



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Juliana Rios Luiz

**Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD:  
culturas, ausências e desafios**

Rio de Janeiro  
2022

Juliana Rios Luiz

**Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD:  
culturas, ausências e desafios**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção da qualificação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Bastos Lopes

Rio de Janeiro

2022

## CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

L953 Luiz, Juliana Rios

Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD: culturas, ausências e desafios / Juliana Rios Luiz. – 2022.

71 f.: il.

Orientadora: Danielle Bastos Lopes.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Escritores indígenas - teses. 2. Livros didáticos - Teses. 3. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) - Teses. I. Lopes, Danielle Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.671

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Juliana Rios Luiz

**Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD: culturas, ausências e desafios**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção da qualificação em Ensino de Educação Básica, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: ensino.

Aprovado em: 08 de abril de 2022.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danielle Bastos Lopes (Orientadora)  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Christiane de Faria Pereira Arcuri  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

---

Prof. Dr. Leonardo Peixoto  
Universidade do Estado do Amazonas

Rio de Janeiro

2022

## AGRADECIMENTOS

Os últimos anos se passaram em um cenário difícil: a pandemia nos trouxe momentos de dor e incerteza. Agradeço a Orí, que me sustentou e orientou no caminho a ser percorrido e me permitiu concluir esta etapa planejada e esperada por muito tempo. Aos meus orixás, por serem amparo e sustento nas turbulências e dificuldades. As minhas ancestrais indígenas Tembé pelos sopros de inspiração e pelas rezas de acalantar o coração. *Havete!*

A meu filho, Arthur, por ter me emprestado dois anos de sua infância: minha gratidão e meu pedido de perdão por todas as vezes em que o tempo não foi seu. O meu ânimo é acreditar que no seu futuro ainda haverá plena primavera depois de todo esse inverno.

A Dra. Andréa Martini pela orientação, cordialidade e palavras de experiência.

A Danielle, minha gratidão e admiração sincera.

Aos amigos que ofertaram palavras de encorajamento, esperança e todas as formas de apoio. A todos vocês... Obrigada!

*A grande serpente sentou-se nos anéis de sua cauda e do meio de seu corpo brotaram duas asas sem penas, feitas de ossos finos, semelhantes às asas de uma libélula. Em um canto que sibilava, disse a imensa senhora jiboia:*

*- Veja como eu, que rastejo, não tenho pernas para correr e minhas asas só me ajudam a percorrer os sonhos para que alguns poucos ouçam a minha voz e compreendam a minha mensagem: enquanto o Sol e a Lua se revezam no céu, vão-se embora as caças e as árvores arrancadas não oferecem mais o fruto doce que alimenta nossas bocas. Meus filhos estão famintos e os rios sussurram que se aproxima o fim das grandes cheias. Do ventre de lama de onde brotam os peixes e se amansam as águas que matam a sede e fazem nascer vida, só haverá terra seca e pedras! Mas não irei a lugar algum, pois a minha natureza é ser cobra e disso jamais poderei fugir. Eu aqui estarei em todos os dias do meu destino, a viver sobre o solo e a voar pela mente daqueles que sonham, para dizer que ainda há tempo, até que a folha da última árvore venha a tocar o chão...*

## RESUMO

LUIZ, Juliana Rios. **Autorias indígenas nos livros didáticos do PNLD**: culturas, ausências e desafios. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho investiga a participação ou influência de autorias indígenas nos materiais didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) como um desdobramento da Lei nº 11.645/08 que se refere à valorização da cultura e da história de diferentes populações indígenas e insere a perspectiva da diferença nos currículos educacionais. Com base em uma concepção pós-estruturalista concernente ao papel da linguagem e do discurso nas disputas por hegemonia epistêmica, destaco as contribuições de intelectuais ameríndios e de autores pós-coloniais para discutir a articulação de políticas públicas de Educação em bases eurocêntricas, com o apoio de dados quantitativos obtidos a partir da análise documental qualitativa dos materiais didáticos destinados ao segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: autorias indígenas, livro didático, PNLD, culturas.

## ABSTRACT

LUIZ, Juliana Rios. **Indigenous authorships in the didactic books in the PNLD: cultures, absences and challenges.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present work investigates the participation or influence of indigenous authorships in the didactic materials selected by the National Book and Teaching Material Program (PNLD) 2019/2020, as an unfolding of Law nº 11.645/08 which refers to the appreciation of culture and history of different indigenous populations and inserts the perspective of difference in educational curricula. Based on a post-structuralist conception concerning the role of language and discourse in disputes for epistemic hegemony, I highlight the contributions of Amerindian intellectuals and post-colonial authors to discuss the articulation of public education policies on Eurocentric bases, with the support of quantitative data obtained from the qualitative documentary analysis of teaching materials intended for the Final Years of Elementary School.

Keywords: indigenous authorships, PNLD, didactic books, cultures.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A gravura de origem asteca representa Hernán Cortez montado a cavalo quase ao centro da imagem. ....	52
Figura 2: Capa do livro didático do 7 <sup>o</sup> ano da coleção História: escola e democracia. ....	53
Figura 3: <i>Palavras de índio</i> - texto autoral de Marcos Terena. ....	53
Figura 4: O site do povo Suruí é apresentado como forma de expressão cultural e política. ....	54
Figura 5: Foto de diadema masculino composto de penas de arara, de autoria Kayapó. ....	54
Figura 6: Foto de manto tupinambá do séc. XVI. ....	55
Figura 7: Proposta de desdobramento pedagógico a partir do discurso de um indígena pataxó. ....	55
Figura 8: indígena diante de tropas militares durante as comemorações dos 500 anos de descobrimento na Bahia, ano 2000. ....	57
Figura 9: Abordagem dos movimentos de resistência e reivindicação dos povos indígenas no Brasil. ....	57
Figura 10: Mapa linguístico ....	58
Figura 11: Obra do artista mexicano Diego Rivera em destaque. ....	58
Figura 12: Crianças Guarani Mbyá da aldeia Tenonde Porã, localizada em Parelheiros, São Paulo (SP). Foto de 2011. ....	59
Figura 13: Capa do livro do 7 <sup>o</sup> ano da coleção <i>Araribá plus</i> . ....	60
Figura 14: Fotografia de moça kalapalo no parque indígena do Xingu (MT), 2011. ....	61

Figura 15: Fotografia de crianças kalapalo no parque indígena do Xingu (MT), 2016.

.....61

Figura 16: Dança tapuia, óleo sobre tela do holandês Albert Eckout, 1641. ....62

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Abordagem da temática dos povos indígenas nas coleções didáticas de História – 6º e 7º anos.....	50
Gráfico 2 – Autorias indígenas nas coleções didáticas de História – 6º e 7º anos....	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de coleções aprovadas .....	39
---	----

## SUMÁRIO:

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 – COSMOLOGIAS E SABERES AMERÍNDIOS: ENTRE A COLONIALIDADE E O DISCURSO CIVILIZATÓRIO</b> .....	14
1.2 políticas curriculares e a cultura indígena na escola.....	25
<b>2 – A CULTURA INDÍGENA E OS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	32
2.1 Caminhos metodológicos.....	37
2.2 O produto pedagógico .....	41
<b>3 – AUTORIAS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA TRAJETÓRIA DE AUSÊNCIAS</b> .....	44
3.1 As coleções do PNLD – análise do conteúdo .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - PENSANDO A DESCOLONIZAÇÃO</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

O objeto principal deste trabalho parte da pesquisa acerca da participação ou influência de autorias indígenas nos materiais didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A pesquisa foi desenvolvida com base no projeto “Pensando Culturas Ameríndias: a inserção/influência das autorias indígenas nos materiais didáticos da região Sudeste”, que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), com o intuito de identificar a representação das sociedades indígenas nos materiais didáticos (BASTOS LOPES, 2020).

A busca de textos de autorias indígenas entre as obras didáticas do PNLD se justifica pela minha atuação como professora há dezesseis anos e pelo interesse pessoal no trabalho pedagógico em sala de aula com base nas diretrizes instituídas por força das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tratam da valorização da cultura e da história de diferentes populações afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar.

A partir da obrigatoriedade do ensino das culturas africanas e ameríndias na Educação Básica, diversas mudanças foram planejadas com vistas a modificar as diretrizes curriculares das escolas brasileiras e, após mais de uma década, o ensino sobre culturas ameríndias permanece como objeto de estudo e análises que visam investigar ausências e desafios.

Ao longo do trabalho, argumento que as políticas educacionais brasileiras, articuladas por meio de programas governamentais como o PNLD permanecem instituídas em bases eurocêntricas, herdadas da conformação colonialista de ensino e organização social (DUSSEL, 2005; MIGNOLO, 2017; LANDER, 2005; QUIJANO, 2007; SANTOS, 2020). Com o apoio de dados quantitativos acerca da contribuição de autorias indígenas nos livros didáticos, procuro demonstrar poucos avanços na desconstrução dos estereótipos de “índios” do passado, detentores de conhecimentos “primitivos”, que devem ser silenciados em função do conhecimento “civilizado”.

A atuação de lideranças indígenas em múltiplos movimentos que atuam na defesa de territórios e na preservação de suas culturas, frente às sucessivas crises ambientais que impactam o atual cenário político-econômico global, aponta para a

presença de epistemologias contra-hegemônicas, outrora silenciadas e tornadas invisíveis em prol da manutenção do projeto colonial (ESCOBAR, 1995, 2014a, 2014b; RIVERA CUSICANQUI, 2010; SALLAS, 2020).

No contexto de ativismo indígena e com a difusão de produções intelectuais, especialmente no campo da literatura e das artes plásticas, analiso o papel do discurso na construção social e de reflexões de autores pós-coloniais para discutir narrativas hegemônicas que situam diferentes povos em uma perspectiva cultural de subalternidade.

No primeiro capítulo, tomando como ponto de partida uma discussão em torno dos conceitos de colonialidade e eurocentrismo, destaco o papel das cosmogonias ameríndias e o movimento de afirmação política em defesa de territórios e culturas, como forma de combater as práticas de epistemicídio e genocídio, perpetradas desde a chegada dos europeus. Na sequência do capítulo, proponho um diálogo com a teoria da diferença no âmbito da educação e do currículo escolar e apresento um breve histórico e informações do PNLD enquanto política pública de Educação.

O segundo capítulo descreve a cultura indígena representada nos livros didáticos, a metodologia utilizada na pesquisa e o percurso de elaboração e a aplicação do produto pedagógico desenvolvido.

No terceiro capítulo, proponho algumas reflexões em torno das línguas indígenas e de sua representação em formato escrito, junto a reflexões de escritores indígenas relacionadas à relevância de produções autorais feitas pelos representantes de diferentes povos. Em seguida, apresento a análise do conteúdo das coleções do PNLD e os resultados obtidos em meio à investigação de autorias indígenas nos livros didáticos.

## 1 – COSMOLOGIAS E SABERES AMERÍNDIOS: ENTRE A COLONIALIDADE E O DISCURSO CIVILIZATÓRIO

“O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. Eles não conhecem de fato as coisas da floresta. Só contemplam sem descanso as peles de papel em que desenharam suas próprias palavras” (*Davi Kopenawa; Bruce Albert. A queda do céu, 2009*).

A intenção de abordar as disputas situadas no campo do currículo escolar e o discurso presente nos livros didáticos leva em conta o desafio de “como ensinar o que pouco ou *eurocentricamente* se conhece” (BASTOS LOPES; FREIRE, 2019, p. 270) (grifo meu). Parte da investigação da presença (ou ausência) de autorias indígenas nos materiais didáticos distribuídos para as escolas por meio do PNLD envolve a análise de aspectos epistêmicos relacionados aos conceitos de eurocentrismo e de colonialidade e das construções discursivas que influenciam as narrativas históricas e culturais presentes nos livros escolares. O passo inicial do primeiro capítulo foi o de apresentar esses conceitos sob uma perspectiva pós-colonial, com base nas críticas de pensadores da América Latina. Na sequência, foram pontuadas algumas considerações acerca da cosmovisão indígena junto a uma discussão entre os saberes indígenas e os saberes construídos no âmbito de uma cultura colonizada.

A colonização do espaço e do tempo são os dois pilares da civilização ocidental. A invenção renascentista da Idade Média colonizou o tempo e a colonização do espaço foi criada pela conquista do “Novo Mundo” (DAGENAIS, 2004 apud MIGNOLO, 2017).

Para Aníbal Quijano (2007), o eurocentrismo não é uma questão geográfica, e sim epistemológica, cuja origem remonta ao Renascimento europeu e à transformação epistêmica que, junto a uma retórica de modernidade, criou uma fundamentação racial e patriarcal para o conhecimento, como forma de ocultar a real intenção de explorar vidas humanas, segundo o discurso de superioridade e progresso do Ocidente em relação às outras partes do mundo. Os pressupostos que

fundamentam os conhecimentos modernos, cuja cosmovisão tem como eixo articulador central a ideia de modernidade,

captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p.13).

Em uma ordem global de colonização, de escravidão e racismo, a Europa passou a ser vista como sinônimo de avanço e de superioridade e, portanto, “acontecimentos que a pusessem em questão não eram concebíveis” (TROUILLOT, 1995, p.80-81). A esse respeito, Enrique Dussel (2005) afirma que os problemas do eurocentrismo não se localizam apenas na distorção na compreensão dos outros, mas também na “distorção da autocompreensão europeia, ao conceberem-se como centro, como sujeitos únicos da história da modernidade” (DUSSEL, 2005, p.23). No período anterior a 1492 não havia a chamada História Mundial e:

apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o lugar de uma só História Mundial (...) Esta Europa Moderna, desde 1492, centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua periferia (DUSSEL, 2005, p.27).

Na história oficial dos povos colonizados na América, continente cujo nome mitológico foi substituído para homenagear o navegador italiano Vespúcio, os cronistas espanhóis iniciaram uma “massiva formação discursiva de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do lugar de enunciação associado ao poder imperial” (MIGNOLO, 1995 p. 328). A esse respeito, Frantz Fanon nos lembra que “existe na posse da linguagem uma extraordinária potência” (FANON, 1952/ 2008, p. 34) e Lisboa (2014) nos aponta que a linguagem também é uma estrutura profunda, de modo que subjugar-la é vital para o processo de dominação: a criação de outros nomes próprios<sup>1</sup> e a “homogeneização identitária

---

<sup>1</sup> Para Lisboa (2014), não há uma descoberta da América. Ela nasce ontologicamente sob uma negação epistêmica das nomenclaturas indígenas. “A nomenclatura América para o quarto continente surgiu no mapa mundi em 1507 (...) mas foram como *Índias*, *Índia Ocidental*, *El Dorado*, *Novo Mundo*

foi um passo fundamental na destruição das formas de conhecimento e da cosmovisão dos colonizados” (LISBOA, 2014, p.503).

