interpretam, agem e vivem”.

De acordo às informações do Quadro 02, onde procurei identificar em que tipo de situações e cenários eram representados os povos indígenas, é possível afirmar que ainda persiste a ideia generalizada de que os povos indígenas moram, exclusivamente, na floresta, sendo sociedades isoladas e alheias às dinâmicas e fluxos da modernidade e da globalização. Das 58 ilustrações mencionadas acima, foram identificadas apenas 5 que exibem indígenas em contextos urbanos: 3 imagens de povos amazônicos protestando no Planalto em Brasília (Exemplo: Figura 16) e 2 de indígenas vendendo artesanato em feiras das cidades (Exemplo: Figura 17).



Figura 16 – Indígenas em Brasília  
Fonte: (ALVES *et al*, 2014(a), p.22).



Figura 17 – Indígenas vendendo artesanato em RS.  
Fonte: (BARROS *et al*, 2014, p.32).



Não registrei no acervo referências imagéticas ou visuais sobre advogados/as, comerciantes, médicos, artistas ou escritores/as indígenas atuando nas distintas capitais e regiões brasileiras, professores/as, estudantes e pesquisadores/as indígenas nas IES, ou membros destas populações exercendo atividades esportivas, econômicas, científicas ou de lazer em outros cenários diferentes à aldeia indígena. Nesse sentido, os povos indígenas parecem ter um “capítulo aparte” nos livros didáticos, ora quando se fala do passado colonial, ora quando é preciso incluir o discurso das identidades e da multiculturalidade do país, sempre sob uma perspectiva tradicionalista e essencializada (me aprofundarei sobre este aspecto na seção 4.4).

Somente identifiquei um exemplo didático em que os povos indígenas são estimados para explicar certos tópicos, categorias e conceitos centrais para as coletividades humanas. Na seguinte passagem da obra **D** reflete-se a respeito da influência que exerce a família na nossa história como indivíduos (Figura 18):



Figura 18 – As diversas formas de família.

Fonte: (BARROS *et al*, 2014, p.32).

Observamos três exemplos possíveis de família: na parte superior uma de imigrantes alemães do município de Palmeira (PR), na parte inferior à esquerda uma família do município de Pinhais (PR) e na parte inferior à direita uma família Ava-Guarani de São Miguel do Iguçu (PR). Valorizamos esse esforço didático, no sentido de colocar no mesmo pé de igualdade as formas ontológicas dos indígenas e não indígenas. Acredito que essa atividade analítica vem a contestar os discursos evolucionistas sobre as populações originárias, que afirmam

que suas práticas e expressões sociais de organização são “primitivas” e “assomos” de civilização. Nessa medida, esse exemplo pode ser extrapolado para explicar outros domínios e práticas humanas, tais como a escola, as tecnologias, a medicina, a religião, as tecnologias ou a arte.

Por outro lado, registrei somente 2 fotografias, nos textos **A** e **C**, que mostram os nativos apropriando-se de objetos da modernidade e da cultura não indígena, inseridas em partes das obras que ressaltam o uso que as populações originárias fazem das tecnologias de informação e comunicação para documentar, preservar e divulgar sua cultura (Exemplo: Figura 19). Nessas seções, busca-se que os/as estudantes sejam conscientes das mudanças e as novas agências dos povos indígenas dentro do domínio *online*, destacando que ‘as novas tecnologias também fazem parte do cotidiano das aldeias’ (SANTOS *et al*, 2014, p.65).



Figura 19 – Indígenas e TICs.  
Fonte: (ALVES *et al*, 2014, p.57).

Me deparei, então, com poucas fotografias de indígenas em situações diferentes ou em interfaces com o mundo urbano ocidental. Avalio que o material visual e textual disponível nos textos escolares é insuficiente para quebrar o imaginário do indígena de *arco e flecha*, e para que a comunidade escolar reconheça os indígenas como sujeitos ativos e pertencentes à contemporaneidade, sobretudo se consideramos que, de acordo com o Censo de 2010, dos quase 900.000 indígenas brasileiros, 36,2% (aproximadamente 325.800) vive em áreas urbanas (FUNAI; IBGE, 2013, p.2), participando de processos e atividades produtivas, políticas, artísticas, educacionais e culturais.

O predomínio de uma ordem representacional composta, maioritariamente, por indígenas dentro das aldeias e executando atividades econômicas e rituais tradicionais, pode ter uma relação com os argumentos corriqueiros que afirmam que “índio só tem no mato”, ou, na Amazônia. Com relação a esse aspecto, é importante salientar que três dos cinco livros didáticos (**A**, **B** e **C**) fazem menção a um indígena protótipo, sem aprofundar muito sobre as especificidades e diferenças entre os povos indígenas brasileiros: a obra de Alves *et al* (2014, p.50-51) fala dos indígenas Tupi-Guarani na colonização (Figura 20), a de Alves *et al* (2014a, p.135-139) menciona os indígenas do Parque Indígena do Xingu e, da mesma forma, a de Santos *et al* (2014, p.35-73) dedica quase 40 páginas aos povos do Parque Indígena do Xingu e da Amazônia.

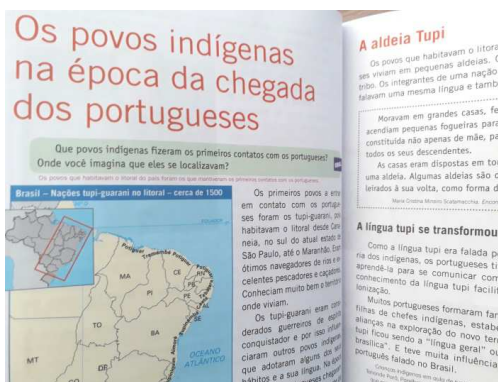


Figura 20 – O indígena Tupi.

Fonte: (ALVES *et al*, 2014, p.50-51).

Sobre este aspecto, Freire (2016) explica que há uma crença de que todos os indígenas são iguais, conformando um bloco único e homogêneo, com a mesma cultura, religião, língua e costumes. Assim, a ideia de “índio genérico” configura outro dos equívocos sobre estes povos, pois apaga as diferenças e a diversidade entre as distintas etnias.

(...) essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. (...) Se existem línguas tão diferentes e culturas tão

diversas, não é correto colocá-las todas no mesmo saco. (FREIRE, 2016, p.8).

#### 4.4 O discurso multicultural e a resistências indígenas

Há de se destacar que nos livros **A**, **B** e **D**, identifiquei esforços para mostrar os povos indígenas como atores sociais integrantes do Brasil. Além do mencionado capítulo do texto **D**, que valoriza três etnias indígenas na construção da identidade regional paranaense, encontrei duas imagens nos dois livros didáticos **A** e **B**, que incluem os povos indígenas dentro do conceito de nação. Contudo, isto fica apenas no plano enunciativo e visual. Vejamos.

A Unidade 8 do texto escolar **A** chama-se “Brasil: um povo de muitos povos” (ALVES *et al*, 2014, p.125-143). Em princípio, e conforme a imagem dos indígenas do lado direito (Figura 21), o/a leitor/a esperaria encontrar uma reflexão sobre os vários grupos étnicos que habitam o Brasil, suas contribuições culturais e suas tradições de conhecimento. Além do mais, embaixo da imagem indígena há uma legenda que diz: “Indígenas e descendentes de alemães, de portugueses, de japoneses e de africanos... o Brasil é um país formado por influência de muitos povos e culturas”. Figura um convite para apreciar a diversidade cultural do país.



Figura 21 – Brasil: um povo de muitos povos  
Fonte: (ALVES *et al*, 2014, p.124-125).

Não obstante, as populações originárias não são mencionadas nem retratadas em nenhum dos dois subcapítulos que compõem dita

Unidade. O primeiro (*idem*, p.126-135) fala da chegada de imigrantes europeus, principalmente ao sul do Brasil, no final do século XIX e XX. O segundo (*idem*, p.136-143), explica o processo da vinda ao país de migrantes japoneses, assim como suas principais manifestações culturais; também ressalta as influências na arte e na culinária de todas as populações de imigrantes anteriormente referenciadas.



Figura 22 – Cidadania, uma luta de todos.

Fonte: (ALVES *et al*, 2014(a), p.140-141).

Uma situação semelhante acontece no livro **B**. “Cidadania, uma luta de todos” foi o título escolhido para a Unidade 8 dessa obra (Figura 22). Na parte superior direita observam-se vários indígenas no Congresso Nacional, em Brasília; do lado esquerdo daquela imagem, tem a seguinte passagem: “a prática da cidadania exige que os grupos sociais se organizem para reivindicar seus direitos e participem das decisões do Estado. Na imagem, indígenas assistem a uma das sessões que definiram a Constituição de 1988”.

De acordo com a apresentação dessa Unidade, pareceria que segue, nas próximas páginas, uma discussão sobre os direitos, o reconhecimento da diversidade e o respeito das formas próprias de organização social dos povos indígenas, consagrados na Constituição, permitindo ao leitor refletir sobre as lutas e demandas contemporâneas dessas populações, a sua relação com os diferentes setores nacionais, e seus aportes na construção de cidadania. Porém, só há duas breves menções aos nativos.

A primeira diz respeito a um dos benefícios trazidos pela nova Constituição: “reconheceu os direitos das minorias e grupos discriminados, como os indígenas e quilombolas” (*idem*, p.143). A

segunda é um trecho sobre Comunidades Tradicionais que fala sobre a Floresta Amazônica e as várias populações que a habitam, assim como dos processos de biopirataria põem em risco a região amazônica, as tradições e modos de vida das populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas. O restante dos conteúdos, visuais e escritos, dessa Unidade versam sobre a atuação das ONG's no combate as desigualdades sociais (p.142), os direitos das crianças e dos adolescentes (p.144-145), a acessibilidade urbana para pessoas com deficiência (p.146-147), os direitos das mulheres e dos afro-brasileiros (p.148-149), os direitos dos idosos (p.150), os direitos da pessoa com deficiência (p.151), e vários exercícios práticos, onde as crianças devem escrever sobre essas questões (p.152-157).

Na minha leitura, a questão indígena é calculadamente exibida nas Figuras 21 e 22, no intuito de gerar uma imagem de nação “pluriétnica”, tolerante com a diferença, e em cuja matriz cultural os povos indígenas são valorizados. No entanto, constatei que a temática indígena não é suficientemente problematizada nem detalhada. Parece acabar no mesmo lugar que começa. Isto, de certa forma, reforça a visão romantista, brevemente discutida no Capítulo 2, do indígena como “ícone” da nação brasileira, mas que solapa as demandas e lutas das populações originárias dentro de sua sobrevivência diferenciada como povos. Nos termos usados por Freire (2016, p.19), “não se trata apenas de tolerar essa diferença; mas de estimulá-la.”