A pesquisadora indígena Silvia Rivera Cusicanqui, de origem boliviana, salienta que *“hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren”* (2010, p. 6)<sup>2</sup> e são parte de um mecanismo que articula um plano discursivo capaz de ocultar contradições e de forjar narrativas de inferioridade epistemológica.

De acordo com a teoria do discurso de Laclau & Mouffe [1985] (2015), é possível entender que as relações sociais podem ser constituídas por meio de uma linguagem articuladora que agrega diversos sentidos capazes de produzir significação. A compreensão da realidade passa necessariamente pelo discurso, que se apresenta como uma prática, uma ação, uma forma particular de intervir no mundo (PORTO-GONÇALVES & RIBEIRO, 2011).

Além do domínio da discursividade, a lógica de colonização do conhecimento, pressupõe a existência de um jeito “normal” de ser humano e da sociedade, de modo que diferentes formas de ser, de organizar a sociedade e de produzir conhecimento são transformadas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas (FABIAN, 1983).

Para Edgardo Lander (2005; 2014), no jogo da colonialidade, todas as expressões culturais diferentes passam a ser essencializadas ou vistas como ontologicamente inferiores (com a predominância da noção de inferioridade racial). As sociedades ocidentais modernas passaram a se constituir como o futuro ideal para o resto do mundo, como o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente “não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos” (2005, p.14). Além disso, ainda que no momento atual o padrão civilizatório moderno enfrente uma crise terminal, a dominação tecnológica sobre a natureza para fins de crescimento econômico produz uma reação destruidora que mercantiliza todas as dimensões da vida e

---

que, sucessiva e concomitantemente, as novas terras foram nomeadas” (2014, p.503) (grifos do autor).

<sup>2</sup> “Há no colonialismo uma função muito peculiar para as palavras: elas não designam, mas encobrem” (livre tradução). Cf. RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch’ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Ahora que la humanidad precisa incorporar la diversidad y multiplicidad de culturas, formas de conocer, pensar y vivir, dentro del conjunto de las redes de la vida (como alternativa para responder a esta crisis civilizatória), paradójicamente pueblos y culturas indígenas y campesinas de todo el planeta están siendo amenazados por el avance inexorable de la lógica del proceso de acumulación por desposesión (LANDER, 2014, p. 27-28).

Além do discurso racial e das disputas territoriais, as estruturas do colonialismo se mantêm por meio da história oficial e do currículo escolar, conforme esclarece Ashis Nandy (2015), a respeito das ideologias que são construídas para representar o Outro junto a diversos códigos subjacentes, criados para modelar os posicionamentos aceitáveis e possíveis.

Em um sentido estrito, a discussão deste capítulo se refere à cosmologia e aos saberes ameríndios e à cultura escolar colonizada, na qual os livros didáticos se encontram inseridos. Importa compreender que, em se tratando de cosmovisão e cultura, as tradições sociais precisam ser encaradas como representações de atos de poder, na medida em que produzem sentidos que passam a ser partilhados e aceitos (LOPES, 2011). Esta compreensão também lança algumas pistas para a questão central deste trabalho, a partir de estudos que apontam a ausência de autores ameríndios nos materiais didáticos utilizados nas escolas (BASTOS LOPES, 2017; 2019).

Como aponta Davi Kopenawa, na epígrafe deste capítulo, o pensamento branco só consegue contemplar as próprias palavras escritas em suas peles de papel, de modo que, no Brasil, os representantes das distintas nações que povoavam o território colonizado foram impedidos de falar por si mesmos a respeito das ocorrências históricas e suas particularidades e diferenças, quando não invisibilizadas, foram expostas em uma paleta de cor única, responsável por muitas distorções no campo da cultura, em diferentes épocas. De acordo com o líder yanomami, xamã desde a infância e que teve seu sobrenome revelado pelos espíritos das vespas kopena após sofrer duras perdas pela invasão de missionários, madeireiros e garimpeiros no território de seu povo, haverá consequências catastróficas da ação predatória do “povo da mercadoria” sobre a natureza e um futuro inquietante para toda a humanidade (KOPENAWA; ALBERT, 2015). As visões de Kopenawa, porta-voz contra a destruição da floresta amazônica brasileira desde a década de 60, foram publicadas no formato de um testemunho autobiográfico originalmente na França em 2010, pelo etnólogo lévi-straussiano, Bruce Albert. ‘A

Queda do Céu” é uma obra relevante que expõe os fundamentos filosóficos e a cosmovisão indígena em uma narrativa autêntica que demonstra que as cosmologias ameríndias estão imbuídas de práticas capazes de explicar os diversos sentidos do mundo, em um panorama epistêmico totalmente diverso do pensamento ocidentalizado.

Situada na epígrafe deste trabalho, a crônica que se refere a um ritual do povo Huni Kuin trata do *devir-jiboia*<sup>3</sup>, que “permite à pessoa ver o mundo através dos seus olhos. Quem tem o olhar da jiboia sabe desenhar, sabe tecer com o desenho e sabe atrair gente e caça” (LAGROU, 2020, p. 10). A crônica da jiboia, de minha própria autoria, representa a construção de um olhar cosmológico, e o processo de mudar meu olhar sobre o conhecimento e de aprender a pensar fora dos moldes pedagógicos convencionais. Como explica Kopenawa em seu livro, existem formas de conhecimento e saberes como a dos xamãs que conseguem ouvir as árvores da floresta e graças a elas adquirem seu potencial: a linguagem dos *xapiris* “ajudam-nos a pensar direito e nossas palavras não param de aumentar e esticar graças a eles” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.137). Assim, tanto o conhecimento personificado na serpente dos Huni Kuin, que nada tem a ver com o mal ou o pecado, quanto a fenomenologia dos seres espirituais da floresta que Kopenawa descreve em detalhes, denotam a existência de “um mundo invisível e cosmológico que subsume os processos de escolarização, mesmo o da educação bilíngue e intercultural” (BASTOS LOPES, 2017, p.104). Desta questão, ressalta-se a ligação intrínseca entre os diversos aspectos da educação como sendo “complexos, mutantes e nunca capazes de ser inteiramente prescritos, codificados e universalizados” (MILLER, 2014, p. 18).

Dentre as muitas discussões em torno de conhecimentos e aprendizagens, considereei apropriada a definição de saber que Foucault descreve como sendo “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico” (FOUCAULT, 2008, p.204). No contexto de colonialidade, o saber que é considerado científico ou não, encontra-se inserido em um jogo de práticas discursivas com palavras que encobrem, distorcem ou silenciam tudo o que

---

<sup>3</sup> No espaço desta dissertação não foi possível ampliar a discussão a respeito dos estudos da antropóloga Els Lagrou junto aos Huni Kuin, porém, a leitura de seus trabalhos contribuiu para minhas reflexões em torno da cultura e do pensamento indígena e inspirou a escrita do conto situado na epígrafe deste trabalho.

não tem origem em uma razão eurocentrada. Segundo o pensador kaiowá Eliel Benites (2014), “o arandu (conhecimento) é ouvir e contemplar o tempo, os dias, os anos e toda trajetória de vida” (p.24). Para Benites:

Todos os seres existentes, os animais, as plantas, a natureza são representações físicas da espiritualidade. Dessa forma podemos nos conectar com as plantas, os animais e a natureza em geral, se compreendermos as linguagens da própria espiritualidade, a partir das outras sensibilidades que foram apagadas pela racionalidade e objetividade de percepção de mundo (BENITES, 2014, p.67).

Os modos de ser e pensar das culturas ameríndias contemplam a linguagem sagrada de vozes ancestrais que se enunciam em meio a multiplicidade de animais, plantas e seres humanos e não humanos (CLASTRES, 2010), em uma lógica oposta ao pensamento não indígena, carregado da ilusão do Iluminismo desencantado e da razão transparente (CARNEIRO DA CUNHA, 2018) que tende a considerar o conhecimento sob uma ótica positivista e evolucionista e a percebê-lo como sinônimo de atraso e de irracionalidade, ainda que, ao longo do século XX, pesquisas etnográficas tenham demonstrado que formas alternativas ou originais de ciência se constituem através de formulações locais e são racionais e científicas ao seu modo. Além disso, “outras áreas das ciências humanas também mostraram que não existem povos mais ou menos evoluídos do que outros, mas apenas distintas soluções intelectuais e práticas para este ou aquele contexto social e histórico” (ISA, 2011, p. 95).

O antropólogo indígena Gersem Baniwa (2019) descreve um conflito epistêmico particular ocorrido na ocasião em que seu pai, que vivia na aldeia, apresentou um grave problema cardíaco. Naquele momento, Gersem não soube decidir se deixava a saúde do pai a cargo do pajé ou se o levava para uma cirurgia no hospital da cidade. Sem duvidar dos conhecimentos do líder espiritual da aldeia, ele optou, no entanto, pelo tratamento médico da cidade com a ciência médica ocidental, junto aos cuidados do pajé. Na conclusão do episódio, após a recuperação do paciente, não foi possível definir qual conhecimento salvara sua vida realmente, ou se fora a combinação de ambos. Após esta experiência, o maior motivo da incursão universitária de Gersem tornou-se a busca pela compreensão da “organização e do sentido dos diferentes conhecimentos da ciência ocidental e os conhecimentos tradicionais indígenas” (BANIWA, 2019, p.45). Nessa busca, o autor destaca como orientação pedagógica a necessidade de respeito entre “diferentes

saberes como possibilidade de avanço dos conhecimentos humanos” (*idem*). Para ele, é a própria diferença de visões do mundo e da vida que produz pressupostos de racionalidades e lógicas que constituem os conhecimentos e nesse sentido, defende a proposta de Boaventura de Sousa Santos rumo a uma racionalidade plural, na qual o conhecimento se aproxime de uma aventura encantada (SANTOS, 2004 apud BANIWA, 2019).

A chamada racionalidade científica, sendo um modelo global, funciona de modo totalitário e nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento não pautadas por seus princípios epistemológicos e regras metodológicas (SANTOS, 2004) e a esse respeito, Baniwa argumenta a favor da recuperação da capacidade de “pensar, inventar, criar, acertar e errar, enfim, ser humano e não máquina ou peça de uma máquina pré-moldada” (BANIWA, 2019, p.10).

Esta discussão cosmológica pode ser ampliada em um sentido pedagógico, uma vez que a construção de conhecimentos e aprendizagens é uma prática que se encontra imbricada com as percepções e significados que as sociedades possuem em relação ao mundo e ao ambiente que habitam. As epistemologias indígenas caminham em sentidos diferentes às ideias do Ocidente, cujo conhecimento fragmentado em categorias não consegue contemplar a complexa existência dos seres e das coisas, nem a forma como elas se relacionam. O pensamento branco, concebido na forma compartimentada que separa Deus (o sagrado) da humanidade e da natureza, contribui para um estado de coisas oposto àquele preconizado pela modernidade e pela ideia de progresso.

A esse respeito, o pensador e ativista indígena Ailton Krenak (2020) debate a ideia de progresso em um mundo que promove o bem-estar apenas de um clube seletivo de poucas pessoas, enquanto a maior parte delas é relegada à categoria de sub-humanidade e denuncia que a civilização considerada moderna, não apenas mobiliza ações destrutivas de degradação ambiental, capazes de alterar profundamente o equilíbrio da biosfera planetária, como também oculta em seu bojo ideológico as mais práticas nefastas de ataque contra coletividades humanas, principalmente as minorias étnicas e os povos indígenas, por meio da violência e do apagamento cultural. A crítica de Krenak tem a ver com o fato de que “a suposta barbárie destes povos foi inventada com bruto cinismo pelos que desejavam a terra alheia” (RETAMAR apud LISBOA, 2014, p.503).

Em um estudo recente, publicado no momento pandêmico, Boaventura de Sousa Santos (2020) menciona a existência de alternativas de vida apagadas e expulsas do sistema político e em um alerta semelhante ao de Davi Kopenawa, afirma que estas “irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros” (p.32).

No caminho destas reflexões, o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014b) afirma que as políticas rurais concebidas pelo Estado, pela maior parte dos setores privados e até mesmo pela Academia representam os “*valores de un mundo que se cae a pedazos*” (2014b, p.15) e que em contrapartida, as chamadas minorias étnicas representam a defesa da terra e “*la defensa de la vida y la esperanza de otros mundos posibles*” (*idem*). A esse respeito, o autor também afirma que

La gran diversidad de luchas por defender paisajes, montañas, bosques, semillas, ríos, territorios, páramos; y, por supuesto, otras formas humanas de construir el mundo son testimonios elocuentes de la crisis del Mundo-Uno: moderno/capitalista, secular, racional y liberal con su insistencia en la ilusión del “progreso” y el “desarrollo”, en el que el consumo individual y la competitividad del mercado se convierten en la norma y medida del actuar humano (ESCOBAR, 2014b, p.21).

O pensamento de Arturo Escobar se dirige a uma crítica cultural da economia que inventou o Terceiro Mundo no pós-guerra para explorá-lo mediante o discurso de desenvolvimento. Tendo o padrão de desenvolvimento ocidental como norma, “a ciência e a tecnologia são concebidas não apenas como base do progresso material, mas como a origem da direção e do sentido do desenvolvimento” (ESCOBAR, 1995, p.36). Dentro destes planos de desenvolvimento, muitos conhecimentos não são considerados válidos: “o conhecimento dos “outros”, o conhecimento “tradicional” dos pobres, dos camponeses, não apenas era considerado não pertinente, mas também como um dos obstáculos à tarefa transformadora do desenvolvimento (ESCOBAR, 1995, p.21).

As chamadas lutas ontológicas de indígenas e afrodescendentes que ocorrem no continente americano passaram a desorganizar a base epistêmica da política moderna, visto que “*tienen el potencial de desnaturalizar la distinción hegemónica entre naturaleza y cultura sobre la que se sustenta el orden liberal y que, a su vez,*

*proporciona el fundamento para las distinciones entre civilizados e indios, colonizador y colonizado, desarrollado e subdesarrollado* (ESCOBAR, 2014a, p.92).

A Agenda dos povos indígenas caminha em um sentido oposto à racionalização da economia moderna, que em sua lógica de dominação

[...] produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera) (DUSSEL, 2005, p.29).

Para Lander (2005, p.08), deve ser discutido o modelo hegemônico que impõe um padrão civilizatório e os valores sociais que dizem respeito “ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.”

Em um sentido cosmopolítico, no Brasil, as disputas fundiárias que não cessaram de ocorrer ao longo dos séculos por conta da ocupação territorial do colonizador, recrudesceram na última década, especialmente nos últimos quatro anos. Assolados pelo momento pandêmico, pelo cenário de escassez econômica e pelo desmonte das políticas e da estrutura de órgãos e instituições antes concebidas com o intuito de protegê-los, os povos indígenas se veem cada vez mais forçados a reagir e a reinventar formas de enfrentamento e resistência. A força do neoliberalismo avassalador que tenciona matar a terra como forma de produzir aniquilamento opera por meio de um mecanismo tríplice que Pérez Sallas (2020) definiu como genocídio/epistemicídio/terrício e neste cenário, além de combater a discriminação e os preconceitos que persistem em subalternizar suas culturas, as nações indo-americanas, sob diferentes panoramas de desafios locais, também se encontram obstinadas em preservar e manter a ocupação de seus territórios contra *“la dinámica salvaje del Capital moderno/colonial que intenta imponerse como hegemónico, homogéneo y excluyente de otros saberes/poderes/espacialidades* (SALLAS, 2020, p. 18-19).

Para Boaventura de Sousa Santos (2020), os três unicórnios instituídos desde o século XVII (capitalismo, colonialismo e patriarcado) ainda se mantêm dominantes e invisíveis a partir do senso comum inculcado pela educação e pela doutrinação decorrente da ideia de que todos os seres humanos são iguais, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, o colonialismo e o patriarcado se encarregam de

garantir que a igualdade entre os inferiores seja bastante distinta da igualdade entre os superiores. Em outras palavras, Clavero explica que (1994) ainda que exista uma ordem de direitos universais para todos os seres humanos, há um jogo de forças impositivas que negam estes direitos para a maioria deles. Para os povos colonizados, o único direito possível é o do colonizador, com a negação de direitos coletivos em função de um direito individual, pois

não se trata simplesmente de que o indígena se encontre numa posição subordinada. Agora o resultado é que não possui lugar algum se não se mostra disposto a abandonar completamente seus costumes e desfazer inteiramente suas comunidades (CLAVERO, 1994, p.25-26).

A nação plural e diversa do Brasil, com seus distintos povos quase dizimados, jamais abriu mão da violência colonial, sustentada por ideologias que situam as comunidades indígenas em um imaginário social de atraso e obstáculo ao progresso civilizatório, criado para justificar as violações perpetradas na forma de atrocidades que sempre favoreceram invasores: oligarcas, coronéis, mineradores, especuladores imobiliários e empresários do agronegócio. “Nossa história é de muitos anos passados (...) Nós só fazemos uma retomada porque nós temos conhecimento de nosso território e os fazendeiros também têm, só que negam” (PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE, 2007 apud SANTOS, 2015, p.180).

Ao compreendermos a terra como entidade única indivisível que estabelece a o eixo central da existência humana, no qual se operam o enraizamento dos corpos e as relações da coletividade (DELEUZE & GUATTARI, 2010), é possível entender a razão das intenções engendradas para o descumprimento das promessas constitucionais de demarcação de territórios indígenas no Brasil, que deveriam ter ocorrido em um período de cinco anos, desde que a Constituição fora promulgada. Em entrevista à Folha de São Paulo, o ativista Thiago Karai Jekupé<sup>4</sup> afirma que as leis e regulamentos são desprezados em função dos interesses econômicos e que as instituições destinadas a proteger as comunidades nativas negam o apoio devido em diversas circunstâncias, sob o argumento de que indígenas em contexto urbano se encontram “aculturados” e não possuem legitimidade para reivindicar direitos.

---

<sup>4</sup> Ativista da Terra Indígena Jaraguá, localizada na zona norte de São Paulo, Thiago Karai Jekupé é conhecido por atuar na defesa do território de seu povo contra os interesses imobiliários da região. Cf. FOLHA DE SÃO PAULO. Imprensa contribui para a destruição ao não olhar a realidade indígena, diz ativista. Folha 100 anos – *Folha*, 23/02/2021.

Para Jekupé, o “branco não tem palavra, por isso tem papel” e também recusa a ideia de dívida histórica ao afirmar que o indígena não emprestou nada para o branco: não existe dívida, existe crime. Para ele, desde a chegada do colonizador, tudo era anotado “porque a história era o que eles iriam escrever” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021, s/p.).

A deputada Joênia Wapixana, primeira mulher indígena formada em Direito e eleita deputada no Brasil, protagonizou um julgamento histórico no Supremo Tribunal Federal para que a Constituição fosse cumprida<sup>5</sup> no caso da terra indígena Raposa Serra do Sol (RO), para que não ocorresse a expulsão dos povos indígenas dos territórios tradicionalmente ocupados. Segundo a deputada, para os indígenas, a terra vai além dos aspectos físicos e patrimoniais: “ela se apresenta como condição de existência, de vida, fazendo parte, inclusive, de sua identidade – é a vida não apenas física, biológica, mas em suas múltiplas referências” (WAPIXANA, 2006, p. 96) e é preciso vencer a visão de que terras indígenas são “empecilhos ao desenvolvimento econômico de um Estado ou, por outro lado, objeto de exploração” (*idem*). Em entrevista à Rádio Câmara, Wapixana (2019) também evoca a figura de *Pachamama* como emblema da ancestralidade feminina, maternal e protetora, para enfatizar que a preservação dos territórios indígenas deve ser feita não apenas no sentido de evitar a destruição dos ecossistemas, mas para garantir a sobrevivência cultural e a atuação de diferentes povos nos processos decisórios do país. Sob a mesma perspectiva, dois líderes indígenas, das etnias Kankuamo e Nasa da Colômbia, afirmam que

para los Pueblos Indígenas, es claro que todo que existe em el territorio comprendido como espacio de interrelacionamiento entre las fuerzas humanas y espirituales, debe ser protegido de manera integral y como de lugar. Esta protección, sin duda, se hace em médio de grandes dificultades que, asociado com el confinamiento, el desplazamiento forzado, atentados, afectaciones a los territorios y entre muchos otros acontecimientos, nos ponen em grave riesgo de exterminio físico y cultural, expresado hoy em um genocidio (DE LA ROSA; DÍAZ, 2020, p. 38).

---

<sup>5</sup> “Os direitos territoriais indígenas na CF/88 fundamentam-se na teoria do indigenato, preceituada ainda no período colonial, no Alvará Real de 1º de abril de 1680, o qual considerava a terra habitada pelos índios como “a primária, naturalmente e virtualmente reservada, fonte jurídica de posse territorial” reconhecido como um direito congênito, diferente da posse e da propriedade regulada pelo Código Civil, tratadas como direitos adquiridos” (WAPIXANA, 2006, p. 93).

Os povos indo-americanos têm buscado seus espaços de luta e apesar do cenário de domínio epistêmico e discursivo, o fluxo contínuo das diferenças permanece capaz de deslocar sentidos não previstos e possibilidades, haja vista que na América do Sul, 500 anos de regimes coloniais “não apagaram a energia, a força e as memórias do passado indígena” (MIGNOLO, 2017, p.3).

## 1.2 POLÍTICAS CURRICULARES E A CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Neste tópico, início um debate em torno das diferenças culturais e as implicações pedagógicas decorrentes da inserção da temática indígena no currículo escolar por meio da Lei 11.645/08.

Em um marco histórico de grande relevância, a partir da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), os conteúdos referentes aos povos indígenas passaram a fazer parte do currículo escolar, especialmente, nas áreas de educação artística, literatura e história. A homologação da lei, em 10 de março de 2008, por conta de uma revisão da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, após a publicação da lei 10.639, em 2003, acrescentou ao texto legal o estudo da História e da Cultura Indígena. “De fato, a temática indígena já era abordada nas escolas antes da homologação da lei 11.645, contudo, o reconhecimento legislativo trouxe uma nova nuance às práticas escolares, conferindo-lhe uma visibilidade crítica” (VILLA, 2020, p.179).

Deste modo, a lógica de valorização dos distintos grupos étnicos que compõem a população brasileira e os objetivos de ensino voltados para as relações étnico-raciais também passaram a ser incorporados nas formulações dos materiais didáticos distribuídos pelo Governo, cujas orientações destacam o

Reconhecimento e valorização da diversidade de saberes produzidos por diferentes culturas, letradas ou não. (...) Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista (BRASIL, 2019b, p.4).

A inserção das questões étnico-raciais nas diretrizes curriculares impulsionou novos desdobramentos político-pedagógicos que alteraram os parâmetros metodológicos e didáticos no cotidiano escolar. Novas questões exigiam novos

suportes e instrumentos de ensino-aprendizagem, com destaque para os materiais didáticos. Ao se repensar o currículo escolar, tornou-se necessário repensar não apenas o lugar destinado ao indígena na escola,

haja vista que muito do imaginário social a respeito dos indígenas é resultado de nossa memória escolar, bem como muitos estereótipos presentes no imaginário social acerca das populações indígenas estão reproduzidos nos manuais escolares (VILLA, 2020, p.179).

Decorridos 14 anos da Lei 11.645, alguns estigmas e preconceitos não foram completamente superados, embora sejam notórias algumas mudanças nas formas de representação da cultura indígena nos livros didáticos mais atuais. Em um sentido normativo, as orientações didático-pedagógicas do PNLD em seus editais mais recentes apontam para propostas de ensino focadas no respeito às diferenças, no combate ao racismo e contra práticas sociais discriminatórias, como forma de superar os estereótipos apresentados nos materiais escolares ao longo de décadas, porém, os desafios pedagógicos permanecem em um imbróglio: o que fazer, então, com o indígena “vivo, contemporâneo?” (VILLA, 2020, p.179).

As cosmovisões ameríndias podem ser percebidas além da sua composição etnográfica e ampliadas no sentido de uma linguagem que constrói novas significações e se articula com mobilizações políticas<sup>6</sup>, tendo em vista que antes da Constituição de 1988, a legislação vigente no Brasil baseava-se na ideia de assimilação e integração dos diferentes povos à comunhão nacional, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção (BRASIL, 2002).

Em sua dissertação de mestrado, Eliel Benites menciona que a base dos discursos, da visão e dos princípios metodológicos ainda partem de um formato curricular de “escola padronizada, não indígena, baseado numa concepção de mundo colonial” (BENITES, 2014, p.127). Historicamente, a educação brasileira, orientada pela perspectiva de igualdade étnica, cultural e linguística, que negava as diferenças, estabeleceu um currículo escolar responsável pelo agravamento do quadro de desigualdade e exclusão dos grupos socioculturais não hegemônicos, frente aos grupos de maior prestígio e poder. Neste ponto, a articulação de organizações indígenas em defesa de direitos sociais e de seus territórios teve início

---

<sup>6</sup> Neste sentido, destaco o papel das produções culturais realizadas pelas comunidades indígenas e do protagonismo de intelectuais escritores e artistas ameríndios, que se empenham na preservação das culturas e territórios de suas comunidades.

na década de 70 e deu origem a um movimento<sup>7</sup> de abrangência nacional, que passou a ocupar a agenda dos governos e a inserir-se entre as demandas da sociedade.

No tocante às diretrizes educacionais, mostrou-se necessária uma intensa luta social com a realização de "Encontros de Professores Indígenas", ou "Encontros de Educação Indígena", nos quais os líderes dos movimentos se afirmaram como sujeitos de direitos (MUNDURUKU, 2012) em disputa pela autonomia de suas comunidades. Assim, a proposta educacional de integração e de assimilação que visava abolir todas as diferenças acabou por ser substituída pelo direito à diferença no plano das políticas públicas, com a definição de uma educação escolar indígena bilíngue, específica, comunitária e intercultural, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Embora as políticas indigenistas implementadas desde a década de 70 tenham viabilizado ações satisfatórias em alguns aspectos regionais e locais, como a "formação de professores bilíngues; implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e treinamento de pessoal indígena para assumir serviços e funções dentro de suas próprias organizações" (MUNDURUKU, 2012, p.57), por outro lado, a noção de que os diferentes povos eram incapazes de gerenciar seu próprio destino não foi superada e justificou a permanência de diversas práticas de tutelamento.

A respeito do currículo escolar, estudiosas do tema (MACEDO, 2016; LOPES, 2013) debatem a luta em uma sociedade constituída e marcada pela diferença e se opõem à ideia de significação em uma estrutura discursiva fixa e de uma cultura comum que deve ser ensinada a todos, de forma que o esforço de produzir equivalências e bases comuns de conhecimento funcionam como uma operação de poder que desconsidera principalmente o fato de que:

nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (LOPES, 2013, p.8).

---

<sup>7</sup> As articulações do Movimento Indígena brasileiro começaram em fins da década de 70, por volta de 1978, quando o governo Figueiredo anunciou o projeto de emancipação dos povos indígenas.

No campo da Educação, os currículos escolares, produzidos em versões ocidentais e não problematizadas de linhas narrativas lineares de progresso, ignoravam enquadramentos sociais, culturais, políticos, históricos e discursivos e contribuíam para “formatar construções dominantes de narrativas e ‘identidades’ escolares preferidas” (MILLER, 2014, p.18), além de garantir a invisibilidade dos povos indígenas que produz “exclusão social, política, econômica e desqualifica a cultura, entendida como ‘coisa de selvagens’ ou ‘folclore’” (PEIXOTO, 2020, p. 156).

A inserção das culturas indígenas nas políticas curriculares do país não deixou de ocorrer fora de um percurso de conflitos e desafios produzidos pelos estereótipos de índios como habitantes do mato, que moram em ocas, remam em canoas e andam nus. Além da desinformação acerca das culturas locais, há a permanência do que Nestor Canclini (1998) identificou como uma visão romantizada dos povos nativos, especialmente nas sociedades nas quais eles vêm desaparecendo gradualmente, por conta de processos recorrentes de exclusão.

Na obra “Teorias de Currículo”, as autoras Elizabeth Macedo e Alice Lopes (2011) partem do pressuposto pós-estruturalista que considera o papel da linguagem na construção social e definem o currículo como uma prática discursiva. Também se referem à existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o currículo “indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19) e defendem a concepção de currículo como um termo que abrange múltiplos significados afirmando que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou. Nos anos de 1980, em meio aos processos de redemocratização do Brasil, as autoras destacam o pensamento libertário de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, além das reflexões de Michael Apple em relação aos conceitos de hegemonia e ideologia, que se referem às maneiras como os currículos escolares articulam a ideologia dos grupos sociais hegemônicos em um formato que oculta questões de poder.