Acredito que os autores assumem uma retórica multiculturalista que acentua uma narrativa simbólica e epistemológica hegemônica. Não contribui para a efetivação dos direitos dos nativos nem para o reconhecimento legítimo de suas epistemologias e saberes em sala de aula. Para Silvia Rivera Cusicanqui (2010), esta é uma forma nova de colonização, pois a questão indígena é vista como uma espécie de “adorno”, na qual nunca são questionadas as estruturas de poder que subalternizam os nativos:

El discurso del multiculturalismo y el discurso de la hibridez son lecturas esencialistas e historicistas de la cuestión indígena, que no tocan los temas de fondo de la descolonización; antes bien, encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización. Su función es la de suplantar a las poblaciones indígenas como sujetos de la historia, convertir sus luchas y demandas en ingredientes de una reingeniería cultural y estatal capaz de someterlas a su voluntad neutralizadora. **Un “cambiar para que nada cambie” que**

**otorgue reconocimientos retóricos y subordine clientelaramente a los indios en funciones puramente emblemáticas y simbólicas, una suerte de “pongueaje cultural” al servicio del espectáculo pluri-multi del estado y de los medios de comunicación masiva.** (CUSICANQUI, 2010, p.62; grifo meu).

Entretanto, é importante salientar que identifiquei várias passagens no acervo que refletem sobre as demandas e lutas contemporâneas dos povos indígenas na defesa de seus territórios, as quais demonstram que a Lei 11.645 de 2008 está tendo alguns frutos. O livro C, embora somente fale dos indígenas da Amazônia, também traz uma reflexão crítica a respeito dos interesses econômicos que atualmente ameaçam a biodiversidade e as terras dessas populações. Concretamente, há uma parte denominada “Reserva Ameaçada” (SANTOS *et al* 2014, p.49-54), que questiona os impactos socioambientais da monocultura de soja, o uso de agrotóxicos e as extensas áreas de pasto para gado. Esta seção inclui mapas sobre as áreas desmatadas para o plantio da soja e a criação de gado, assim como do desmatamento nas proximidades do Rio Xingu, Mato Grosso, do Instituto Socioambiental. Da mesma maneira, os autores problematizam a implantação de Hidrelétricas na região.

Com a derrubada ou queimada da mata nativa aumenta a quantidade de sedimentos que as chuvas carregam para os rios, causando o assoreamento deles. Assim, as águas ficam turvas e os peixes desaparecem. (...) Outra questão que ameaça o PIX (Parque Indígena do Xingu) é a construção de barragens para a instalação de usinas hidrelétricas, que prevê o alagamento de grandes áreas e a diminuição das águas do rio Xingu. Isso pode prejudicar a quantidade e qualidade dos peixes, além de as obras serem de grande impacto ambiental e social. (SANTOS *et al* 2014, p.49-50).

No mesmo livro didático se destaca a mobilização dos povos indígenas perante a criação da Usina Hidrelétrica Belo Monte,

Quando os indígenas ficaram sabendo que seria construída a Usina Hidrelétrica Belo monte em

1989, houve um grande movimento dos povos. Eles organizaram um encontro em Altamira (PA), que teve muita repercussão e o governo acabou deixando o projeto de lado. Nos anos 2000 o projeto de Belo Monte foi retomado pelo governo e houve uma nova articulação dos povos indígenas que não aceitam as barragens, por considera-las uma ameaça ao rio Xingu, que é fundamental para suas vidas. (SANTOS *et al*, 2014, p.53).

De modo semelhante, a obra **D** tem a virtude de contar com um capítulo denominado “As lutas e resistências” (BARROS *et al*, 2014, p.166-182), em que se destacam as mobilizações dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e ação dos movimentos sociais sem-terra, no estado do Paraná, perante à ocupação de suas terras por parte de Hidrelétricas e empresas colonizadoras. No começo desse capítulo encontra-se um mapa sobre a presença indígena no Paraná, e, subsequentemente, uma notícia sobre um acampamento dos Ava-Guarani dentro do PNI, que argumentavam que a região das Cataratas era uma terra sagrada para os indígenas; cita-se o depoimento do cacique Simão, da comunidade de Ocoí, que diz que “A ideia é liberar o Parque Nacional para nós sobrevivermos e resgatarmos nosso costume” (GAZETA DO POVO, 2005, set., p.7 apud BARROS *et al*, 2014, p.168).

A partir dessa notícia solicita-se aos alunos refletirem sobre os direitos indígenas e seu reclamo de um lugar digno para morar. Este é, talvez, o único exemplo, de todo o acervo analisado, que promove uma crítica a respeito da questão fundiária e à perda das terras ancestrais do povo indígena Guarani. Da mesma forma, deve ser lembrado que, como descrito na seção 4.1, esta obra tenta não reproduzir versões eurocêntricas e evolucionistas da História, ao usar categorias como “Novo Mundo” entre aspas. Observei, igualmente, um maior cuidado com o conceito de cultura e o uso de fontes acadêmicas para abordar as populações negras, camponesas e indígenas.

Contudo, quando trata-se da Usina Hidrelétrica de Itaipú, a agência dos povos indígenas é ignorada e sua luta fica assimilada sob a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra - MST (Figura 23).





Figura 23 – O MST e a reforma agrária

Fonte: (BARROS *et al*, 2014, p.175).

O impacto social do alagamento promovido pela referida Usina Hidrelétrica é descrito da seguinte maneira:

Na década de 1980, o alagamento de terras às margens do Rio Paraná para a construção da barragem, que daria suporte à Usina da Itaipu, desalojou milhares de famílias. Foi uma das razões que deu início à organização política do movimento que é hoje o MST. A igreja, por meio da Comissão da Pastoral da Terra, foi uma das *instituições que deu apoio aos agricultores e ribeirinhos desalojados*. (BARROS *et al*, 2014, p.176; grifo meu).

Ainda que celebremos a denúncia das consequências negativas da Itaipu, é importante que o drama e o processo de esbulho indígena sejam descritos enquanto tais. Ao converter o indígena em “agricultor” ou “ribeirinho”, as especificidades socioculturais destes povos ficam desdenhadas e suas demandas desestimadas e integradas a outras categorias de análise. Nessa medida, é importante lembrar que os indígenas Guarani foram “desindianizados” pelo olhar colonizador, representados como “integrados” ou simples “colonos” pelos órgãos públicos estatais durante a construção da referida Hidrelétrica, que constituiu o último golpe que terminou de consolidar o processo de expropriação territorial e violação de direitos dos povos indígenas no oeste paranaense.

#### 4.5 Produção regional e local de livros de História

Nesta investigação foi possível identificar duas obras (**D** e **E**) que apresentam aos estudantes conteúdos próprios do contexto geográfico, simbólico, cultural e histórico de Foz do Iguaçu e do estado do Paraná. Em primeiro lugar, a obra **D**, denominada *Paraná povo e chão: história e geografia regional, 4º ou 5º ano*, de Barros *et al* (2014), explica a história, a geografia e a economia do estado do Paraná, ressaltando, em algumas passagens, eventos do oeste paranaense. Este texto escolar, tipificado como *regional* pelo PNLD, foi aprovado em um Guia de Livros Didáticos Regionais que inclui obras que apresentam conteúdos de distintos estados e regiões do Brasil (BRASIL, 2015a). Segundo esse documento, entre os objetivos do livro regional se encontram:

focalizar a região como uma categoria central de análise, cujo recorte espacial poderá prescindir dos limites político-administrativos de estados e municípios, critérios comumente utilizados na delimitação regional; romper com a estrutura de monografia regional, que, geralmente tem abordado os processos naturais e sociais de maneira fragmentada; **abordar a diversidade étnica da população brasileira e a importância dos povos indígenas brasileiros, dos afrodescendentes e dos migrantes internos e externos na produção social da região delimitada, ao longo do tempo.** (BRASIL, 2015a, p.127; grifo meu).

Considero que este tipo de materiais tem o potencial de desconstruir a concepção dos indígenas “genéricos” e “congelados” no espaço escolar, uma vez que contemplam uma abordagem diferenciada e propiciam atividades que focalizam no cotidiano das regiões onde esses livros são utilizados. Conforme aponta Ferreira (2016), o livro regional é chamado a superar os paradigmas que distanciam o aluno da formação histórica e identitária da sua região sob uma perspectiva global o nacional, situando-o enquanto agente do fazer histórico de sua cotidianidade, de acordo as especificidades de seu entorno. Assim, os livros didáticos regionais permitiriam problematizar as relações de poder e a forma como a diferença cultural é tratada em um nível “micro”:

compreender o processo de ocupação do solo, as transformações sócio-políticas e culturais como não determinadas, mas criadas, perceber as

relações de poder e as possibilidades de resistência, a força do coletivo, as diferenças culturais que compõem um todo, a necessidade de ousar para criar, passam a ser elementos vitais ao processo formativo, sendo inteligíveis a partir do olhar sobre os problemas cotidianos. (NIKITUIK, 2007, p. 202 apud FERREIRA, 2016, p.112; grifo meu).

Segundo Ferreira (2016, p.112), apenas em 2004 o Guia Nacional do Livro Didático apresenta a sua primeira avaliação com publicações de cunho regional. Do mesmo modo, ela demonstra que os livros regionais de História do PNLD têm sido pouco explorados e revisados como objeto de pesquisa acadêmica, havendo uma espécie de “silêncio historiográfico” sobre esses textos escolares, em virtude que os/as especialistas costumam estudar os livros didáticos com mais presença e trajetória no mercado editorial e no cenário educativo.

não há nenhuma referência às pesquisas que se dediquem a inquirir o livro didático regional de História enquanto objeto de pesquisas acadêmicas nos variados níveis. (...) o pesquisador que decidir por se aventurar nos caminhos do livro didático regional de História, no âmbito da Educação ou da História como campos disciplinares, irá encontrar o desafio de produzir uma pesquisa inédita diante do cenário da historiografia brasileira. (FERREIRA, 2016, p.124).

Nesse sentido, resultaria interessante que futuros pesquisadores, interessados em estudar a questão indígena nas obras didáticas, se debruçam sobre este tipo de materiais. Principalmente pelo fato de que estas obras, ao delimitar um recorte sócio-espacial específico, permitem estabelecer diálogos com a história regional, e, conseqüentemente, abrem a possibilidade de abordar com mais precisão e rigor etnológico e historiográfico, os aspectos e situações sociais de certas populações indígenas. Como vimos, a obra **D** – que é a sua primeira edição – apresenta conteúdos específicos e atualizados sobre o povo indígena Guarani e algumas de suas problemáticas, o que nos revela que os livros didáticos regionais, pela sua natureza, podem ter um papel importante na efetivação da Lei 11.645 de 2008. Considero que é fundamental

continuar revisando e aprimorando este tipo de obras didáticas, no intuito de assegurar a qualidade de edições posteriores.

Ora, esta necessidade de “ruptura” com a história tradicional não ocorre somente no âmbito “formal” ou institucionalizado dos livros didáticos. Durante meu trabalho de campo pude compreender com mais detalhe o processo que derivou na criação da obra **E**, produzida em Foz do Iguaçu, já que conheci a um docente coautor daquele texto escolar. Na sequência relatarei como consegui estabelecer um diálogo com esta pessoa e citarei alguns de seus depoimentos sobre o assunto.

#### **4.5.1 A História local na escola**

Graças à experiência do projeto de extensão “Vivendo Livros Latino-americanos na Tríplice Fronteira”, descrita no item 2.2, e da interlocução teórico-metodológica estabelecida com a professora Mariana Cortez, fui convidado por ela para ministrar uma sessão do “Seminário de Literatura Infanto-Juvenil na Educação Básica”. Esse Seminário foi uma ação de extensão da UNILA, desenvolvido nos dias sábados, entre abril e setembro de 2017, que teve por objetivo apresentar a literatura infanto-juvenil latino-americana aos docentes da rede pública e privada da região da Tríplice Fronteira, com o intuito de fomentar a leitura no âmbito da sala de aula dos anos iniciais da educação básica<sup>44</sup>. Seria, então, responsável da quinta sessão desse Seminário, que se levou a cabo no dia 7 de maio.

A atividade denominou-se “Livros Didáticos: uma porta à Interculturalidade”. Visava discutir junto com os/as docentes a respeito da importância dos livros didáticos dentro do cotidiano escolar, destacando seu papel na reprodução de imagens e representações sobre a alteridade e a diferença cultural, com ênfase nos povos indígenas. Interessava-me que os/as assistentes olhassem criticamente para esses materiais que faziam parte de seu trabalho cotidiano, desconstruíssem a sua “naturalidade” e “imparcialidade”, observando que estes construíam uma narrativa nacional que guardava uma ideologia e certos interesses simbólicos. A sessão foi levada a cabo no Jardim Universitário da UNILA. Teve uma duração de quatro horas e a participação de 15 docentes das escolas públicas de Foz do Iguaçu (Figura 24) e duas alunas da UNILA.

---

<sup>44</sup> Para maiores informações sobre o Seminário, acessar a este enlace: <https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/Extens%C3%A3o/2017/Semin%C3%A1rio%20de%20Literatura%20Infanto%20Juvenil%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf>



Figura 24 – Livros Didáticos: uma porta à Interculturalidade  
Fonte: (Registros do Investigador, 07/05/2018).

Dividi a atividade em uma parte teórica e outra prática. Assim, das 8.20h às 10:00h, fiz uma exposição sobre a história do livro didático, suas funções e características, seguida de uma breve apresentação do marco teórico-metodológico da minha Dissertação; finalizei com uma explicação dos conceitos de eurocentrismo e evolucionismo social, assinalando a responsabilidade dos livros didáticos na sua difusão na sociedade brasileira. A segunda parte da atividade – das 10.20h às 12:00h - foi mais dinâmica e participativa: pedi aos/às assistentes verificarem e discutirem se havia traços evolucionistas e eurocêntricos nos livros escolares de História utilizados nas escolas de Foz do Iguaçu.

Para realizar este exercício, levei fotocópias de algumas páginas e passagens dos textos escolares analisados neste trabalho. Dessa maneira, pedi aos assistentes se reunirem em duplas e responderem em folhas de papel as seguintes duas perguntas: a) De acordo as informações desses livros didáticos, observa marcas de um relato histórico eurocêntrico nas obras escolares? Sim, Não, argumente sua resposta; b) Como são representados os povos indígenas? Há alguma diferença na forma como são representados os europeus? Discuta com seus/as colegas.

Após quinze minutos, propus uma socialização das respostas. Alguns assistentes evidenciaram a predominância de um relato histórico que privilegiava os feitos dos conquistadores ibéricos. “É uma história branca”, disse uma professora negra, oriunda de Medianeira (PR), que se mostrou bastante interessada ao longo da atividade. Foram problematizadas noções como as de “Descobrimento” e “Novo Mundo”, bem como a forma heroica em que eram representados os colonizadores, em detrimento do tratamento superficial e marginal dispensado às populações originárias.

O único livro didático que eu tinha levado à sessão era o produzido pela Prefeitura de Foz do Iguaçu (2016), uma vez que queria que a análise dos/das professores/as ponderasse a história local, a realidade cultural envolvente, e, principalmente, a presença do povo indígena Guarani na Tríplice Fronteira. Essa obra, na minha avaliação, era a que mais apresentava inconsistências sobre a temática indígena, e, nesse sentido, constituía um poderoso recurso didático que permitia desconstruir vários equívocos e representações sobre tal assunto. Tinha destinado os últimos 30 minutos da sessão para apresentar uma crítica daquele livro para a audiência. Entretanto, quando peguei o livro nas minhas mãos, e me dispunha a analisá-lo na frente da plateia, um professor do público chamado Marcelo<sup>45</sup>, pediu a palavra e se apresentou como um dos coautores da referida obra.

Ele manifestou que a elaboração dessa obra didática respondeu ao olhar genérico que costumam ter os livros didáticos enviados pelo MEC às escolas, os quais privilegiam determinados personagens e eventos macroestruturais no relato histórico, desconsiderando as especificidades, atores sociais e conjunturas locais e regionais. “Não havia um livro sobre a história do município, por isso nós professores decidimos criar uma obra que auxiliasse esse processo nas escolas”, relatou enérgico, assumindo, talvez, uma atitude defensiva e se antecipando a meus reparos a esse material escolar.

Nesse instante, outros colegas também quiseram opinar sobre a carência de materiais e a pouca assessoria estadual/estatal para trabalhar a temática indígena em sala de aula. Em vista disso, Marcelo não conseguiu se aprofundar sobre o processo de elaboração do referido material. Contudo, o que ele disse me chamou bastante a atenção. Por isso, no final da sessão pedi a Marcelo uma entrevista para que pudéssemos conversar com mais calma sobre essa questão. Disse-lhe que meu objetivo não era julgar o seu trabalho, e que, muito pelo contrário, buscava compreender melhor o processo de elaboração dessa obra didática, pois isto enriqueceria a minha abordagem sobre os livros didáticos na cidade. Marcelo mostrou-se sereno e disposto a colaborar com a pesquisa.

Algumas semanas depois, conseguimos concretizar uma entrevista. Reunimo-nos nas instalações do Jardim Universitário da UNILA, ao meio dia, depois de uma sessão do “Seminário de Literatura Infanto-Juvenil na Educação Básica”. Conseguimos conversar durante 15 minutos. Ele, nascido em Foz do Iguaçu, disse que sua família

---

<sup>45</sup> Pseudônimo.

(oriunda de São Paulo) veio para a região já que seu pai foi contratado como operário na construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Marcelo disse que trabalhava na Rede Municipal de Educação desde há mais de 10 anos, portanto, conhecia bastante bem os processos e dinâmicas do sistema escolar municipal.

Quando interpelado pelo processo que deu vida ao livro didático, o docente relatou que esse material foi fruto um projeto coletivo que teve a participação de cinco docentes do município e de uma doutoranda que pesquisava sobre questões turísticas e patrimoniais em Foz do Iguaçu, quem teve um papel importante na coordenação do projeto. De modo sucinto, essa obra didática vinha a preencher um vácuo relacionado à falta de material didático para trabalhar as questões históricas com as crianças da região:

Essa coletânea foi feita para atender a demanda dos nossos professores de 4º ano e 5º ano sobre um pouquinho da história de Foz do Iguaçu, porque Foz do Iguaçu não tem um material propriamente dito para ser trabalhado nas escolas. Então o que se tem é em pesquisas em sites, né? Um pouquinho o que se encontra na biblioteca municipal. (...) A linguagem na proposta foi trazer uma linguagem mais acessível ao aluno porque infelizmente também os nossos professores não são leitores, e isso dificulta o trabalho sobre a história de Foz do Iguaçu, então a gente tentou trazer um livro mais próximo da realidade dos alunos e dos professores. (...) Esse material veio para trazer um pouquinho mais, aproximar a realidade. (MARCELO, depoimento pessoal, 06/2017).

Marcelo expressou que o Instituto Polo Iguaçu foi a única organização que abraçou a causa de produzir o texto escolar. Esta entidade dedica-se a promover o “turismo cultural” na região da Tríplice Fronteira<sup>46</sup>, o que explica o viés turístico presente ao longo da obra.

---

<sup>46</sup> Conforme o site dessa instituição, observa-se que o turismo cultura” é entendido como uma prática que compreende “as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura. Esse patrimônio histórico e cultural revela a memória e a identidade das populações e comunidades (...) o turismo cultural

Quando lhe perguntei se haviam pedido assistência de alguma instituição de ensino superior para a efetivação desse projeto, ele manifestou que não tiveram o apoio pedagógico de nenhuma universidade do município. O professor atribuiu essa situação ao fato da iniciativa ter sido de caráter voluntário e de não envolver um incentivo econômico:

Quando nós tivemos a ideia, nós abrimos uma parceria com a UNIOESTE, nós abrimos uma parceria com a UNIAMERICA, nós convidamos todos os professores da rede municipal para participar da construção dessa coletânea, mas quando se fala em questões financeiras, quando não se tem a questão financeira, as pessoas não se sentem motivadas a trabalhar. Então assim, num primeiro momento foi aberto para toda a rede municipal para participar, nós queria que a coletânea fosse construída com todos os professores da rede, que trabalham na rede municipal, naquela época, professores da rede que trabalhavam com quartos anos e quintos anos, mas a demanda foi muito pouca, ninguém se interessou por trabalhar, então nós encabeçamos esse trabalho, nós cinco. (MARCELO, depoimento pessoal, 06/2017).

Da mesma maneira, ele reconhecia que os professores coautores da obra didática não eram especialistas em elaborar livros didáticos. Assim, esse material constituía um primeiro esforço de inserir a história da cidade no espaço escolar, sendo também um subsídio chave para trabalhar esses conteúdos na semana de Foz do Iguaçu (celebrada em Junho).