Por este caminho, é possível compreender fatos como a permanência de *Iracema*, obra publicada em 1865, como leitura obrigatória para os jovens nos principais vestibulares do país. Ícone do indianismo de raízes europeias, o livro de José de Alencar narra o encontro de uma jovem Tabajara com um aventureiro português e reivindica o componente mítico das culturas consideradas selvagens para a fundação de símbolos nacionais (PRADO, 2018). Segundo a lógica de

resgate das tradições locais do romantismo literário, Iracema contém projeções ocidentais que remetem ao mito adâmico de uma humanidade pura e livre de conflitos e contradições, que muito contribuiu para a construção de estereótipos relacionados aos povos indígenas.

De outro lado, a literatura modernista, sob o viés de manifesta rejeição ao conceito de maus selvagens presente nas obras de antropologia clássica de expoentes como Rousseau, Montaigne, Couto de Magalhães e Staden, pretendia reconfigurar a 'Idade de Ouro' situada no tempo anterior à invasão dos trópicos. A antropofagia oswaldiana, com um toque autêntico do *tupi or not tupi*, defendia a transformação utópica da sociedade pela "Revolução Caraíba", com vistas a abolir a opressão da cultura europeia e combater o tradicionalismo cristão para um retorno à 'pureza originária' dos habitantes nativos. Admirador de Oswald de Andrade, o escritor Raul Bopp<sup>8</sup> procurou expressar em seus escritos, a sensibilidade indígena que conversa com as árvores, entende o mato, pede benção ao "avô" quando chega às margens de um rio e caminha com cuidado para não acordar as plantas que estão dormindo. Em uma de suas crônicas, Bopp narra que um general que passava uns tempos em Tocantins, quando estava para voltar de viagem, perguntou a um índio se não queria ir junto conhecer a cidade. Ele iria ver uma porção de coisas: casas, umas em cima das outras; andar a toda pressa dentro de carros movidos à máquina. Iria vestir outras roupas, gravata, colarinho. O índio ouviu toda a explicação e depois disse ao general: – "Ué, meu padrinho. Mas então porque é que o senhor não fica aqui, que a gente não precisa de nada disso?" (BOPP, 2012).

Ao examinar as formas como aspectos atribuídos à raça, gênero e etnia têm sido usados para marcar a diferença, de forma essencialista, através de estereótipos, Hall (1997) nos permite compreender como as práticas de significação estruturam o modo como "olhamos" as "coisas" e como as "coisas diferentes" (especialmente o "outro") fascina (HALL, 1997 apud OLIVEIRA, 2003).

No Brasil, a idealização de uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que remete o índio a condição de símbolo identitário, "o estigmatiza e cristaliza como uma espécie de patrimônio folclórico do processo histórico brasileiro" (BASTOS

---

<sup>8</sup> *Coisas de idioma e folclore*, obra do diplomata gaúcho, Raul Bopp, foi publicada originalmente em *Lanterna Verde*, n. 8, Rio de Janeiro, 1944, p. 243-247. O texto foi atualizado e publicado em nova edição por Alexandre Nodari e Flávia Cera no panfleto político-cultural *Sopro 74*, da editora Cultura e Barbárie, em agosto de 2012.

LOPES, 2013, p.106), fato que acarretou distorções e empecilhos no entendimento das culturas ameríndias como objetos de conhecimento e reduziu as historiografias de diferentes povos a mero acervo de lendas para a celebração de datas comemorativas do calendário escolar.

Outro aspecto a ser enfatizado a respeito da cultura indígena na escola, trata do que Freire (2000) aponta como a atribuição da temática de maneira restrita às aulas de História e somente ao período colonial, como se todos os povos tivessem permanecido estagnados no tempo e pertencessem ao passado ou fossem incapazes de acompanhar o cenário de transformações sociais.

A anulação dos projetos de modernidade indígena e a fixação de suas culturas no lugar do exótico, que lhes nega a contemporaneidade, caracteriza o que Rivera Cusicanqui (2010) definiu como prática de recolonização. Reconhecida por suas críticas no campo pós-colonial a partir das cosmologias quechua e aymara, a autora afirma que o 'índio' é moderno e pode continuar a ser ele mesmo independente da forma como se veste ou vive. Em uma conceituação *Ch'ixi*<sup>9</sup> das diferenças, para Cusicanqui, a origem muda, mas é capaz de se reproduzir a partir da profundidade do seu passado e se mantém ainda na contradição, existindo plenamente (CUSICANQUI, 2010 apud LARA, 2014). Além de apontar a necessidade de superar o conceito de "etnicidade de museu", que vincula as identidades ameríndias somente ao passado e ignora suas transições sociais, a autora também menciona o fato de que é preciso ter atenção para o senso comum que valoriza positivamente o europeu e o norte-americano e (re)pensar a escola sob o ponto de vista da descolonização.

A socióloga maori Linda Tuhiway Smith (2018) considera que há um novo colonialismo em curso e que, apesar das atualizações de linguagem, os locais de luta se mantêm. Para a autora, o embate pela validade dos conhecimentos indígenas talvez não se refira ao reconhecimento de que os povos tenham maneiras específicas de ver o mundo, "mas de como provar a autenticidade e ter controle sobre suas próprias formas de saber" (2018, p.124). Além disso, ressalta que o choque entre a ciência e os conhecimentos indígenas se mantém construído em torno dos interesses da ciência dominante, que viola saberes, corpos,

---

<sup>9</sup> A palavra se refere a cor cinza e remete à convivência entre opostos em um conceito de descolonização pela mestiçagem que, diferente da hibridiz ou fusão, propõe da ideia de habitar as contradições. Cf.

espiritualidades, culturas e territórios. Segundo a pesquisadora, se por um lado as culturas, línguas e práticas sociais podem ser objetos de marginalização, por outro, “também se tornam espaços de resistência e esperança” (2018, p. 15) e nesses espaços um número cada vez maior de intelectuais indígenas começa a tratar de “questões sociais no âmbito de um quadro mais amplo de autodeterminação, descolonização e justiça social” (*idem*), baseados em contextos, histórias, lutas e ideais especificamente indígenas.

Ao longo deste primeiro capítulo, concluí que a história do continente americano e dos distintos povos que o habitam com suas diferentes cosmovisões e saberes diversos que se manifestam no domínio de técnicas para o cultivo e preservação da terra, nas noções astronômicas, cartográficas, topológicas, arquitetônicas e medicinais foi omitida, reduzida e simplificada pelo discurso civilizatório evolucionista, que retratou historicamente as culturas indígenas como primitivas e exóticas, distantes do ideal de humanidade supostamente avançada do europeu colonizador. Estas noções eurocêntricas, de certo modo, contribuíram para a construção das ideias de não contemporaneidade e de inferioridade permanente dos diferentes povos, junto a esquemas discursivos articulados no currículo escolar e em dispositivos pedagógicos, como projetos temáticos e livros didáticos. Nos âmbitos sociopolítico e educacional, tanto para justificar a invasão de terras quanto para favorecer intenções de assimilação e tutelamento, estabeleceu-se a prática de definir quem é indígena e quem não é em uma categorização de povos originários que “nega a coetaneidade desses coletivos com os não originais, colocando-os em condição de existir só num modo tradicional” (LARA, 2013, p.603). No entanto, as diferentes culturas seguem resistindo, mediante o enfrentamento político e pela inserção nos espaços reservados apenas para a intelectualidade dos brancos, como forma de afirmar seus saberes e propor outras formas de viver no mundo.

No segundo capítulo, apresento uma breve descrição da cultura indígena retratada nos materiais didáticos em período anterior à lei 11.645/08 (SILVA & GRUPIONI, 2004; TELLES, 1985) e informações a respeito do funcionamento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e suas implicações curriculares e pedagógicas, bem como o caminho metodológico percorrido na pesquisa.

## 2 – A CULTURA INDÍGENA E OS LIVROS DIDÁTICOS

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar depressa as anotações dessa memória [...] E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória (KRENAK, 1992, p. 205).

Em uma série de estudos a respeito dos livros escolares na década de 80, a historiadora Norma Telles considera que se trata de uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que se tem a respeito do Outro (TELLES, 1987 apud SILVA & GRUPIONI, 2004). Além disso, “o livro didático é, muitas vezes, o único material impresso disponível para os alunos, cristalizando para ele, e também muitas vezes, por que não dizer, para o professor, parte do conhecimento a que eles têm acesso” (PINTO; MYAZAKI, 1985, p.165). Acerca desta questão, cabe pontuar uma fala interessante do líder Biraci Yawanawá a respeito de sua experiência escolar no Norte do Brasil, que teve como base livros que falavam dos índios norte-americanos, “não falando nada das nossas culturas vivas. E eu, índio!” (YANAWÁ, 2019, p.103).

Em uma análise do histórico das figurações indígenas nos livros didáticos em período anterior às reformas curriculares e à implementação da Lei 11.645/08, Silva & Grupioni (2004) estabeleceram alguns apontamentos críticos relevantes, resumindo-os em três tópicos principais: (1) a valorização de uma nacionalidade a partir da congruência de três raças - brancos, negros e índios, sendo que os dois últimos eram quase sempre focados no passado e retratados como figuras colonizadas; (2) poucos livros mencionavam a questão da origem dos povos indígenas no continente americano fora de versões historiográficas europeias, ou seja, os acontecimentos ocorridos na Europa definiam e justificavam as ocorrências históricas nas Américas. Ao desconsiderar a história dos povos ameríndios, os manuais didáticos não consideravam como importantes os processos históricos do continente; (3) a ênfase em traços culturais considerados exóticos ou primitivos que retratavam os povos indo-americanos em uma perspectiva de pureza original que não evoluiu para a mesma versão avançada de humanidade do europeu civilizado que escreve, domina a metalurgia e cria máquinas, que tem governo, que deixou de

ser nômade e vive em grandes cidades etc. Uma outra forma de manipulação deste mecanismo é a representação:

[...] isolada e descontextualizada de documentos históricos que falam sobre os índios. Assim, cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados, recortados e, porque não dizer, adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado, sem que sejam fornecidos ao aluno instrumentos para que ele possa filtrar aquelas informações e reconhecê-las dentro do contexto no qual elas foram geradas. É assim que, fatos etnográficos retirados do seu contexto, bem como iconografias da época, são apresentados, criando um quadro de exotismo, de detalhes incompreensíveis, de uma diferença impossível de ser compreendida e, portanto, aceita. É significativo, neste sentido, o fato de muitos livros didáticos usarem, basicamente, informações sobre os índios produzidas nos primeiros séculos da colonização, escritas por cronistas, viajantes e missionários europeus (ROCHA, 1984 apud SILVA & GRUPIONI, 2004, p.488).

Na continuidade de seus estudos realizados em um período anterior à Lei 11.645/08, Silva & Grupioni (2004) afirmaram que os livros didáticos falhavam em seu propósito educativo ao manipular imagens contraditórias e fragmentadas acerca das culturas indígenas e ao não dar conta da presença delas na história do Brasil. Para os autores, os materiais utilizados nas escolas ignoravam

[...] 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 (2004, p. 491).

As contradições presentes nos livros escolares em relação à cultura indígena podem ser resumidas em dois aspectos: os índios são apenas aqueles que habitam a região do Xingu e vivem isolados na mata ou são os que já fazem parte da civilização e a aculturação é seu caminho sem volta. Esta dicotomia pode ser escrita de outra forma: ou estão no passado ou vão desaparecer em breve. Além disso, nos materiais didáticos é comum a abordagem das contribuições da cultura indígena de maneira restrita a vocábulos da língua tupi e à transmissão de algumas técnicas e conhecimentos da floresta (SILVA & GRUPIONI, 2004). Para Oliveira (2003) também é comum o fato de que:

[...] a escola se utiliza de artefatos culturais de “outras” culturas para acentuar, frisar, a “diferença”. Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-os como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludo pedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura “exótica”. Servem como exemplo de transposição de significado objetos de cerâmica e de madeira, como arcos e flechas, simulacros adquiridos por turistas, que, transpostos, passam a adquirir outros significados, passam a ser contemplados como adornos, peças de decoração, “lembranças” de viagem, e não raro ilustram o fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2003, p.31-32).

Nesse ponto, surgem algumas indagações a respeito de avanços pedagógicos que possam ter sido alcançados após as reformulações curriculares e das mudanças nos critérios de seleção das obras desenvolvidas para o uso em sala de aula. Deste modo, dois passos necessários foram os de buscar os editais oficiais do Governo que continham a lista dos materiais didáticos selecionados, bem como compreender suas regras de funcionamento.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD é o responsável por apoiar a divulgação e a produção do conhecimento escolar no Brasil e se configura como a principal política pública que abrange a distribuição de materiais didáticos em território nacional. Atualmente, o programa se encontra estruturado com base na concepção de que a escola é o local “onde diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático” (BRASIL, 2019b, p. 9), sob o entendimento de que:

Livros são sempre uma fábrica de fazer pensar, fruir, discutir, questionar (...) Os livros didáticos, assim como os livros de uma biblioteca, têm autoria: expressam ideias, fatos, representam personagens em diferentes épocas e lugares, segundo pontos de vista variados (BRASIL, 2019b, p.15).

O PNLD é o mais antigo dos programas de distribuição de obras didáticas na rede pública de ensino brasileira. Após surgir com outra denominação em 1937, o programa foi modificado ao longo de 84 anos, assumindo diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), que integra o Ministério da Educação, sendo operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para funcionar como um instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e abranger a distribuição sistemática, regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, destinadas aos

estudantes e professores das escolas públicas de Educação Básica e aos convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas em todo o país (FNDE, 2017). Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro no Brasil foram unificados. Assim, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa que passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. A unificação dos programas do livro foi benéfica do ponto de vista das ações de distribuição e da circulação de materiais didáticos do país, porém, sem grandes implicações no quesito de formação de leitores. As questões relacionadas a alfabetização e ao letramento, inclusive, permanecem desafiadoras no âmbito do ensino.

Desde os últimos editais realizados, o PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, *softwares* e jogos educacionais, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar (BRASIL, 2017a). O ciclo de cada edital do Programa tem duração de quatro anos, para fins de atualização do conteúdo das obras. Também é necessário destacar que são objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
  - II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
  - III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
  - IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
  - V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor;
  - VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.
- (...) Art. 3º São diretrizes do PNLD:
- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
  - II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
  - III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;
  - IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
  - V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017a, p.7).

Para orientar os professores na escolha dos livros mais adequados a cada realidade escolar, configurou-se como iniciativa do Poder Público a formulação de Guias Digitais como suporte pedagógico para a seleção dos materiais destinados às

instituições de ensino, em relação às coleções mais próximas de suas propostas pedagógicas. O conteúdo das coleções didáticas do PNLD é avaliado e aprovado por uma comissão de especialistas do MEC, escolhida a partir de indicações de entidades como os Conselhos Nacionais de Educação (CNE) e de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) e do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) (BRASIL, 2017a).

As equipes de avaliadores coordenadas pelo MEC apontam as especificidades das obras aprovadas, seus pontos positivos, bem como as fragilidades constatadas por meio de resenhas que informam as características gerais das obras, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didática, além de delinear as propostas pedagógicas e de atividades dos componentes atrelados às obras: o Livro do Estudante, o Manual do Professor e o Manual do Professor Digital (BRASIL, 2019b). Tais apontamentos são reunidos na forma de tópicos em um Guia Digital<sup>10</sup>, documento em formato pdf disponibilizado para livre acesso no portal do FNDE.

Os materiais didáticos são fornecidos mediante o aporte de recursos governamentais, com o intuito de apoiar pedagogicamente o desenvolvimento da aprendizagem e de oferecer subsídios ao trabalho dos docentes no cotidiano das escolas, em consonância com as diretrizes curriculares e os parâmetros educacionais vigentes. No entanto, os materiais disponibilizados são produzidos no âmbito do setor privado que, no Brasil, contempla grandes grupos editoriais.

Para garantir a aprovação de um material didático no PNLD, as editoras devem formular obras que atendam às normas definidas pelo edital que estabelece o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que correlaciona objetos de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e competências que variam de acordo com as especificidades de cada componente curricular. O edital também exige o cumprimento de critérios eliminatórios comuns que englobam os seguintes tópicos:

---

<sup>10</sup> Para as coleções de livros didáticos dos componentes curriculares contemplados em minha pesquisa (História, Língua Portuguesa e Arte), o MEC constituiu uma comissão avaliadora específica e elaborou um Guia Digital correspondente para o Ensino Fundamental nos anos iniciais (BRASIL, 2018b) e para os anos finais (BRASIL, 2019a., 2019b., 2019c).

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2019b, p.10).

Entre os critérios comuns, o segundo tópico, que se refere aos princípios éticos, à cidadania e ao convívio social, abrange recomendações significativas para a elaboração de livros com conteúdo livre de estereótipos ou preconceitos; de doutrinação religiosa, política ou ideológica; que promovam positivamente a imagem da mulher, a diversidade cultural de povos e países, além da “cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes” (BRASIL, 2019b, p.12).

## 2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No Brasil, a estruturação do ensino e a seleção dos conteúdos abordados nas salas de aula partem de marcos constitucionais. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Além disso, há dois referenciais organizados na forma de documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os Parâmetros Curriculares Nacionais procuram abranger as referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras e o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998). De outro lado, a BNCC, dentre outros

tópicos, estabelece os objetivos de aprendizagem que os estudantes devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. A elaboração de materiais didáticos para utilização nas escolas deve levar em conta a sistematização dos conteúdos e os objetivos de aprendizagem estabelecidos tanto pelos PCNs quanto pela BNCC. Por consequência, após compreender as regras de funcionamento do PNLD e de identificar em seus editais mais recentes, exigências bastante claras em relação à abordagem das diferenças culturais, o foco da pesquisa foi direcionado para a análise dos materiais didáticos contidos em um edital específico do PNLD. Um esclarecimento importante é o de que no percurso da pesquisa, embora os documentos normativos no país, recomendem o tratamento das questões culturais a respeito dos povos indígenas de forma abrangente em todo o currículo escolar, minha escolha de pesquisadora foi a de definir um enfoque nas coleções didáticas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do componente curricular de História dos 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos. Esta escolha ocorreu após a constatação de que neste segmento e nestas séries, a abordagem de conteúdos da cultura indígena era mais recorrente e as possibilidades de encontrar autorias nestes materiais eram maiores, por conta da própria estruturação do conteúdo escolar definida pelos PCNs e pela BNCC.

De acordo com a minha análise dos materiais didáticos selecionados pelo PNLD dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> anos) quanto à abordagem dos conteúdos e, mais especificamente, quanto ao tratamento que deram aos temas da diversidade cultural e da temática indígena apontou que a maior parte das coleções selecionadas abordam tópicos culturais genéricos e apelam para imagens de artefatos culturais como pinturas corporais, arte plumária, cerâmica e tipos de moradia, sem maiores aprofundamentos. Além disso, é notório o apagamento da participação de pessoas indígenas como protagonistas das obras, tanto do ponto de vista autoral quanto de referência sociocultural, fora do contexto de lendas folclóricas. Embora as coleções apresentem propostas críticas em relação às matrizes culturais do povo brasileiro, apontando semelhanças e diferenças entre os povos indígenas, os tópicos de conteúdos se referem aos temas de cidadania, defesa dos Direitos Humanos e conceituações de etnocentrismo e patrimônio histórico de forma superficial.

As fontes analisadas constam no edital PNLD 2020 destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> anos) para o quadriênio 2020-2024, que se

encerrou no dia 17/09/2019 (BRASIL, 2018a). A Tabela 1 apresenta a quantidade de coleções aprovadas neste edital, apenas no componente curricular de História:

**Tabela 1 - Quantidade de coleções aprovadas**

PNLD 2020		
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º e 7º ANOS		
HISTÓRIA		
11		
COLEÇÃO	AUTORIA	EDITORA
GERAÇÃO ALPHA	Debora Yumi Motooka; Valeria Aparecida Vaz Da Silva	SM
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	Patricia do Carmo Ramos Braick; Anna Cristina Camargo Moraes Figueiredo	Moderna
CONVERGÊNCIAS	Caroline Torres Minorelli; Charles Hokiti Fukushima Chiba	SM
ARARIBÁ MAIS	Maria Raquel Apolinario (org.)	Moderna
HISTORIAR	Gilberto Vieira Cotrim; Jaime Rodrigues	Saraiva Educação
HISTÓRIA - ESCOLA E DEMOCRACIA	Flavio De Campos; Regina Celia Soares Claro; Miriam Dolhnikoff	Moderna
HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA	Alfredo Boulos Junior	FTD
INSPIRE	Gislane Campos Azevedo Seriacopi; Reinaldo Seriacopi	FTD
TELÁRIS	Claudio Roberto Vicentino; Jose Bruno Vicentino	Editora Ática
VONTADE DE SABER	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco Cesar Pellegrini	Quinteto
HISTÓRIA.DOC	Ronaldo Vainfas; Jorge Luiz Ferreira; Sheila Siqueira De Castro Faria; Daniela Buono Calainho	Saraiva Educação

Fonte: A autora, 2022.

A escolha metodológica para este trabalho foi a de pesquisa qualitativa com análise de conteúdo. Tanto para fins de observação empírica, quanto para o desenvolvimento dos conceitos, também foi realizada a opção de trabalho com método quantitativo, com a intenção de organizar dados como base e apoio para a

crítica do objeto. A listagem das coleções didáticas pesquisadas se encontrava disponíveis digitalmente no portal eletrônico do Ministério da Educação<sup>11</sup>.

A complementação da pesquisa foi realizada nos sites das editoras, nos quais as obras aprovadas no PNLD estavam liberadas para consulta. A disponibilidade dos materiais didáticos em versão eletrônica garantiu a viabilidade da pesquisa de forma remota, considerando o grave cenário pandêmico enfrentado ao longo de todo o curso, quando escolas, bibliotecas e editoras se encontravam fechadas. Os objetos de análise utilizados foram as versões digitais do manual do professor que em comparação com a versão dos livros dos alunos, apresentam propostas de textos complementares, sugestões de leitura e pesquisa, questões problematizadoras e observações didáticas, sem que, contudo, os livros dos estudantes possam ser considerados incompletos.

O desenvolvimento deste trabalho pautou-se pela busca de autorias indígenas nos seguintes tipos de obras:

- Artigos ou capítulos de livros impressos ou eletrônicos;
- Audiolivros;
- Discursos com versão textual tornada pública;
- Pinturas, gravuras, ilustrações e fotografias;
- Mapas e atlas, coletivos ou não;
- Música;
- Textos literários, poéticos ou ficcionais;
- *Softwares*, aplicativos ou *sites*;
- Jogos e passatempos;
- Aulas ou cursos com finalidades educativas;
- Peças de arte ou imagens de representações artísticas, incluindo acervos de museu;
- Transcrição de entrevistas, áudios ou vídeos públicos.

Nas obras autorais em formato de texto escrito, músicas ou vídeos, foram consideradas as versões em língua portuguesa, bilíngue ou em língua nativa.

---

<sup>11</sup> Cf. As informações referentes ao PNLD, bem como as coleções didáticas aprovadas nos editais mais recentes em todos os componentes curriculares se encontram disponíveis no portal <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro>.

## 2.2 O PRODUTO PEDAGÓGICO

A elaboração do produto pedagógico foi inspirada em um conceito epistêmico Guarani citado por Bastos Lopes (2017) durante uma pesquisa realizada em um aldeamento indígena Mbyá no Rio de Janeiro. A respeito da expressão “nhande py’a” a autora considera que em uma “tradução possível do verbo “pensar”, do guarani para o português, temos, Nhe, o reflexivo; mbo, causativo; py, peito; transcrevendo de forma literal: “pensar”, seria igual, “fazer dentro do próprio peito” (BASTOS LOPES, 2017, p. 115). Para os Mbyá, o pensamento funciona de modo integrado e não se restringe às funções cerebrais e nem o raciocínio se encontra dividido em partes do corpo.

De maneira semelhante, Arturo Escobar (2014b) se refere ao de conceito de pensamento sentimental que implica saber pensar com o coração e com a mente, ou *co-raciocinar*, da forma que concebem as comunidades envolvidas na experiência zapatista em relação à arte de viver.

A narrativa do produto literário “O que cabe no coração?” foi escrita sob a influência de vivências pessoais diante de múltiplos desafios do cotidiano profissional e pessoal como mulher–mãe, professora e pesquisadora nos últimos dois anos.

Como o intuito de possibilitar aos leitores maiores aproximações com a cosmologia Guarani, procurei incluir na narrativa palavras da cultura Mbyá que nomeiam seres e objetos. Para alcançar esse objetivo, realizei o curso *on-line* “Vamos aprender guarani?”, organizado pelo Museu do Índio (UFU) e ministrado pelo professor Alberto Tupã Ra’y<sup>12</sup>. O material fornecido pelo curso ampliou minha bagagem cultural e me permitiu escrever com maior clareza a mensagem do livro.

A escrita passou por alguns ajustes básicos de revisão e a partir dela, foi criada uma narrativa ilustrada pela artista Wanessa Ribeiro, com técnica de aquarela digital.

O livro foi mantido em versão eletrônica e apresentado para a turma de 5<sup>o</sup> ano na qual desempenho minha função de professora regente, na Escola Municipal

---

<sup>12</sup> O professor Alberto é indígena Guarani Nhandeva, graduado em formação intercultural de professores indígenas pela UFMG. Mestrando em cinema e audiovisual pela UFF, onde também é professor de língua Guarani e colaborador do laboratório de filmes etnográficos, atuando na produção e edição de filmes e documentários.

Monteiro Lobato, localizada no município de Duque de Caxias-RJ. O produto foi recebido com entusiasmo pelos alunos durante uma exibição em tela de Datashow e em seguida, em uma roda de debate. Alguns depoimentos dos alunos<sup>13</sup> se mostraram bastante significativos em relação à Kuaray, o personagem central da narrativa:

*“Algumas palavras são estranhas, mas a gente consegue entender o que ele está falando” (Amanda, 11 anos).*

*“O certo era ele não ir embora nunca da aldeia, porque é o lugar que ele gosta de morar” (Geovanny, 10 anos).*

*“Ele está passando por isso porque tudo está sendo destruído, não tem jeito” (Loany, 13 anos).*

*“Eu também gosto de tomar banho de rio e meu tio sabe caçar – jacaré –. Mas no rio perto de casa só tem sujeira igual mostra no desenho” (Levy, 11 anos).*

*“A história é triste porque o menino não consegue viver feliz com a família dele” (Rafaela, 11 anos).*

*“Seria bom a gente também saber falar uma língua diferente com palavras legais” (Arthur, 11 anos).*

As percepções dos alunos podem ser relacionadas com as ideias de preservação ambiental e de preconceitos com os povos indígenas. Porém, a turma, de modo geral, apresenta algumas defasagens de conhecimentos históricos, agravadas pelo contexto pandêmico com escolas fechadas. O total desconhecimento do período colonial no Brasil foi um tópico que passamos a resolver em sala de aula, com as abordagens destes conteúdos de maneira crítica. É notória a capacidade dos alunos de perceberem como funcionam socialmente os processos de desigualdade social e racismo, porém, necessitam de maiores

---

<sup>13</sup> A citação dos nomes foi autorizada pelos alunos e suas famílias.

estímulos para aprenderem a relacionar a origem destes aos acontecimentos históricos e neste sentido, o livro funcionou como uma ponte importante para a construção de diálogos e conceitos.

### 3 – AUTORIAS INDÍGENAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA TRAJETÓRIA DE AUSÊNCIAS

É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada.

*Daniel Munduruku*

Segundo Walter Mignolo (2017), desde o Renascimento, a escrita tornou-se uma forma de representação hegemônica e estabeleceu-se uma hierarquia linguística na qual as línguas europeias reinavam sob o privilégio de produzir o conhecimento teórico, enquanto as línguas não europeias eram subalternizadas e consideradas como produto de folclore e não de conhecimento/teoria, pois

a hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado – que deixa fora do jogo o árabe, o híndi, o russo, o urdo, o aimará, o quíchua, o bambara, o hebraico etc. – controla o conhecimento não somente pela dominância das próprias línguas, mas também das categorias em que o pensamento é baseado (MIGNOLO, 2017, p.12).

A linguagem humana abrange a potência comunicativa imbuída de sentidos ontológicos e cosmológicos e em relação aos povos ameríndios, a língua não só reflete suas identidades como também os distingue em seus aspectos culturais. Segundo Bruna Franchetto (2005), “diversidade lingüística e diversidade cultural não se confundem, mas correm em paralelo (...) e a escrita não salva línguas e, ainda menos, a diversidade cultural nelas encerradas” (FRANCHETTO, 2005, p.191). Além disso, a autora afirma que no Brasil:

[...] os índios são incentivados a preservar e utilizar suas línguas nativas em seus domínios privados ou em ocasiões cerimoniais, mas esse estímulo não é tão explícito quando se trata de utilizar as línguas nas escolas, e há uma inegável oposição ao seu uso na mídia. Na grande maioria das situações locais – justamente as mais próximas das áreas indígenas –, ainda prevalecem atitudes visando à assimilação, passiva ou ativa (FRANCHETTO, 2005, p.199).