Nós não somos escritores, então nós somos meramente professores, então a gente tentou aproximar, fazer uma cronologia para o aluno entender do homem lá no espaço, até chegar aqui, então houve toda uma cronologia todo um embasamento porque são professores da educação

---

pode se constituir em uma prática benéfica, à medida em que colabora com a valorização das manifestações culturais e com a preservação do patrimônio histórico material e imaterial do destino” (POLO IGUASSU, 2015).



básica, né? (MARCELO, depoimento pessoal, 06/2017).

O meu encontro com esse professor foi crucial para compreender as dificuldades decorrentes do tratamento da história nos livros didáticos aprovados pelo PNLD e enviados pelo MEC às escolas. De alguma maneira, os/as agentes educativos/a e a comunidade escolar não se sentiam “representados” nesses materiais. Os achavam “alheios” às problemáticas cotidianas, e distantes a suas realidades e espaços histórico-geográficos. Nessa medida, resultou interessante observar uma tentativa própria de valorizar e “reescrever” a história local, adaptando-a no espaço escolar.

É fundamental que os/as antropólogos/as estudemos as obras e materiais escolares produzidas localmente, pois estas ilustram conflitos e desajustes que os livros didáticos “tradicionais” trazem para certos lugares. De fato, na revisão bibliográfica não identifiquei reflexões sobre esses materiais, pois todos os trabalhos se concentram nos livros “formais”, ou seja, nos aprovados pelo PNLD. Sobre esse aspecto, Munakata (2012, p.191) ressalta que as “apostilas” e os livros produzidos pelos sistemas de ensino não podem ser deixados do lado dentro da análise dos livros didáticos, pois estes também constituem objetos de investigação com um grande valor analítico pedagógico e histórico.

Assim, independente das evidentes deficiências deste livro escolar na abordagem da questão indígena (de fato, Marcelo manifestou que na SME de Foz do Iguaçu não existe uma normativa para regulamentar o ensino da cultura e a história indígena nas escolas, o que, claramente, teve uma repercussão na produção do livro didático), esta iniciativa deve ser compreendida como um esforço de promover um diálogo fecundo com os acontecimentos e processos históricos do município. Assim, acredito que este material constitui um antecedente importante que pode ser enriquecido com a colaboração de pesquisadores e universidades da cidade, no intuito de elaborar e publicar, eventualmente, uma segunda versão que atenda de mofo efetivo as diretrizes da Lei 11.645 de 2008. Esperamos que o Capítulo 3 desta Dissertação possa vir a oferecer novas perspectivas sobre o tratamento da questão indígena na história local.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender de que maneira são representados os povos indígenas nos livros didáticos de História utilizados no 4º e 5º ano, nas escolas municipais de Foz do Iguaçu (PR). Concluí que interpelar estes materiais escolares à luz de uma reflexão sobre o povo indígena Guarani, habitante imemorial do território que hoje ocupa a mencionada cidade, e sobre os acontecimentos de derivaram no seu massacre e expulsão, significou estabelecer uma relação diferente e mais rigorosa com o objeto de pesquisa. Mediante este exercício foi possível desenvolver um contraponto entre o saber referência (a literatura antropológica e historiográfica, produzida desde o círculo de especialistas) e o saber didatizado (as informações reproduzidas pelos materiais escolares, trabalhadas em sala de aula), oferecendo reflexões críticas e contribuições sobre os conteúdos avaliados. Desse modo, esta Dissertação procurou demonstrar a necessidade de contextualizar e historicizar a experiência etnográfica ao redor dos textos escolares, principalmente nas regiões que possuem um histórico significativo de presença indígena e de disputa pela terra.

Assim, tendo em vista que a análise de conteúdo dos livros escolares muitas vezes figura “apenas como um simples exercício acadêmico” (CHOPPIN, 2004, p.557), procurei usar uma abordagem diferente, com a reflexão documental e bibliográfica sobre a história de Foz do Iguaçu, valorizando a presença das sociedades indígenas e visibilizando o drama da sua expulsão. Com isso, espero gerar um aporte que repercuta no âmbito das políticas públicas, buscando a reformulação dos conteúdos dos textos escolares utilizados no município. Como o leitor e a leitora notaram, fiz ênfase na questão fundiária e no esvaziamento da territorialidade Guarani, já que estes aspectos são indissociáveis do racismo, a discriminação e a intolerância acionada diariamente contra as populações originárias.

### **O interesse nas terras indígenas continua sendo mobilizador das justificativas do preconceito.**

Logo, mais uma vez, percebe-se que há um ato intencional em situar um lugar específico para os povos indígenas, o lugar que foi, do passado, um passado nostálgico como que com remorsos, mas um lugar que não mais existe. (BRIGHENTI, 2016, p.241; grifo meu).

No tocante a este aspecto, constatei que as obras didáticas têm sérias dificuldades no tratamento da problemática fundiária. De modo geral, nos materiais escolares não são mencionadas nem problematizadas as graves consequências das iniciativas desenvolvimentistas para os nativos. De fato, impera uma retórica que justifica a invasão da empresa econômica de ocidente, desde o período colonial até a atualidade, demonstrando, ao mesmo tempo, um enorme desconhecimento da concepção de território que opera na matriz sociocultural destas sociedades.

É preciso sublinhar a diferença entre um conceito de terra como meio de produção, lugar do trabalho agrícola ou solo onde se distribuem recursos animais e de coleta, e o conceito de território tribal, de dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas. Vários grupos indígenas dependem, na construção de sua identidade tribal distintiva, de uma relação mitológica com um território, sítio da criação do mundo, memória tribal, mapa do cosmos. (SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, 1979, p.104).

A predominância de uma história linear e progressista, ancorada às ideias de civilização e progresso, provoca que as populações indígenas continuem sendo vistas pela sociedade nacional como “incapazes” de administrar seus próprios territórios, mesmo que as obras didáticas não assumam esse discurso de maneira explícita. Nessa engrenagem discursiva, valores inerentes aos indígenas como a terra coletiva, a vida comunitária e a reciprocidade podem ser vistos como “negativos e obstáculos ao progresso” (ALMEIDA, 2010, p.151), pois não há conteúdos que os expliquem de forma didática. Evidencie, então, que nos textos escolares omitem-se discussões relativas aos usos e concepções indígenas do território, à demarcação de terras e aos movimentos de reivindicação e retomada das mesmas. Dessa forma, seria interessante que os/as idealizadores dos livros didáticos expliquem para as crianças, mesmo que brevemente, coisas como: O que é uma Terra Indígena? Por que demarcar? Por que a demarcação de Terras Indígenas no Brasil está em disputa?

Acredito que a carência de reflexões críticas e mais próximas da realidade empírica dos povos indígenas no Brasil acentua, indiretamente, o conceito civilista de propriedade privada da terra e a lógica econômica capitalista que concebe a natureza como fonte de

lucro. Em concomitância, tal situação de desinformação reforça – ou, não permite desconstruir - o discurso cotidiano generalizado, empunhado pela mídia corporativa e pela bancada ruralista, de que as terras indígenas são antítese ao desenvolvimento nacional, e de que os indígenas são “preguiçosos” e “improdutivos”. Cabe ressaltar, também, que não encontrei no acervo nenhuma referência, imagética ou textual, relativa aos episódios de violência contemporânea que sofrem os povos indígenas e as difíceis condições de sobrevivência de muitas destas populações, consequência da pouca terra destinada para sua sobrevivência.

Ao falar do local etnográfico onde trabalhei, também constatee um silêncio sobre o fenômeno da expropriação territorial dos Guarani em Foz do Iguaçu e no oeste paranaense. Assim, identifiquei um tipo de violência que se exprime a partir da invisibilização e a censura de certas pautas, fenômenos e acontecimentos, cruciais para pensar a questão indígena no Brasil. Prevalece uma insuficiência epistemológica para explicar à sociedade nacional, de forma pedagógica, por que os povos indígenas não devem ostentar rótulo de “inimigos do progresso”, por que não devem ser discriminados e massacrados, e por que é importante reconhecê-los como sujeitos político-sociais ativos e contemporâneos.

Assim, outro aspecto conclusivo da investigação é que a efetivação da Lei 11.645 de 2008 deve incluir, necessariamente, uma discussão cuidadosa sobre a problemática fundiária, bem como uma reflexão sobre os impactos dos empreendimentos econômicos e de desenvolvimento (tais como usinas, mineração, agronegócio, atividade madeireira, etc.) para os ecossistemas e modos de vida das populações nativas. Este elemento, na minha avaliação, deveria constituir um critério nos futuros processos de produção e avaliação de livros didáticos enviados às escolas municipais através do PNLD. Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2013), ao analisar os desafios da Lei 11.645 de 2008, salienta que “para o trabalho com a diversidade no ambiente escolar seja efetivo no combate as práticas discriminatórias, **é preciso que se conheçam também as relações de poder implícitas nos discursos**” (OLIVEIRA, 2013, p.129; grifo meu).

Embora o texto da normativa indique a obrigatoriedade da *história* e *cultura* afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino, é preciso ressaltar que a terra é a condição fundamental para a reprodução física, cultural e espiritual desses povos, e para sua sobrevivência segundo seus usos, costumes e tradições (OLIVEIRA, 1998; SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, 1979; ALMEIDA, 2010, dentre outros/as). Em outras palavras, considero que não é possível falar

de cultura e história indígena na escola, sem mencionar a luta das populações originárias para recuperar seus territórios, assim como os processos que desencadearam a perda dos mesmos. Essa discussão deve ser abordada urgentemente nos textos e materiais didáticos, máxime no atual contexto político brasileiro que favorece o acionar do agronegócio e a exploração da floresta, processos que têm intensificado as ondas de violência e discriminação contra os nativos. Nesse horizonte, cabe frisar que o reconhecimento dos direitos territoriais dos indígenas caminha junto com a valorização de sua organização social, saberes e modos de vida.

Há alguns meses, por exemplo, foi produzido um material informativo-didático sobre os povos indígenas no estado do Pará (MPF, 2017), dedicado ao combater o racismo contra os indígenas em Santarém (PA). Tal material, cuja publicação foi adiantada após os episódios de violência de fazendeiros contra o povo Gamela (MA) que derivou na morte de vários de seus membros em abril de 2017, foi distribuído na rede pública de educação do município. Sua elaboração teve a participação das comunidades indígenas daquela região, que constantemente denunciam os distintos episódios de discriminação e racismo em Santarém (PA), estreitamente relacionados com as disputas pela terra.

Por outro lado, é importante ressaltar que a violência contra os povos indígenas nos livros didáticos não opera, somente, através da ausência de certos conteúdos, pautas ou temáticas, mas, paradoxalmente, também nos momentos em que o indígena é mencionado. Este outro tipo de violência assume formas abstratas, tênues ou dificilmente identificáveis a simples vista. Nesse sentido, um aspecto a ser ressaltado é que todos os livros analisados abordam, de uma ou outra maneira, a temática indígena. Ou seja, não se trata de uma questão ignorada ou omitida por esses materiais. Tirando o livro **E** (o único que apresenta deficiências teóricas na abordagem da temática indígena), em várias passagens dos outros quatro textos apresentam-se informações bem embasadas teoricamente e com material visual de boa qualidade sobre estes povos; ao mesmo tempo, os/as autores/as mostram-se adeptos a noções como a de multiculturalidade e a de pluralidade étnica.

Contudo, uma análise antropológica minuciosa, crítica e sistêmica sobre esses materiais revela a existência de uma espécie de “inclusão excludente”. Como foi exemplificado, os povos indígenas ostentam, ainda, um lugar folclórico no imaginário coletivo. Prevalece, então, uma compreensão do indígena do passado, seminu, confinado na

floresta e nos limites da história colonial, alheio às dinâmicas do mundo urbano e inabilitado para estabelecer relações e negociações com os não indígenas. Desse modo, as populações indígenas são vítimas de uma violência que pode ser definida como:

ese espacio de poder en donde se encuentran y oponen representaciones hegemónicas del Indio como Outro (...) Esto implica establecer un vínculo histórico y conceptual entre la experiencia del colonialismo, la producción de la diferencia colonial y los experimentos de la modernidad en la periferia (ESPINOSA, 2007, p.269).

Igualmente, fala-se de um Brasil diverso, mas essa diversidade é alimentada pela imagem de um indígena “genérico”, o que impede que crianças e professores/as foz-iguauences possam refletir sobre a presença, demandas e as características do povo indígena Guarani. Assim, constatei que a questão indígena é tratada de maneira ambígua e fragmentada: o indígena é reconhecido nos livros didáticos, mas de forma estigmatizada e reificada; é visibilizado, porém, só em função dos acontecimentos do século XV; é negado em sua positividade; é totalizado em detrimento de suas especificidades; em suma, está presente de forma ausente.

Seguindo a Medeiros (2017), os livros didáticos contemporâneos costumam reproduzir um discurso “politicamente correto”, tolerante com a diferença cultural, mas que é puramente emblemático, pois não problematiza a ordem racista vigente. A autora ainda coloca que:

A retórica do “somos diferentes” não apresenta as pessoas, já supostamente subalternizadas, como dignas de respeito. (...) Esse discurso da diversidade e do “respeito à diferença” reelabora formas de subalternização, reproduzindo relações de poder eurocoloniais (racistas, desenvolvimentistas) e reforçando o lugar de inferioridade da “diferença”. (MEDEIROS, 2017, p.29).

Logo, é possível afirmar que os discursos que celebram a pluralidade étnica e o multiculturalismo, correm o risco de reproduzir uma “inclusão” – provavelmente exigida pelo marco legislativo da Lei 11.645 de 2008 – que não questiona a ideologia neoliberal, a violência

cotidiana ou o colonialismo interno que sofrem as populações indígenas (WALSH, 2008). Em palavras de Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p.60; grifo meu):

El multiculturalismo oficial descrito más arriba ha sido el mecanismo encubridor por excelencia de las nuevas formas de colonización. Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. **Se reproduce así una “inclusión condicionada”, una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o masas anónimas que teatralizan su propia identidad.**

Cabe realçar, no entanto, que em alguns trechos dos textos escolares encontrei esforços voltados a quebrar os estereótipos e imaginários coloniais sobre os povos indígenas, os quais foram apontados nesse trabalho, pois merecem ser replicados e ampliados. Nesse panorama, acredito que os textos escolares precisam adquirir ou fortalecer uma perspectiva intercultural – e não multicultural – para a abordagem da questão indígena. A interculturalidade, categoria amplamente abordada pelas ciências humanas (e cujos debates não temos condições de ampliar aqui<sup>47</sup>), deve ser entendida no contexto de projetos decoloniais, sendo um conceito introduzido para reivindicar direitos epistêmicos e outras formas de produção do conhecimento. Freire (2016) e Brighenti (2016) argumentam que ela é uma poderosa ferramenta para superar os preconceitos e a discriminação contra os povos indígenas:

Aquilo pelo qual nós brigamos hoje é por uma interculturalidade, entendida como um diálogo respeitoso entre culturas, de tal forma que cada uma delas tenha a liberdade de dizer: **“Olha! Isso nós queremos, isso nós não queremos”, ou então, “nós não queremos nada disso”.** (FREIRE, 2016, p.14; grifo meu).

---

<sup>47</sup> Recomendo a leitura de obras como “Cultura, interculturalidade, enculturação” de Xavier Albó (2005) e “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado” de Catherine Walsh (2008), entre outras.



Está [a temática indígena] para além de compreender e aceitar o outro, visto que implica mudanças que incorporem a perspectiva da interculturalidade, **uma possibilidade concreta da troca de saberes de maneira crítica e respeitosa** – definida como “interculturalidade crítica”. (BRIGHENTI, 2016, p.48; grifo meu).

A interculturalidade, como vemos, aponta para uma construção conjunta de novos significados culturais, educacionais, políticos e jurídicos, produto da relação horizontal, a troca e a interlocução entre diversas culturas ou visões de mundo. No contexto da educação formal, não se impõem epistemologias sobre outras, havendo uma transformação das estruturas educacionais e epistêmicas, conformando um contexto que favoreça uma “ecologia de saberes”, nos termos de Boaventura de Souza Santos (2010). Considero que esta proposta pode enriquecer o âmbito dos livros didáticos, tanto como área de pesquisa, quanto como política pública, projeto epistêmico e prática educativa.

O apelo para que a interculturalidade seja um componente central na elaboração dos textos escolares da área de História, visando o cumprimento da Lei 11.645 de 2008, abre, do meu ponto de vista, a possibilidade de que os próprios povos indígenas sejam agentes partícipes da avaliação e produção dos conhecimentos reproduzidos em tais materiais<sup>48</sup>. Isto permitiria que a voz destas populações e seus reclamos sobre a violência exercida contra elas ganhe uma materialidade dentro do espaço escolar, favorecendo o exercício de uma “contra-antropologia histórica do mundo branco” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.542). Tais materiais podem ser arenas críticas e reflexivas, ao serviço das lutas e projetos dessas populações.

Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade. (WITTMANN, 2015, p.17).

---

<sup>48</sup> Deve ser sublinhado que a literatura acadêmica produzida sobre esse assunto é de autoria de pesquisadores não indígenas. Esta Dissertação é, afinal, uma análise ou crítica *não indígena* sobre a temática *indígena* nos textos escolares.

Dessa maneira, seria muito interessante que os próprios sujeitos indígenas manifestem seus (des)acordos sobre a forma como é contada a História nas escolas brasileiras, e nos proponham, aos não indígenas, outras narrativas para reformular ditas informações, à luz de suas memórias, conhecimentos e vivências locais<sup>49</sup>. A partir disso poderíamos construir novos sentidos ao redor da diferença e espaços férteis para “descolonizar” os livros didáticos.

Descolonizar os livros didáticos, apresentando a diferença de modo emancipatório, requer dar verdadeiro espaço aos conhecimentos dos povos conquistados (os conhecimentos dos diversos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos do campo), que têm sido reduzidos a mitos, irracionalidade, folclore, artefatos de museu, ou saberes práticos (...). (MEDEIROS, 2017, p.29).

A elaboração de obras didáticas de caráter colaborativo (isto é, entre os povos originários, acadêmicos/as, e gestores/as educativos/as não indígenas) pode ser uma estratégia que auxilie, por exemplo, a produção local de apostilhas, coletâneas e obras didáticas elaboradas pelos sistemas de ensino municipais ou estaduais. Esta empreitada, que supõe inúmeros desafios políticos, estéticos e metodológicos, só terá sucesso se os não indígenas estamos dispostos a exercer um olhar atento e curioso, bem como uma atitude política e epistêmica aberta para aceitar e valorizar as epistemologias das populações originárias.

Nesta Dissertação me deparei com preocupações e esforços voltados à produção de um texto escolar de História em Foz do Iguaçu; este fenômeno tem um grande valor heurístico na medida em que evidenciou as resistências dos atores sociais perante a proeminência de uma história “padrão” nos livros enviados pelo MEC através do PNLD, com a qual não se identificam. Isto pode estar acontecendo em outras

---

<sup>49</sup> Sobre este aspecto, resulta fundamental mencionar que os povos indígenas têm desenvolvido inúmeros materiais didáticos para fortalecer seus próprios processos educativos. No site do NEPI da UFSC (<http://nepi.ufsc.br/acervo-2/livros-didaticos-indigenas>) há uma lista deste acervo que pode ser consultado presencialmente. Já o site do LEMAD (Laboratório de Ensino e Material Didático) da USP permite aceder aos livros didáticos elaborados por distintas comunidades indígenas do Brasil, para serem usados nas suas escolas, e que tem sido digitalizados para sua consulta.

idades e regiões brasileiras, porém, atualmente temos escassas informações sobre esse assunto na literatura científica. Assim, chamo a atenção para que futuros/as pesquisadores/as direcionem seu olhar etnográfico para este tipo de materiais e indaguem pelos processos que envolvem a sua produção e uso no cotidiano escolar.

Sobre esse fenômeno, concluo que a produção dessas obras didáticas locais deve ser apoiada pelos/as acadêmicos/as e parceiros/as da causa indígena, os/as quais teriam a missão de estabelecer pontes e cenários de comunicação e encontro para aproximar os povos indígenas do sistema escolar não indígena. Há de se enfatizar o compromisso que tem a antropologia, dado seu espírito científico e sua relação histórica com os povos originários, na elaboração de materiais didáticos orientados à valorização do universo indígena na sociedade nacional.

Os antropólogos, que por força de profissão, mantêm contatos intensos com os grupos indígenas e estudam a questão da diversidade, precisam tomar para si e como um desafio a tarefa de produzir materiais adequados e contextualizados para um público mais amplo que aquele dos especialistas. Os autores destes manuais didáticos precisam rever suas fontes e as teorias que seguem, balizando seus livros em pesquisas mais contemporâneas. As editoras, por sua vez, precisam ser mais cuidadosas no controle dos materiais que elas publicam. (GRUPIONI, 1995, p.292).