No que tange à diversidade linguística, “a América do Sul abriga mais de 400 línguas nativas, número maior do que no restante das Américas, com uma variedade genética surpreendente (118 famílias linguísticas), só igualável à diversidade encontrada na Nova Guiné” (FRANCHETTO, 2005, p.193).

Para Freire (2009a), “cada língua possui uma estrutura própria e se constitui como “um elemento crucial de identidade coletiva” (p.328), porém, no Brasil,

(...) o termo “língua guarani” é usado indiscriminadamente para designar, pelo menos, cinco grupos linguísticos diferenciados: Guarani Criollo, também conhecido como Jopara, Avañeém ou Guarani Moderno, que convive em situação de bilinguismo com o espanhol na maioria da atual população do Paraguai, onde foi declarada língua oficial, e no lado fronteiro do Brasil; Chiriguano, falado por um grupo na Bolívia, e Ñandéva (apapokúva), Kaywá (kaiowá) e Mbyá, cujos falantes vivem em comunidades de países do Mercosul: Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai (FREIRE, 2009a, p.330).

A hierarquia epistêmica que privilegia o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais foi institucionalizada nas mais variadas formas de comunicação escrita (MIGNOLO, 2017). O código escrito, no entanto, não se mostra capaz de abranger a complexidade linguística presentes nas línguas locais, nem as expressões poéticas e ritualísticas das diferentes etnias. A escrita assim, se transforma em “uma escrita funerária, onde o livro parece um caixão que guarda o cadáver das palavras, que nunca mais serão pronunciadas” (FREIRE, 2009b, s/p.). Nesse sentido, é preciso considerar o livro como “a reificação de uma língua tornada objeto” (FRANCHETTO, 2005, p.185). Escrever não é um processo de criação neutro: possui marcas e “significados culturais, identitários e de reconhecimento. Sendo assim, escrevemos conforme nossas percepções de mundo, de acordo com a formação de nosso Eu e de nosso olhar em relação ao Outro” (VIEIRA & ABREU, 2021, p.2).

Em relação ao aspecto identitário, Hall (2006) destaca que o processo por meio do qual projetamos nossas identidades culturais é definido historicamente e não biologicamente e que o sujeito no mundo pode abranger várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Em entrevistas concedidas na última década (COHN; KADIWÉU, 2019), Ailton Krenak afirma que “no caso dos índios, a enunciação de uma identidade significa reivindicar o Brasil de volta” (KRENAK, 2019, p.15) e que apesar de eles serem simbolicamente os donos do país, não têm lugar nenhum em que possam viver. O filósofo também esclarece que a mobilização atual dos índios e dos negros é por visibilidade e pelo acesso a lugares simbólicos de reconhecimento que lhes foram historicamente negados e

este ativismo inclui as enunciações escritas, ainda que tradicionalmente suas cosmo percepções sejam baseadas em práticas de oralidade.

Álvaro Tukano, um dos grandes intelectuais indígenas do Brasil, em entrevista concedida a Daniel Munduruku (2012) conta que seus antepassados possuíam saberes diferenciados e que ouvia de seu avô histórias antigas que não estavam escritas. Aprendeu a ler e a escrever para defender os interesses da aldeia e quando se tornou professor, decidiu que deveria educar os mais jovens para manter as tradições de seu povo e nesse sentido, a alfabetização no idioma português foi uma ferramenta importante para aprender “regras de fora”, como forma de defender a biodiversidade dos territórios e os princípios morais e éticos de seus antepassados, para que continuassem “distintos, diferentes e com línguas próprias” (MUNDURUKU, 2012, p.87).

A afirmação de identidades e a retomada da luta pela autodeterminação e soberania cultural dos povos indígenas são processos que também se encontram imbricados em formas de aprendizagem estratégicas, como a de “conhecer como o colonizador conhece” (SMITH, 2018, p.19).

Como articuladora do surgimento de lideranças femininas na luta indígena, a escritora Eliane Potiguara (2019) iniciou seu engajamento político motivada pela fome e pela vulnerabilidade das mulheres de sua comunidade. Ao publicar a cartilha intitulada “A terra é mãe do índio”, material didático pioneiro e de sua própria autoria, distribuído gratuitamente em âmbito nacional para a população das aldeias, a autora conta que este seu primeiro livro foi escrito como oposição à imagem deturpada “da família urbana de propaganda de margarina” (POTIGUARA, 2019, p.128) e lhe rendeu um passaporte para a perseguição política e ameaças de morte. Apesar dos embates, a ativista ampliou sua atuação com o apoio de instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU). O uso da identidade étnica ocorreu por conta de sua influência junto aos coletivos de mulheres.

Eu fui colocando que sou Eliane Potiguara porque existe o Mário Juruna, existe o Ailton Krenak, existe o Álvaro Tukano. Fui dizendo que a gente não estava trocando o nome, que a gente estava assumindo a comunidade. (...) A polícia federal perguntou então quem é que tinha mandado os indígenas se chamarem potiguara. Aí todo mundo: “Foi a Eliane que mandou”. Mas eu não mandei, não foi mandado, foi uma orientação, que nós assumíssemos nossa identidade étnica, que assim nós poderíamos ficar mais fortes, porque nós saberíamos que não somos índios. Saberíamos que nós somos nações... (COHN; KADIWÉU, 2019, p.137).

Após a publicação de vários títulos, a autora se refere à própria escrita como oportunidade de formar mentes e ampliar consciências e de trazer mais temas para o pensamento das pessoas. Para ela, a literatura indígena se tornou uma estratégia de luta “porque não tinha outros espaços (...) o que eu faço com a minha cara de índia? Escrevo isso e mando para todo mundo” (COHN; KADIWÉU, 2019, p.143-144).

Apesar dos embates políticos e dos movimentos de resistência, a intelectualidade indígena não logrou ocupar ainda todos os espaços de reconhecimento epistêmico. Para a escritora Graça Graúna, permanece a ideia equivocada de que os indígenas são preguiçosos, dissimulados e ignorantes. Segundo a autora, ainda “tratam a nós indígenas como se fôssemos seres irracionais e invisíveis; querem falar por nós, escrever por nós” (GRAÚNA, 2015, p.137).

No Brasil, os textos protagonizados por escritores indígenas partiram inicialmente de movimentos locais de algumas etnias, em escolas indígenas ou por meio de pesquisas assessoradas por equipes de antropólogos, em projetos como o ‘Narradores Indígenas do Rio Negro’, empreendido pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) para publicar uma coleção de livros de autores das aldeias. Algumas lideranças das organizações indígenas avaliam que os registros escritos são importantes para preservar o que ainda resta de algumas culturas e

consideram que há velhos de várias etnias que ainda podem narrar as histórias ancestrais, descrever os antigos rituais e ensinar encantações. Às vezes afirmam que esses velhos são como Bíblias, depositários de uma vasta gama de conhecimentos cuja integridade e transmissão passa hoje também pela escrita (ANDRELLO, 2005, p.147).

Para a autora Márcia Kambeba a escrita “tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade” (KAMBEBA, 2018, p.39). O escritor macuxi Ely de Souza considera que os textos escritos por autores indígenas podem ser uma oportunidade de contar histórias e tradições “que foram desvirtuadas por estranhos que se apropriaram de nossas histórias e as transformaram em folclorismo, modismo literário, justificativas nacionalistas (SOUZA, 2018, p.68). Já o autor Olívio Jekupé conta que sua experiência letrada foi marcada

pela busca de materiais relacionados à cultura dos povos indígenas e que pelo fato dos parentes serem grandes contadores de histórias, costumava pensar que surgiriam grandes escritores das aldeias. Para ele:

seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo; como exemplo, temos nossos guarani, tem os xavante, terena, tukano, tikuna e tantos outros; mas sempre que eu lia algo sobre alguma nação, esse algo era escrito pelos não indígenas e isso me deixava muito angustiado. Isso me fazia pensar muito se um dia teríamos nossos próprios escritores e que eles faziam muita falta (JEKUPÉ, 2018, p.45).

Cristino Wapichana menciona o fato de que além de autores indígenas que fazem publicações por editoras comerciais, também há aqueles que publicam dentro das comunidades

junto à prefeitura, junto à Secretaria de Educação, com o Governo Federal, com ONGs, por isso eu não tenho ideia de quantos autores nós temos; no sentido mais comercial temos cerca de cinquenta, cerca de cento e setenta obras publicadas, e, juntando essas obras desses autores e as obras de autoria coletiva, de dentro das aldeias (com apoio da escola indígena e não indígena, pra ter suporte dessa rica diversidade), temos mais de seiscentas obras publicadas desde 1980 para cá (WAPICHANA, 2018, p.76).

O autor também se refere a um ganho de autoestima e ao ato de tirar “aquela coisa do outro escrever pela gente, então é nosso próprio olhar, a nossa própria vivência, é nossa própria espiritualidade, nosso jeito de ser no mundo, de viver no mundo (2018, p.77).

Consagrado no mercado editorial com diversas publicações autorais, o escritor Daniel Munduruku (2018) define a escrita como uma técnica que precisa ser dominada com perfeição para ser usada em favor dos indígenas. Para ele, a “técnica é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro” (MUNDURUKU, 2018, p.82).

No cotidiano pedagógico, os docentes “já começam a cobrar a produção de material didático que incorpore os conhecimentos dos índios e sobre os índios” (FREIRE, 2009a, p.324). No entanto, há que considerar as palavras do escritor Casé Angatu a respeito dos conhecimentos contidos nos materiais didáticos: “será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante

unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas ao longo da história? (SANTOS, 2015, p.83). O autor também pondera que a narrativa das lutas indígenas pela manutenção de suas culturas vinculadas à conservação dos territórios tradicionais deveria ser um dos eixos principais a serem tratados na aplicação da Lei 11.645/2008 (SANTOS, 2015, p.186).

A busca de autorias indígenas em textos escritos nos livros didáticos foi o maior enfoque desta pesquisa, tendo em vista a valorização epistêmica da escrita como forma de registro e referência e pelo fato de que a produção textual de representantes de diferentes povos vem se avolumando ao longo da última década, inclusive com a ampliação de sua inserção nos cursos universitários. Outro motivo que considerei pertinente para este enfoque se refere ao fato de que a presença de textos escritos por autores indígenas em um material didático representa um avanço na compreensão da importância de seu papel como sujeitos históricos em um sentido contrário ao apagamento de seus saberes e contribuições.

## 2.2 AS COLEÇÕES DO PNLD – ANÁLISE DO CONTEÚDO

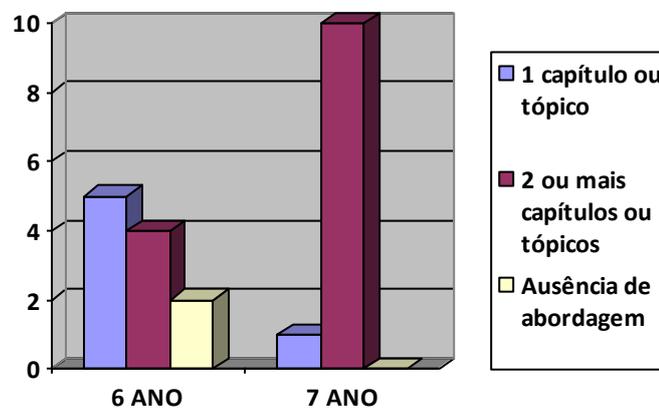
A partir da análise das obras aprovadas no PNLD de História do 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, em relação à cultura indígena, foi constatada a ausência de avanços na temática “para além do que aquelas aprovadas em editais anteriores avançaram, impulsionadas pelas exigências das Leis nº 10.639, de 2003, e nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2019b, p.23). Além disso, apesar de algumas coleções integrarem os acontecimentos e os processos históricos vivenciados simultaneamente nos diferentes continentes e no Brasil, discutindo tanto suas articulações quanto suas singularidades, “as coleções aprovadas mantêm um formato ainda marcadamente eurocêntrico. Isto é, são os acontecimentos iniciados na Europa que delineiam a seleção dos processos históricos” (BRASIL, 2019b, p.22).

A baixa inserção de autorias indígenas nos materiais didáticos foi apontada em documento elaborado pela comissão do MEC que, ao avaliar as obras informou ser “necessário tratar, durante a elaboração dos textos didáticos, de questões como

valorizar autores africanos, afrodescendentes e indígenas e abordar os saberes indígenas, africanos e afrodescendentes em suas especificidades, *não os retratando como exóticos ou inferiores à racionalidade científica*” (BRASIL, 2019b, p.23-24) (grifos meus).

Dentre as 11 coleções aprovadas, para o 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos, o quantitativo de materiais analisados foi de 22 livros, sendo 11 para cada série. A seguir, o gráfico 1 apresenta a quantidade de livros que abordam os povos indígenas em seu conteúdo didático:

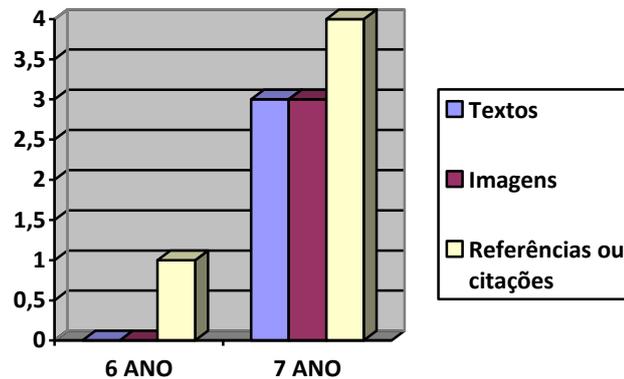
**Gráfico 1** - Abordagem da temática dos povos indígenas nas coleções didáticas de História – 6<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos.



Fonte: A autora, 2022.

Já o segundo gráfico apresenta o levantamento da quantidade de livros que contém obras autorais indígenas em sua composição ou que as recomenda como atividade suplementar ou como material para pesquisas e outros desdobramentos pedagógicos possíveis.

**Gráfico 2** – Autorias indígenas nas coleções didáticas de História – 6º e 7º anos.



Fonte: A autora, 2022.

A ausência de autorias indígenas na maior parte dos livros didáticos foi um dado significativo obtido na pesquisa. Em uma única coleção destinada ao 6º ano, foi constatada a presença de uma narrativa mítica de origem indígena, porém, na forma de reconto e com adaptações textuais, sem atribuição de autoria e, portanto, categorizada como referência e citação. O único livro didático que cita uma obra autoral indígena escrita em língua nativa também faz referência a três narrativas míticas de origem ameríndia em forma de citação.

O livro didático “Geração Alpha História 7º ano” (Motooka *et al*, 2018, vol.2) aborda em seu conteúdo duas seções específicas acerca dos Kambeba e Tupinambá (Motooka *et al*, 2018, p. 89, vol.2) e confere aos saberes indígenas o *status* de conhecimento legítimo, denominando-os como “medicinas” e “filosofias”, além de apresentar uma obra publicada pela etnia matsé da região amazônica. Trata-se da “Enciclopédia Matsé de Medicina Tradicional”<sup>14</sup> (Motooka *et al*, 2018, p.96, vol.2), que contém a transcrição do conhecimento medicinal de xamãs locais, em língua nativa, cujo material possui mais de 500 páginas. Em relação à cosmogonia indígena, o livro propõe a leitura do texto “Histórias de Admirar” que se refere aos mitos do povo Kadiwéu, da autoria de Mônica Thereza Soares Pechincha, autora não-indígena. No tópico “Jeitos de pensar”, o livro também apresenta três figuras míticas de origem ameríndia: “Quetzalcóatl, a serpente emplumada”

<sup>14</sup> Os Matsé escreveram sua enciclopédia como forma de preservar o conhecimento dos antigos xamãs e para evitar que sua medicina fosse apropriada ou roubada por pesquisadores brancos e corporações estrangeiras. O projeto foi realizado com o apoio institucional da ONG Acaté.

(Motooka *et al*, 2018, p.99, vol.2), “Viracocha, o Criador” (*idem*) e “Nhanderu, nosso pai” (Motooka *et al*, 2018, 2018, p.99-100, vol.2).

A coleção “Estudar história: das origens do homem à era digital” (Braick; Barreto, 2018, vol.1) no volume destinado ao 6º ano, o texto proposto é o “O roubo do fogo” (*idem*, p.104, vol. 1), que reconta uma história cuja origem é atribuída ao povo Ticuna, que vive na região de fronteira amazônica entre Brasil, Peru e Colômbia. No capítulo 5 do livro, há uma seção que destaca os povos nativos do território brasileiro em uma perspectiva atual (*ibid idem*, 2018, p.101-102).

O livro da coleção “Inspire História” (Seriacopi, 2018b) do 7º ano, apresenta uma imagem que é cópia de um dos 80 desenhos que constam do *Llenzo de Tlaxcala*, obra feita por artistas astecas no século XVI e que representa a batalha de Tepexlc. O material também faz algumas considerações importantes a respeito das populações indígenas na América latina em um panorama histórico que não se prende apenas ao passado, inclusive mencionando os movimentos sociais de luta e resistência na atualidade. Mais adiante, em outras seções, o livro propõe reflexões críticas e não romantiza movimentos do período colonial como as missões jesuíticas e o bandeirantismo.

**Figura 1:** A gravura de origem asteca representa Hernán Cortez montado a cavalo quase ao centro da imagem.



Fonte: SERIACOPI, 2018b, p.135.

O livro “História: escola e democracia” do 7<sup>o</sup> ano (Campos, 2018, vol.2) é o que apresenta a maior quantidade de obras de autoria indígena, o que inclui um texto de Marcos Terena, um *site* do povo Suruí, um discurso do líder pataxó Matalauê e duas peças de arte plumária de autoria Kayapó e Tupinambá.

**Figura 2:** Capa do livro didático do 7<sup>o</sup> ano da coleção História: escola e democracia.



Fonte: CAMPOS, 2018, vol.2

**Figura 3:** *Palavras de índio* - texto autoral de Marcos Terena.

**LEITURA COMPLEMENTAR**

Apoie a leitura do texto, respondendo às questões propostas.

**PALAVRAS DE ÍNDIO**

Vivemos a era do século XXI e, por um tempo, nós, os índios, não podemos esquecer esse esse tipo de instrumento. De um lado, temos "propaganda" ou "situações de desenvolvimento econômico de outro, temos "saberes", "povos", "línguas", "costumes de vida", "modo de ver o mundo".

A verdade é que somos o que somos desde de terra, possuímos língua, tradições, costumes e somos totalmente diferentes desde de modo moderno. Mas compreendemos que a partir de pontos comuns com o homem

Índios, não podemos mais viver isoladamente. Somos parte de um país onde convivemos com gente indígena e não indígena de várias etnias [...].

Não, os índios, queremos isso, mas queremos ser incluídos na nossa língua, nas nossas instituições. E também queremos fazer as coisas, porque é preciso aprender a ler, a escrever. Não para que deixemos de ser índios, mas para que tenhamos acesso às coisas que os demais dos nossos direitos e de nossa vida.

Marcos Terena, do povo Suruí, do Centro Indígena  
 Associação dos Índios Suruí, em São Paulo  
 Organização dos Índios Suruí, em São Paulo  
 São Paulo, 1998

1. Segundo Marcos Terena, o chamado homem índio possui uma visão diferente sobre os povos indígenas. Que visão é essa?
2. De acordo com Marcos Terena, o que são os indígenas?
3. Marcos Terena afirma que as tradições, costumes e modos de vida dos povos indígenas são diferentes desde de modo moderno. Tomando por base os conteúdos trabalhados ao longo do ano, explique por que mesmo essas diferenças.
4. O que Marcos Terena quer dizer ao dizer que os povos indígenas não são de fora?
5. Como ele define o Brasil?

Fonte: CAMPOS, 2018, p.143, vol.2.

**Figura 4:** O site do povo Suruí é apresentado como forma de expressão cultural e política.



Fonte: CAMPOS, 2018, p.142, vol.2.

**Figura 5:** Foto de diadema masculino composto de penas de arara, de autoria Kayapó.



CAMPOS, 2018, p.130, vol.2.

Figura 6: Foto de manto tupinambá do séc. XVI.



Fonte: CAMPOS, 2018, p.139, vol.2.

Figura 7: Proposta de desdobramento pedagógico a partir do discurso de um indígena pataxó.

**LEITURA COMPLEMENTAR**

Reproduzimos abaixo, na íntegra, o discurso do pajará Matalauê na missa comemorativa dos 500 anos do Brasil, realizada em Santa Cruz Cabralia, Bahia. Leia-o atentamente e depois responda às questões propostas.

**[DISCURSO DE MATAUÊ NA MISSA DOS 500 ANOS]**

Hoje é esse dia que podia ser um dia de alegria para todos nós. Você está dentro da minha casa. Está dentro daquilo que é o coração da minha terra, que é o meu, onde todos vocês estão passando, mas é nossa terra. Onde vocês estão passando vocês têm que ter respeito porque essa terra pertence a nós.

Vocês, quando chegaram aqui, essa terra já era nossa. O que vocês fazem com a terra?

Nossa terra tem muitas histórias para contar. Nossa terra tem a cultura dos povos que vivem em harmonia com a natureza: tupi, karipuna, tupac, carajá, pataxó e tantos outros.

Se vocês deixam, vocês conseguem a terra, controlada pelos povos, de geração em geração das povos, os povos atuais, que vocês não conseguem respeitar e que hoje não querem respeitar.

São mais de 40 mil anos em que construíram mais de 100 povos com culturas, costumes diferentes, mas apenas em 500 anos mais 200 povos foram destruídos e outros de 200. Mais de 6 milhões de índios foram reduzidos a apenas 200 mil.

Quêntos anos de sofrimento, de tristeza, de exclusão, de preconceito, de exploração, de extermínio de nossos povos, em andamento, sempre de forma silenciosa, distorção de nossas terras, destruição de matas, que não temiam com a terra.

Hoje, quando estamos a qualquer momento a mesma, a memória do Descobrimento.

Quando um índio tem uma terra de mata, levantou o povo tupinambá, que era a resistência dos povos indígenas. Hoje há a terra, a terra, a terra, a terra.

Depois de 500 anos com um período de exclusão, mais de 6 milhões de povos.

Com o nome antigo, comemoramos tudo uma vez o Descobrimento.

Com tudo isso, não podemos esquecer a nossa resistência. Desde uma guerra mais recente. Mas sempre houve a resistência indígena em 1940 e Brasil.

Resultado dessa resistência: a Marcha e a Constituição Indígena 2000, que garantiu mais de 110 povos, terras, a estrutura e tudo o que é preciso.

A terra não está à disposição. Ainda está a resistência de todos os povos indígenas que lutam por justiça. Por isso, precisamos a disposição de todos os povos indígenas, o respeito às nossas culturas e às nossas histórias, condições para sustentação, educação, saúde e geração das responsabilidades pelos povos indígenas.

**Matalauê de hoje: Onde estamos?**

Vocês não se esqueçam: nossa resistência que está na nossa alma e no nosso espírito, e sempre resistirá à paz, justiça, terra e liberdade.

Publicado em: Folha de São Paulo, 27 de maio 2000.  
Disponível em: <http://folha.globo.com>  
Acesso em: 26 ago. 2018.

**1.** Matalauê repete muitas vezes a palavra "terra". Anote, no caderno, todas as frases em que essa palavra aparece no texto.

**2.** Identifique o significado da palavra "terra" no discurso do pajará.

**3.** Em várias partes do texto aparece o pronome "vocês". A quem Matalauê se refere quando utiliza esse pronome?

**4.** Aponte as principais acusações feitas por Matalauê a quem são dirigidas.

**5.** Aponte as reivindicações de Matalauê.

Fonte: CAMPOS, 2018, p. 160, vol.2

O discurso do líder pataxó foi publicado no jornal Folha de São Paulo nos anos 2000, ocasião em que ocorreu o protesto indígena durante a celebração de uma missa em homenagem aos 500 anos de “descobrimento” do Brasil. As palavras de Matalauê seguem transcritas abaixo:

“[...] Hoje, é esse dia que podia ser um dia de alegria para todos nós. Vocês estão dentro da nossa casa. Estão dentro daquilo que é o coração do nosso povo, que é a terra, onde todos vocês estão pisando. Isso é nossa terra.

Onde vocês estão pisando vocês têm que ter respeito porque essa terra pertence a nós.

Vocês, quando chegaram aqui, essa terra já era nossa. O que vocês fazem com a gente?

Nossos povos têm muitas histórias para contar. Nossos povos nativos e donos desta terra, que vivem em harmonia com a natureza: tupi, xavante, tapuia, caiapó, pataxó e tantos outros.

Séculos depois, estudos comprovam a teoria, contada pelos anciões, de geração em geração dos povos, as verdades sábias, que vocês não souberam respeitar e que hoje não querem respeitar.

São mais de 40 mil anos em que germinaram mais de 990 povos com culturas, com línguas diferentes, mas apenas em 500 anos esses 990 povos foram reduzidos a menos de 220. Mais de 6 milhões de índios foram reduzidos a apenas 350 mil.

Quinhentos anos de sofrimento, de massacre, de exclusão, de preconceito, de exploração, de extermínio de nossos parentes, acultramento, estupro de nossas mulheres, devastação de nossas terras, de nossas matas, que nos tomaram com a invasão.

Hoje, querem afirmar a qualquer custo a mentira, a mentira do Descobrimento.

Cravando em nossa terra uma cruz de metal, levando o nosso monumento, que seria a resistência dos povos indígenas. Símbolo da nossa resistência e do nosso povo.”

Impediram a nossa marcha com um pelotão de choque, tiros e bombas de gás.

Com o nosso sangue, comemoram mais uma vez o Descobrimento. Com tudo isso, não vão conseguir impedir a nossa resistência. Cada vez somos mais numerosos. Já somos quase 6.000 organizações indígenas em todo o Brasil.

Resultado dessa organização: a Marcha e a Conferência Indígena 2000, que reuniu mais de 150 povos; teremos resultado a médio e a longo prazo.

A terra para nós é sagrada. Nela está a memória de nossos ancestrais dizendo que clama por justiça. Por isso exigimos a demarcação de nossos territórios indígenas, o respeito às nossas culturas e às nossas diferenças, condições para sustentação, educação, saúde e punição aos responsáveis pelas agressões aos povos indígenas.

Estamos de luto. Até quando?

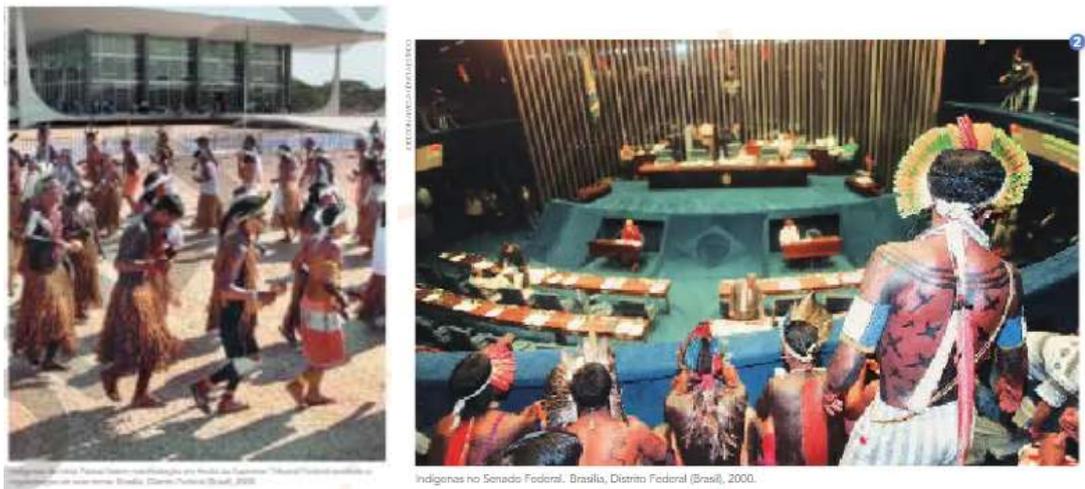
Vocês não se envergonham dessa memória que está na nossa alma e no nosso coração, e vamos recontá-la por justiça, terra e liberdade.” (CAMPOS, 2018, p. 160, vol.2)

**Figura 8:** Indígena diante de tropas militares durante as comemorações dos 500 anos de descobrimento na Bahia, ano 2000.



Fonte: CAMPOS, 2018, p.162, vol.2.

**Figura 9:** Abordagem dos movimentos de resistência e reivindicação dos povos indígenas no Brasil.



Fonte: CAMPOS, 2018, p.146-147, vol.2.

Além de apresentar as lutas políticas dos povos, o livro também enfatiza a produção de saberes e de culturas diversas e complexas e propõe atividades para o reconhecimento das línguas nativas como patrimônio cultural, além de problematizar a história linguística do Brasil e o impacto de políticas homogeneizadoras.

**Figura 10:** Mapa linguístico

Fonte: CAMPOS, 2018, p. 129, vol.2.