Da mesma maneira, percebi ao longo desta investigação, que os/as antropólogos/as também temos uma responsabilidade direta na criação e acompanhamento de estratégias e mecanismos pedagógicos para o efetivo cumprimento da Lei 11.645 de 2008. Pude verificar que no município de Foz do Iguaçu precisa ser estabelecido um diálogo fecundo com as populações Guarani, em virtude que a referida normativa não tem sido socializada com os/as docentes, nem tem sido uma prioridade na agenda pública municipal. Os povos indígenas podem ser parceiros chaves na discussão e efetivação da mencionada normativa.

Pessoalmente tenho presenciado diversos eventos acadêmico-científicos organizados por universidades como a UNILA e a UNIOESTE que têm trazido várias lideranças destas etnias a falar sobre suas problemáticas e denunciar a violação a seus direitos humanos e territoriais. Estas parcerias podem ser extrapoladas ao domínio escolar.

Durante minha estadia em campo constatei a disposição dos/as gestores/as da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu para trabalhar a temática indígena nas escolas, e acredito que essa conjuntura deve ser aproveitada. Igualmente, é importante ressaltar que a população Guarani antecede a atual conformação das fronteiras nacionais, estando presente nos países que conformam a Tríplice Fronteira. Nessa medida, deve haver um trabalho pedagógico e didático conjunto voltado à valorização dessa etnia transfronteiriça, nas distintas instituições educativas de Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai). Isso posto, temos bastante trabalho pela frente para educar para a tolerância e o respeito das diferenças étnicas e culturais na região.

Finalmente, destaco que os debates entorno aos conteúdos escolares e materiais didáticos que atendam as diretrizes da Lei 11.645 de 2008 podem ser enriquecidos pelos profissionais das bibliotecas. Deve-se ressaltar que, além dos livros didáticos, as bibliotecas possuem outros materiais que também são utilizados em sala de aula. Nesse sentido, os profissionais em Biblioteconomia que atuam nas instituições escolares, poderiam, no seu ambiente de trabalho, formular-se a pergunta de pesquisa que orientou esse trabalho, nos textos em prosa (contos, novelas, crônicas), em verso (poemas, adivinhas), livros de imagens e livros em quadrinhos, destinados a um público infanto-juvenil. Qual é o lugar dos povos indígenas nesses materiais? Como poderiam ser melhorados esses materiais?

A investigadora espanhola Teresa Colomer (2008), referência dentro dos estudos da literatura infanto-juvenil, argumenta que as coleções das bibliotecas das escolas geralmente são pouco revisadas e, em muitas ocasiões, as prateleiras estão inutilmente cheias de livros pouco atrativos ou pertinentes para os/as meninos/as. Para ela, os primeiros livros que uma criança lê têm um papel fundamental no seu imaginário, contudo, destaca que nas instituições normalmente não existem critérios para a escolha de tais materiais, o que provoca que as crianças estejam apreendendo sobre a fauna, a flora, os costumes e a cultura de um contexto social alheio a sua realidade (COLOMER, 2008, p.396). Qual será o lugar do povo Guarani no restante das coleções bibliográficas das escolas do município de Foz do Iguaçu?

Ao criticar a homogeneização e a uniformidade dos acervos bibliográficos das bibliotecas escolares – e suas consequências na ordem representacional de uma sociedade –, a autora ainda coloca a importância da perspectiva intercultural para diversificar os materiais:

Sin embargo, sabemos bien que cualquier cultura necesita crearse una representación de coherencia interna y en esa construcción las obras literarias han sido siempre un material de primer orden. La existencia de una representación colectiva no implica la uniformización, sino que puede incluir a la vez la construcción de los círculos concéntricos de pertenencia, que crea cada individuo entre su vinculación a la comunidad más próxima hasta su sentido de formar parte de una humanidad con acceso al arte universal. **El conocimiento intercultural en el seno de una misma sociedad y la representación mental de nuevos marcos integradores es un reto actual que debería contar con el potente instrumento de la educación literaria en la infancia** (COLOMER, 2008, p.393; grifo meu).

O fato das coleções das bibliotecas escolares não apresentarem conteúdos críticos, atualizados e relevantes sobre as sociedades indígenas tem uma implicância direta no desconhecimento e na intolerância da sociedade contra essas populações. Ao serem representados superficialmente e de modo genérico, estes povos não são concebidos como segmentos sociais diferenciais, ativos e como agentes de seu próprio destino (MONTEIRO, 1999). Acredito, então, que a Lei 11.645 de 2008 também supõe um convite para examinar se a diversidade cultural está presente em outros itens do acervo das bibliotecas escolares. Considerando o contexto e as características de Foz do Iguaçu, os acervos bibliográficos e os serviços de leitura das bibliotecas de uma região fronteiriça têm um compromisso com o exercício da interculturalidade, o conhecimento do outro e a visibilização da questão indígena.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Adriana. **Antropologia, histórias e temporalidades entre os Ava-guarani de Oco'y (PR)**. 404 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ALBERNAZ, Adriana. Interpretação do mundo e projetos de futuro dos Ava-guarani de Oco'y. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.146-169, jul./dez., 2007.

ALBO, Xavier. Cultura, interculturalidade, inculturação. São Paulo, Loyola, 2005.

ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-112.

ALMEIDA, Maria Celestino de. Etnicidade e nacionalismo no século XIX. In: \_\_\_\_\_. Os índios na História do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p.135-167.

ALMEIDA, Mauro William. O racismo nos Livros Didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 13-73.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia; BORELLA, Regina. **Ligados.com: História, 4º ano: Ensino fundamental: Anos iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2014. 144p.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia; BORELLA, Regina. **Ligados.com: História, 5º ano: Ensino Fundamental: Anos Iniciais**. São Paulo: Saraiva, 2014(a). 160 p.

AMAN, Robert. El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latino-americanos. **Estudios Pedagógicos**, XXXVI, n.2, p. 41-50, 2010.

ANDERSEN, Jack. Information criticism, where is it?. **Progressive Librarian**, n.25, p. 12-23, 2005.

ARISI, Barbara. **Europa, não beba e não coma produtos do apartheid Guarani, Kaiowá e Nandeva**. 2017. Disponível em: <<http://amazoniareal.com.br/europa-nao-beba-e-nao-coma-produtos-do-apartheid-guarani-kaiowa-e-nandeva/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BARROS, Darci; MARQUES, Marlene; PIZZATO, Maria; LAGEMANN, Tânia. **Paraná povo e chão: história e geografia regional, 4º ou 5º ano**. Curitiba: Base editorial, 2014. 200p.

BARROS, Moreno. **O mito da neutralidade bibliotecária**. 2016. Disponível em: <<https://bsf.org.br/2016/03/27/bibliotecarios-contragolpe/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

BERGAMASHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69, jan./abr., 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHE, Andreia. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.1-20. 2013.

BEZERRA, Ricardo. O indígena no Ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental. **EBR, Educação Básica Revista**, v. 3, n. 2, p.274-290, 2017.

BOIANO, Mariângela; OLIVEIRA, Oseias de. A presença indígena nos livros didáticos de história do Paraná (2000-2011). **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v.3, n.1. p.73 – 84, jun., 2015.

BONOMO, Mariano; ANGRIZANI, Rodrigo; APOLINAIRE, Eduardo; NOELLI, Francisco. A model for the Guaraní expansion in the La Plata Basin and littoral zone of southern Brazil. **Quaternary International**, n.356, p.54-73, 2014.



BOURDIEU, Pierre. A identidade e representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 107-132.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1937**. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 30 de Dezembro de 1945**. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. **Estatuto do Índio**. 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Tratado de Itaipu: Decreto Legislativo Nº23 de 1973**. 1973. Disponível em: <[http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/dlg1973023\\_IATIPU.pdf](http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/dlg1973023_IATIPU.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. 236 p.

**BRASIL. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2016: Ciências Humanas e da Natureza Coleção**

**Integrada e Livros Regionais: ensino fundamental anos iniciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015a. 344 p.

BRIGHENTI, Clóvis. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa. **Protagonismo indígena na história.** Tubarão: Copiart: UFFS, 2016. p. 231-254.

BRIGHENTI, Clovis. **Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais.** Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010.

BRITO, José Maria de. **Descoberta de Foz do Iguaçu e a fundação da Colônia Militar.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2005.

CABEZA DE VACA, Alvar Nuñez. **Naufragios y Comentarios.** Madrid: Calpe, 1922. 368p.

CALAVIA, Oscar. **Esse obscuro objeto da Pesquisa: um manual de método, técnicas e teses em Antropologia.** Ilha de Santa Catarina: Edição do autor, 2013.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (Org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 311-373.

CARVALHO, Maria Lucia Brant de. **Das terras dos índios a índios sem terras O Estado e os Guarani de Oco'y: violência, silêncio e luta.** 2013. 834 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, Kátia de. O profissional da informação: o humano multifacetado. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, out. 2002.

CASA, Beatriz. Bibliotecas e información en la diversidad cultural. In: MORALES, Estela (Org.). **El multiculturalismo y los servicios de información**. México D.F.: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas - UNAM, 2007. p.1-8.

CASADO, Elias Sanz. **Manual de estudos de usuários**. Madri: Fundación Germán Sanchez Ruipérez, 1994. 288 p.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.11, p.172-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p.6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988. 244 p.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p.5-24, abr. 2002.

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.

COLOMER, Teresa. La constitución de los acervos. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón (Org.). **Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 378-405.

CONSEJO NACIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **Código de Ética**. 2016. Disponível em: <<http://www.cnb.gov.co/index.php/acerca-de/codigo-de-etica>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

CORTEZ, Mariana; GORDILLO, Daniel. A leitura em contexto de fronteira: acervos e salas de leitura interculturais. In: SOUSA, Ivan (Org.). **Leitura na Educação Básica: perspectivas e desafios**. Jundiá: Paco Editorial, 2017. p. 31-48.

CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. 80 p.

D'OLIVEIRA, Enílson; BURSZTY, Ivan; BADIN, Luciana. Parque Nacional do Iguaçu. **Caderno Virtual de Turismo**, v.2, n.4, p. 1-10, 2002.

DE JESUS, Suzana. **Pessoas na medida: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko guarani na região das missões**. 241 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DEPRÁ, Giseli. **O lago de Itaipu e a luta dos Avá-guarani pela terra: representações na imprensa do oeste do Paraná (1976-2000)**. 159 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

DIAS, Eduardo. Biblioteconomia e Ciência da Informação: natureza e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 5, n. especial, p.67-80, jan./jun., 2000.

DIAZ, Celia. Libros de texto y biblioteca: un libro o muchos materiales. In: BONILLA, Elisa; GOLDIN, Daniel; SALABERRIA, Ramón. (coord.). **Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 185-208.

ESPINOSA, Mónica. Ese indiscreto asunto de la violencia: modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo**

**global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p, 267-288.

FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e video nas ciencias sociais.** Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O Livro Didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de História. **Revista de História Saeculum**, João Pessoa, n. 13, p.121-135, 2005.

FERREIRA, Letícia Carvalho. Apenas preencher papel: reflexões sobre registros policiais de desaparecimento de pessoa e outros documentos. **Mana**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.39-68, abr. 2013.

FERREIRA, Gilberto. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: p.137-150. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martin Fontes, 2007.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly da; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993. 160 p.

FREIRE, José Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Nova Iguaçu, v. 1, n. 2, p.3-23, 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programas do Livro: Funcionamento.** [199-?]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/funcionamento>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O Brasil Indígena.** 2013. Disponível em:

<<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. **Programas do Livro: Guia do Livro Didático**. [201-?]. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/7028-guia-de-livros-did%C3%A1ticos-2016-j%C3%A1-est%C3%A1-dispon%C3%ADvel-para-consulta>>. Acesso em: 1 nov. 2017.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, do Centro de Educação e Ciências humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GOBBI, Izabel. O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?. In: TASSINARI, Antonella; ALBUQUERQUE, Marcos; GRANDO, Beleni (Orgs). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 223-242.

GORDILLO, Daniel. **Oportunidades y desafíos para la ciencia de la información: Indígenas y educación superior en América Latina**. In: Bibliotecas, Anales de investigación, La Habana, v. 12, n.2, p.256-266, jul./dez., 2016.

GORDILLO, Daniel. **Decolonización, Bibliotecas y América Latina: notas para la reflexión**. In: Investigación Bibliotecológica, Ciudad de México - UNAM, v. 31, n.73, p. 131-155, sep./dic., 2017.

GRUPIONI, Luís. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p.481-526.

GRUPIONI, Luiz. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, p. 422-437, 1996.

GRUPIONI, Luiz; SILVA, Aracy (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GUANAES, Senilde. O Estado Nacional e as políticas desenvolvimentistas: o “cerco articulado” contra os Guarani na Tríplice Fronteira Sul. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 307-336, jan.-jun. 2015.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS - IFLA. **Código de Ética da IFLA para bibliotecários e outros profissionais da informação**. 2012. Disponível em:

<<https://www.ifla.org/files/assets/faife/codesofethics/portuguese/codeofethicsfull.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

KARPINSKI, Cezar; ESPINOZA, Mariana. Colônia Militar de Foz do Iguaçu e a história da Cidade de Foz do Iguaçu. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 26, n. 53, p.81-107, jul.-dez. 2016.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. Descobrimdo os brancos. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 15-21.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 720p.

LATOUR, Bruno. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da Rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 39-63.

LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1994. 119 p.

LEDEZMA, Gerson. Del “descubrimiento” y la conquista del oeste del Paraná , hasta la construcción de Itaipú. La visión de tiempo de una sociedad eurocêntrica. **Revista Sures**, v.1, n.4, p.13-41, 2014.

LEITE, Miriam. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN, Bela; LEITE, Miriam (Orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e video nas ciencias sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p. 37-49.

LEWIS, Alison. Introduction. In: LEWIS, Alison (Ed.). **Questioning Library Neutrality: Essays from Progressive Librarian**. Duluth: Library Juice Press, 2008. p. 1-4.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Pretrópolis: Vozes, 1995. 335 p.

LUCA, Tania; MIRANDA, Sonia. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v.24, n. 48, p. 123-144, 2004.

LUZ, Lídia da. Fontes de Informação sobre populações indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.219-253.

MATTERLARD, Armand. **Historia de la sociedad de la información**. Barcelona, España: Paidós, 2002.

MAZZAROLLO, Juvêncio. **A taipa da injustiça: esbanjamento econômico, drama social e holocausto ecológico em Itaipu**. São Paulo: Loyola, 2003. 203p.

MEDEIROS, Rosana. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade dos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**. v.22, n.68, p. 11-33, jan./mar. 2017.

MENÉNDEZ, Alfredo et al. Tendencias investigativas de la ciencia de la información y la bibliotecología en Iberoamérica y el Caribe. **Bid: Textos Universitaris de Biblioteconomia I Documentació**, Catalunya, n. 35, p.1-12, 2015.

MELIÀ, Bartomeu, (ed.). **Guarani Retã: Los pueblos guaraníes en las fronteras Argentina, Brasil y Paraguay**. Asunción: AGR servicios gráficos, 2009. 24p.



MELIÀ, Bartomeu (Ed.). **Mapa Guarani Continental 2016**. Argentina: ENDEPA e UNSA; Bolivia: APG, CIPCA, CERDET y ILC; Brasil: ATY GUASU, YVY RUPA, CIMI, CTI, ISA, FAIND, UNILA y FUNAI; Paraguai: CONAPI; Continental: CCNAGUA, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. Entrevista: Palavras ditas e escutadas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 181-199, jan.-abr. 2013.

MYSKIW, Antonio. **A fronteira como destino de viagem: a colônia militar de Foz do Iguaçu (1988-1907)**. Guarapuava: Niteroi: Unicentro: UFF, 2011. 242 p.

MONTEIRO, John (Org.). **Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1994.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios, In NOVAIS, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, pp. 238-48.

MORAES, Rubens Borba de. **O problema das bibliotecas brasileiras: conferência lida no salão de conferências da biblioteca do Ministério das relações exteriores do Brasil, no dia 23 de setembro de 1943**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 2007. 64 p.

MORALES, Estela (Org.). **Diversidad cultural y acceso a la información**. México D.F.: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas - UNAM, 2008. 131 p.

MORALES, Estela (Org.). **El multiculturalismo y los servicios de información**. México D.F.: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas - UNAM, 2007. 106 p.

MORALES, Estela (Org.). **Rescate y difusión de la diversidad cultural en el mundo global**. México D.F.: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas - UNAM, 2010. 187 p.

MINISTERIO PUBLICO FEDERAL. **Para fazer de nossa sociedade um lugar livre de preconceito contra os povos indígenas**. 2017.

Disponível em: < <http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2017/material-didatico-de-combate-a-racismo-contra-indigenas/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA 2003, México. **Memorias**. San Luis Potosí, 2003. p. 1 - 15.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p.179-197, set/dez. 2012.

NEVES, Walter; BERNARDO, Danilo; OKUMURA, Mercedes; ALMEIDA, Tatiana. STRAUSS, André. Origem e dispersão dos Tupiguarani: o que diz a morfologia craniana? **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 6, n. 1, p. 95-122, jan.-abr. 2011.

NOSSO TEMPO. **Edições em pdf: 1980-1989**. Disponível em: <<http://www.nossotempodigital.com.br/>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

OLIVEIRA, João Batista; GUIMARÃES, Sonia Dantas; BOMÉNY, Helena Maria. **A Política do livro didático**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 140

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de; ALMEIDA, Maria Celestino. Prefácio. In: WITTMAN, Luisa; SOUZA, Fábio, (Orgs). **Protagonismo Indígena na História**. Tubarão: Copiart; UFFS, p. 7-15, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Os obstáculos ao estudo do contato. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Nosso Governo: Os Ticuna e o Regime Tutelar**. São Paulo: Marco Zero, 1998. p. 167-186.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Terras indígenas, economia de mercado e desenvolvimento rural. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Indigenismo e territorialização: Poderes rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. p. 43-68.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. A implantação da Lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, p.101-135. 2013.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **TRF4 determina que índios desocupem Parque Nacional do Iguaçu**. OAB-PR. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.oabpr.org.br/trf4-determina-que-indios-desocupem-parque-nacional-do-iguacu/>>. Acesso em: 3 maio. 2017.

OSPINA, Edwin; CORTES, Mariana; GORDILLO, Daniel. Vivendo livros latino-americanos na tríplice fronteira: retrato dos espaços. **Caminho Aberto, Revista de Extensão do IFSC**, Florianópolis, n. 3, p.101-111, 2015.

PAIVA, Adriano Toledo. **História Indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 200 p.

PARQUE DAS AVES. **Forest Experience**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <<http://www.parquedasaves.com.br/xp/pacote/forest-experience>> Acesso em: 3 ago. 2017.

PACKER, Ian. **Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guaraní no Oeste do Paraná (1946-1988): subsídios para a Comissão Nacional da Verdade**. Centro de Trabalho Indigenista, 2013.

PAWLEY, Christine. Hegemony's handmaid? The library and Information Studies curriculum from a class perspective. **Library Quarterly**, Chicago, v. 68, n. 2, p.123-144, abr. 1998.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. 180 p.

PIMENTEL, Spensy. Cosmopolítica Kaiowá e Guarani: uma crítica ameríndia ao agronegócio. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v.4, n.2, jul.-dez., p.134-150. 2012.

POLO IGUASSU. **Você sabe o que é turismo cultural?** 2015. Disponível em: <<https://poloiguassu.org/index.php/pt/2011-05-02-12-33-35/254-voce-sabe-o-que-e-turismo-cultural>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. **História e Geografia: Coletânea do Município**. Foz do Iguaçu, 2016. 80 p.

ROJAS, Cristina. Representación, violencia y desarrollo desigual del capitalismo. In: ROJAS, Cristina. **Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX**. Bogotá: Editorial Norma, 2001, p.211-276.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, ene./jun., p.11-26, 2001.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 231 p.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). **Mana**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.103-150. 1997.

SAID, Edward. Permission to Narrate. **Journal of Palestine Studies**, Washington, v. 13, n. 3, p.27-48, 1984.

SANTOS, Ana; RODRIGUES, Mara. Biblioteconomia: gênese, história e fundamentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 116-131, jul./dez. 2013.

SANTOS, Sílvio Coelho. **Índios e brancos no sul do Brasil: A dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis, SC: Edeme, 1973. 313 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, Kátia; PAIVA, Livia; BRAIT, Roberto. **Culturas e regiões do Brasil: 4º e 5º anos**. São Paulo: Global, 2014. 144p.

SCHIMMELPFENG, Otília. **Retrospectos iguaçuenses: narrativas históricas**. Foz do Iguaçu: Editora Tezza, 1991. 77p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE TURISMO. **Posto de Informações Turísticas e Teletur: demanda de usuários (2003-2016)**. Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <<http://www.pmfi.pr.gov.br/ArquivosDB?idMidia=100421>> Acesso em: 1 jan. 2017

SEEGER, Anthony; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Terras e territórios indígenas no Brasil. **Revista Civilização Brasileira**, v.12, 1979. p.101-109.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013. 293 p.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, 2013. 2010 p.

SILVA Edson; SOUZA, Neimar. Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena. In: SOUZA, Fábio de; WITTMANN, Luisa. **Protagonismo indígena na História**. Tubarão: Copiart: UFFS, 2016. p.255-285.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, LUÍS; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. **Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.99-131.

SILVA, Aracy Lopes da. **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 253 p.

SILVA, Edson. **Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil**. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. 1, 2013. p. 13-41 .

SILVA, Micael Alvino da. **Breve história de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014.

SOLER, Sandra. Racismo discursivo de elite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. **Revista de Investigación**, v. 6, n. 002, p.255-260, jul./dez. 2006.

SOUZA, Fábio de; WITTMANN, Luisa. Nova História Indígena e educação para a diversidade. In: SOUZA, Fábio de; WITTMANN, Luisa (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart: UFFS, 2016. p. 15-24

SOUZA, Fábio; WITTMANN, Luisa. **Protagonismo indígena na História**. Tubarão: Copiart, 2016. 367p.

TASSINARI, Antonella; IORIS, Edwiges; ALMEIDA, José; DE JESUS, Susana. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do Programa de Ações Afirmativas – PAA/UFSC. **Revista de Ciências Sociais**, v.3, n. 1, p. 212-236, 2013.

TELLES, Norma. A imagem do índio no Livro Didático: Equivocada, Enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A questão indígena na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 73-90.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: a questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 387 p.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio; LIMA, Antônio; TEIXEIRA, Carla (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contra Capa. p. 43-70. 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-49.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**, São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p.

WEITZEL, Simone da Rocha. Desenvolvimento de coleções: origem dos fundamentos contemporâneos. **Transinformação**, Campinas, v.3, n.24, p.179-190, set./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y deconolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, p. 131-152, jul-dez, 2008.

WITTMANN, Luisa. Introdução ou escrita da História Indígena. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Ensino d(e) História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editoram, 2015. p.9-20.

WITTMANN, Luisa. Ressonâncias de Caminha: revisitando uma fonte célebre. **Macapá**, v. 2, n. 1, p. 149-163, jan.-jun. 2015b.

YAÑEZ, Carlos. Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.37, p. 15 - 38, set./dez., 2010.





## ANEXOS

### Anexo I: Carta de Autorização

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social



---

Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Antonella Tassinari  
Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social  
Departamento de Antropologia  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Trindade, 88040970 - Florianópolis - SC, Brasil  
Telefone: (48) 37219364  
Fax: (48) 37219724  
URL da Homepage: <http://ppgas.posgrad.ufsc.br/>  
Email: [antonella.tassinari@gmail.com](mailto:antonella.tassinari@gmail.com)

Florianópolis, 7 de abril de 2017.

#### Carta de Apresentação

**Assunto:** Apresentação de aluno realizando pesquisa de campo

1. Informamos que o aluno Daniel Guillermo Gordillo Sánchez, de nacionalidade colombiana, portador de RNE V826649-7, é aluno regular do Mestrado em Antropologia Social desde Programa de Pós-graduação e que realizará atividades de pesquisa de campo para seu projeto de dissertação que trata sobre os livros didáticos e a Lei 11.645 de 2008, na cidade de Foz do Iguaçu.
2. Informamos também que seu projeto de pesquisa foi aprovado em banca examinadora do PPGAS/UFSC, considerando aspectos éticos e teórico-metodológicos, e que estará realizando pesquisa de campo de fevereiro a maio de 2017.

Respeitosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Antonella Tassinari', written over a horizontal line.

Dra. Antonella Tassinari

## **Anexo II: Antropologia por demanda**

A solicitude da professora Juliana demonstrava o interesse da instituição pela minha pesquisa. Embora eu não esperasse esse pedido, respondi com beneplácito que sim. Essa atividade me permitiu fortalecer os laços com a comunidade escolar da cidade, ter uma proximidade com os docentes, além de conhecer o estado da aplicação da Lei 11.645 de 2008. Foi, então, meu segundo exame como “professor” (ver seção 4.5.1) e nessa vez tive uma plateia muito maior. Dia da prova: 30 de maio de 2017. Denominei ao Minicurso “A Lei 11.645 em Foz do Iguaçu: elementos para pensar a questão Guarani na Escola”. A atividade tinha uma ementa ou um resumo onde se especificavam os objetivos e a metodologia a ser utilizada:

### **Título: Minicurso: A Lei 11.645 em Foz do Iguaçu: elementos para pensar a questão Guarani na Escola**

**Objetivo:** O minicurso tem como objetivo aproximar e contextualizar os participantes sobre a importância da lei 11.645 de 2008 (que inclui no currículo oficial das escolas públicas e privadas a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e indígena), estabelecendo discussões teóricas que capacitem os/as docentes na abordagem da temática indígena na sala de aula. Assim, serão explorados conteúdos sobre as contribuições dos povos Guarani na história de Foz do Iguaçu, bem como suas características socioculturais e suas demandas atuais. Iremos valorizar a atuação e o protagonismo dos povos indígenas na história regional e sua ampla capacidade de rearticular interesses e culturas, assim como de resistir aos processos de colonialismo. Nosso intuito é elaborar novas leituras, aproximações e metodologias sobre o ensino da história na escola, promovendo um senso crítico a respeito das tradicionais visões eurocêntricas sobre os modos de vida indígenas.

**Público-alvo:** professores/as da rede municipal de ensino

**Metodologia:** Apresentação expositiva sobre os povos indígenas no Brasil, seguida de uma contextualização sobre a lei 11.645 de 2008. Debate e discussão entre os/as participantes. Também, ao longo do minicurso, serão oferecidas referências bibliográficas e subsídios didáticos e audiovisuais que auxiliem o ensino da questão indígena na escola.

**Duração:** 3:30 horas.

**Docente:** Daniel Guillermo Gordillo Sánchez. Antropólogo da Universidade Federal da Integração Latino-americana - UNILA. Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: danielgordillo65@gmail.com

Esse documento foi enviado, dias antes do evento, às 51 escolas municipais de Foz do Iguaçu. Além disso, ofereci para os/as professores/as uma lista de bibliografia básica e informações para explorar a questão indígena. A formação foi dividida em dois turnos. Um grupo no período de manhã (das 08h10min-11h55min), integrado por aproximadamente 40 docentes e outro no período da tarde (das 14h10min-17h55min), que teve participação de cerca de 30 professores e professoras das escolas municipais. A audiência, bastante curiosa pela presença daquele “gringo” na frente e com um português puxado, estava conformada maioritariamente por mulheres. Cada Minicurso teve uma duração de aproximadamente quatro horas (com um intervalo de 20 minutos) e foi levada a cabo no Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) de Foz do Iguaçu (Figura 25), localizado nas instalações do Parque Tecnológico Itaipu (PTI).



Figura 25 – Minicurso, sessão da manhã.  
Fonte: (Registros do investigador, 30/05/2017).

O Minicurso foi acompanhado pelas professoras Juliana e Gabriela, coordenadora Pedagógica da área de Artes. Em termos gerais, nessas sessões se promoveu uma discussão sobre o conceito de cultura (Figura 26) e sua importância para compreender a formulação da Lei 11.645 de 2008. Da mesma maneira, falei sobre as circunstâncias históricas que derivaram nos processos de violência contra os povos

Guarani na região, explicando, sucinta e didaticamente, suas características socioculturais e demandas atuais.

É de vital importância assinalar que o Minicurso teve um componente prático e de discussão muito importante. Ora, o material etnográfico recuperado nessa experiência (mediante as intervenções dos docentes sobre a questão indígena, e a realização de exercícios práticos escritos, nos quais se exprimem os imaginários e percepções deles/as sobre o assunto), certamente, exige uma análise cuidadosa, embasada em um referencial teórico que não temos condições de explorar nesse texto. Portanto, considerando os objetivos da nossa Dissertação, não detalharemos aqui essa experiência.



Figura 26 – Minicurso, sessão da tarde.

Fonte: (Registros do Investigador, 30/05/2017).

Há de ser notado que a situação vivenciada com o Minicurso solicitado pela SME configura-se dentro do que Rita Segato (2013) denominou como “Antropologia por demanda”. Para ela, as comunidades também podem interpelar o antropólogo em campo, solicitando que a ciência e os conhecimentos com os quais lida o etnógrafo, venham a aportar a para a solução de problemáticas locais.

Lo que propongo es que nuestro antiguo “objeto” clásico sea hoy el que nos interpele, nos diga quien somos y que espera de nosotros, y nos demande el uso de nuestra “caja de herramientas” para responder sus preguntas y contribuir con su proyecto histórico. Es por esta disponibilidad para con la solicitud de comunidades y pueblos que esta práctica disciplinar es también una *antropología litigante, al servicio, interpelada*. (...) Su *caja de herramientas, el oficio de etnógrafo*, sirven

para darles uso en la búsqueda de respuestas que activamente nos solicitan aquellos que hemos construido como nuestros “nativos”, interpretaciones y datos que necesiten para diseñar sus proyectos. (SEGATO, 2013, p.15).

Eu fiquei satisfeito com os resultados da experiência e com a oportunidade de abrir minha “caixa de ferramentas” para um público que tem tido pouco contato com essas questões. O Minicurso despertou bastantes motivações, curiosidades entre os/as docentes. As professoras da SME que assistiram ao Minicurso manifestaram que foi muito interessante. Entretanto, era a primeira vez que havia uma atividade, no âmbito municipal de Foz do Iguaçu, sobre a Lei 11.645 de 2008. No final da sessão, coincidimos com Juliana em que é imperioso articular uma política pública, ou um programa municipal em longo prazo, que institucionalize este tipo de atividades. Como aponta Paiva (2012, p.12), para o cumprimento da Lei 11.645 de 2008 deve-se ultrapassar a etapa da “sensibilização” da comunidade escolar, que costuma resultar em projetos isolados como apresentação de danças, teatro, culinária, cartazes, conversas, leituras de textos, etc. Para o autor, devemos intervir com maior determinação e senso crítico-reflexivo nos conteúdos e práticas cotidianas em sala de aula.



Figura 27 – Certificado Minicurso