Quanto às outras coleções, cabe mencionar alguns aspectos interessantes encontrados em outros materiais didáticos que tencionam a desconstrução de estereótipos culturais em relação aos povos indígenas. A coleção “História, Sociedade e Cidadania” (Boulos, 2018) apresenta uma obra do pintor Diego Rivera, que muito influenciou Silvia Cusicanqui em suas pesquisas no campo da Sociologia da Imagem. Ao longo de sua carreira, o pintor retratou de modo pioneiro as diversas contribuições dos povos indígenas no desenvolvimento histórico e cultural do México.

**Figura 11:** Obra do artista mexicano Diego Rivera em destaque.

Fonte: BOULOS, 2018b, p.9.

A coleção *Araribá plus* do 6<sup>o</sup> ano (Apolinário, 2018, vol.1) aborda em seu conteúdo aspectos cosmológicos dos Guarani e apresenta a imagem de uma aldeia da região Sudeste em contexto diferente do que geralmente aparece atrelado apenas à região do Xingu.

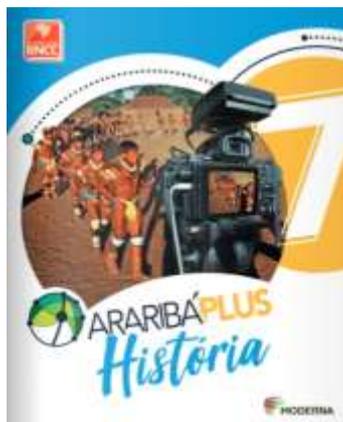
**Figura 12:** Crianças Guarani Mbyá da aldeia Tenonde Porã, localizada em Parelheiros, São Paulo (SP). Foto de 2011.



Fonte: APOLINÁRIO, 2018, p. 58, vol.2.

O volume da coleção *Araribá plus* destinado aos alunos do 7<sup>o</sup> ano contém uma seção dedicada à memória de Cuauhtémoc, último imperador asteca que combateu os espanhóis.

**Figura 13:** Capa do livro do 7<sup>o</sup> ano da coleção *Araribá plus*.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS - PENSANDO A DESCOLONIZAÇÃO

A maior parte dos materiais didáticos analisados não se mostraram promissores do ponto de vista pedagógico e apresentam lacunas quanto à abordagem da temática indígena e à observância da Lei 11.645/08. Em muitos materiais, os estigmas presentes nos livros de décadas passadas permanecem intactos, sob fontes mais atualizadas, mas reproduzindo as mesmas referências de índios que não produzem conhecimento, são apenas falantes de língua tupi que plantam mandioca, vivem no Xingu, não usam roupa, remam canoas, pintam o corpo, usam cocares e continuam exóticos e primitivos da forma idêntica a que foram retratados pelos europeus no contexto de invasão e domínio das Américas.

**Figura 14:** Fotografia de moça kalapalo no parque indígena do Xingu (MT), 2011.



Fonte: BOULOS, 2018, p.62, vol.1.

**Figura 15:** Fotografia de crianças kalapalo no parque indígena do Xingu (MT), 2016.



Fonte: BOULOS, 2018, p.17, vol.1.

**Figura 16:** Dança tapuia, óleo sobre tela do holandês Albert Eckout, 1641.



Fonte: VAINFAS *et al*, 2018, p.64, vol.2.

Apesar da trajetória de ausências e da pouca participação indígena nos materiais didáticos do PNLD no componente curricular de história, uma consideração importante diz respeito ao fato de que já existem práticas pedagógicas exitosas que vem sendo realizadas nas escolas ou viabilizadas pela iniciativa de pesquisadores que têm se articulado na produção de materiais com propostas inovadoras que contribuem para o reconhecimento e para a valorização dos saberes dos povos e para o diálogo entre diferentes perspectivas de conhecimento.

Para Eliel Benites (2014) ainda é comum a presença não indígena nos espaços da ciência hegemônica e persiste a dificuldade de estabelecer um diálogo entre os diversos campos das ciências ocidentais e os conhecimentos das comunidades indígenas, porque as lógicas são diferentes. No cotidiano pedagógico, também permanece o desafio de desenvolver metodologias de ensino que abram espaço para outros saberes e promovam novos processos de ensino e aprendizagem em um sentido de descolonização.

Para o escritor Ely Macuxi (Souza, 2018), a circulação de pesquisas e de obras de autoria indígena é parte de um plano para ajudar na emancipação dos povos e um recurso importante para projetar novos horizontes:

Que serventia, perguntava o cacique de Seattle, em um trecho da famosa carta enviada ao governo americano em 1855 (EUA), terá um guerreiro letrado, um índio escritor, sociólogo ou antropólogo, se ele não sabe mais caçar, pescar, fazer ritual, identificar e proteger os parentes? Certamente, referia-se ao fato de que no mundo indígena não é possível separar a teoria da prática, no entendimento de que

teorias que não orientam e não se aplicam para a melhoria de vida de nossos povos são como as canoas sem quilhas, sem direção, apenas seguem a correnteza dos rios, algumas delas vão e não voltam mais... (SOUZA, 2018, p.66-67).

A conclusão construída a partir da pesquisa é a de que as produções autorais indígenas devem transpor cada vez mais limites e fronteiras, no sentido que Spivak (1996) define como "transporte" (*shuttle*) para que as culturas que habitam as margens possam se deslocar em outras direções, à semelhança de flechas que se movimentam em direção aos alvos e representam a abertura para novas formas de conhecer e habitar o mundo.

A respeito do ensino de história, Casé Angatu (Santos, 2015) destaca o pensamento de Walter Benjamin que define essa área do saber como “um tempo saturado de ‘agoras’ e que a busca pelo conhecimento histórico sobre os Povos Indígenas não ocorre imersa num “tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1994 apud SANTOS, 2015, p.185).

Não estamos afirmando que as histórias indígenas devam utilizar somente as narrativas indígenas. Da mesma forma, não afirmamos que as histórias dos Povos Originários deveriam ser escritas exclusivamente por índios. Até porque acreditamos que todas as fontes historiográficas, indígenas ou não, bem como o próprio texto historiográfico, produzidos por indígenas ou não, necessitam de leituras (escovadas) “a contrapelo”, como nos ensina Walter Benjamin (SANTOS, 2015, p.185).

É possível revisitar o passado e escrevê-lo com as tintas de novas historiografias e de produzir materiais didáticos que contenham cada vez mais textos e outras obras de autoria indígena, para que os estudantes possam aprender em sintonia com os territórios, culturas e saberes distintos das visões coloniais e do “saber descontextualizado que subjaz às noções de “desenvolvimento”, “crescimento” e até “economia” (ESCOBAR, 2014b, p. 16).

## REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, M. R. (org.). **Araribá plus**: história. 5ª edição. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. I.
- APOLINÁRIO, M. R. (org.). **Araribá plus**: história. 5ª edição. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. II.
- ANDRELLO, G. Nossa história está escrita nas pedras: conversando sobre cultura e patrimônio cultural com os índios do Uaupés. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, v.2, n.32, p.131-151, 2005.
- BANIWA, G. L. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Novos Olhares Sociais** - Revista do PPGCS – UFRB. Bahia, v. 2, n. 1, p. 41- 50, 2019. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/463>>. Acesso em dez. 2021.
- BASTOS LOPES, D. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 7, n. 2, p. 103-119, 2017. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2089>
- BASTOS LOPES, D. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 7, n.11, p.96–112, Jan/Jun, 2013.
- BASTOS LOPES, D. Pensando Culturas Ameríndias: a inserção / influência das autorias indígenas nos materiais didáticos da região Sudeste. **Projeto de Pesquisa FAPERJ**, 2020. <http://dx.doi.org/10.13039/501100003401>
- BASTOS LOPES, D; FREIRE, J. R. B. História e Culturas Indígenas na Educação: Etnicidade, Diferença e os 10 Anos da Lei nº 11.645/2008. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 269-274, dez. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622019000300269&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300269&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 ago. 2020. Epub 09-Dez-2019. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019219557>.
- BENITES, E. Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, 2014.
- BOPP, R. Coisas de idioma e folclore. **SOPRO 74**, ago. 2012 [1944]. Disponível em <http://culturaebarbarie.org/sopro/arquivo/bopp.html#.YFz1ZN9KjIU>. Acesso em mar. 2021.
- BOULOS, A. J. **História Sociedade & Cidadania** - 6<sup>o</sup> ano. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018a.

BOULOS, A. J. **História Sociedade & Cidadania** - 7<sup>o</sup> ano. 4<sup>a</sup> edição. São Paulo: FTD, 2018b.

BRAICK, P. R; BARRETO, A. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. I

BRAICK, P. R; BARRETO, A. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. II

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 9.099/2017. Diário Oficial da União. Seção 1, 19/07/2017a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em out. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 11, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645. 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”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Arte** – guia de livros didáticos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019a. < [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-arte](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-arte)>. Acesso em maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: História** – guia de livros didáticos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019b. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-historia.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf)>. Acesso em maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Língua Portuguesa** – guia de livros didáticos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019c. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa)>. Acesso em maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, PNLD 2019**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 01/2018 – CGPLI, PNLD 2020**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas e Literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em <<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019**: Guia digital. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2019/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/inicio)>. Acesso em abr. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2ª edição. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998.

CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. **História**: escola e democracia. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. I

CAMPOS, F.; CLARO, R. DOLHNIKOFF, M. **História**: escola e democracia. São Paulo: Moderna, 2018. Vol. II

CARNEIRO DA CUNHA, M.; BARBOSA, S. (orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CHÃ, A. *et al.* **Sem terra em cartaz**: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

CLAVERO, B. **Derecho indígena y cultura constitucional en América**. México: Siglo XXI, 1994.

COHN, S.; KADIWÉU, I. (orgs). **Tembetá** – conversas com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.

DE LA ROSA, O. D. M.; DÍAZ, Y.F.B. Pueblos indígenas em Colombia entre pandemias: COVID-19 y la violencia estructural. **Vulkápanavo: Revista Terena**, Mato Grosso do Sul, n.3, out/nov, p.37-50, 2020.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Vontade de saber: história – 6º ano.** Ensino Fundamental. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DIAS, A. M.; GRINBERG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Vontade de saber: história – 7º ano.** Ensino Fundamental. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

ESCOBAR, A. **Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World.** Princeton: Princeton University Press, 1995.

ESCOBAR, A. América Latina en una encrucijada: modernizaciones alternativas, posliberalismo o posdesarrollo? In: QUINTERO, P. (org). **Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir.** Buenos Aires: Editorial Del Signo, 2014a. p. 59-106.

ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Medellín: Ediciones UNAULA, 2014b.

FABIAN, J. **Time and the Other. How Anthropology Makes its Object.** Nova Iorque: Columbia University Press, 1983.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO. **Histórico – PNLD.** Brasília: 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em mar. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber;** tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCHETTO, B. Línguas em perigo e línguas como patrimônio imaterial: duas idéias em discussão. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** Brasília, v.2, n.32, p.182-201, 2005.

FREIRE, J.R.B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Cenesch** (Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano), Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000.

FREIRE, J.R.B. Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. **ALEA,** n.2, vol.11, p. 321-338, jul-dez, 2009a.

FREIRE, J.R.B. Se eu fosse os índios. **Diário do Amazonas.** Manaus, 17.05.2009b.

FOLHA DE SÃO PAULO. Imprensa contribui para a destruição ao não olhar a realidade indígena, diz ativista. Folha 100 anos – Folha, 23/02/2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2021/02/imprensa-contribui-para-a-destruicao-ao-nao-olhar-a-realidade-indigena-diz->

ativista.shtml?utm\_source=whatsapp&utm\_medium=social&utm\_campaign=compwa  
>. Acesso em mar. 2021.

GRAÚNA, G. Entrevista com Graça Graúna, escritora indígena e professora da Universidade de Pernambuco. [Entrevista concedida a Tarsila de Andrade Ribeiro Lima]. **Revista Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 20, ano 14, p. 136-149, 2015.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, jul/dez, p.15-46, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em maio de 2021.

ISA -INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Saúde na Terra Indígena Vale do Javari**. São Paulo: CTI, 2011.

JEKUPÉ, O. Literatura Nativa. In: DANNER, L. F. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.45-50.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DANNER, L. F. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.39-44.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.202-205.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015 [1985].

LAGROU, E. Por uma estética relacional ameríndia: uma outra ontologia da imagem? In: SOUSA, A. L. N. *et al.* **Povos e saberes indígenas e afrodiaspóricos**. Rio de Janeiro: Gramma, 2020. p.9-23.

LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANDER, E. Crisis civilizatória, limites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. In: QUINTERO, P. (org). **Crisis civilizatoria, desarrollo y buen vivir**. Buenos Aires: Editorial Del Signo, 2014. p. 27-57.

LARA, A. E. M. Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (Resenha). **Revista de Antropologia**, v. 56, n.2, 597-604, 2014. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2013.82544>

LISBOA, A. M. De América a Abya Yala - Semiótica da descolonização. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 501-531, maio/ago. 2014.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista** [online]. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>>. Acesso em fev. 2021.

MIGNOLO, W. D. (Post) occidentalism, (post) coloniality, and (post) subalternity. In: Fawzia Afzal-Khan; Kalpana Seshadri-Crooks (orgs.). **The Pre-Occupation of Postcolonial Studies**. Durham: Duke University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.17666/329402/2017>>. Acesso em 1 Mar 2021.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the Renaissance**: literacy, territoriality and colonization. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra a cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014.

MOTOOKA, D. Y.; SILVA, V. A. V. **Geração Alpha história: 6<sup>o</sup> ano. 3<sup>a</sup> edição**. São Paulo: Edições SM, 2019.

MOTOOKA, D. Y.; SILVA, V. A. V. **Geração Alpha história: 7<sup>o</sup> ano. 3<sup>a</sup> edição**. São Paulo: Edições SM, 2019.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura - o reencontro da memória. In: DANNER, L. F. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.81-83.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NANDY, A. **A imaginação emancipatória: desafios do século 21**. Organização de Lucia Rabello de Castro. Minas Gerais: UFMG, 2015.

NOBRE, A. Antonio Nobre: o planeta está enfermo, é preciso 'rejardiná-lo' [Entrevista concedida a Paulina Chamorro]. **National Geographic**, Brasil, fevereiro, 2021. Disponível em <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio->

ambiente/2021/01/antonio-nobre-o-planeta-esta-enfermo-e-preciso-rejardina-lo>. Acesso em abr. 2021.

OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n.22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.

PEIXOTO, L. F. Aprendendo com a Amazônia. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 150-167, maio 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49706>>. Acesso em jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2020.49706>.

PINTO, R. P.; MYAZAKI, N. A representação do índio nos livros didáticos na área de Estudos Sociais. In: **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, São Paulo, v. 30, p.165-191,1985.

PRADO, L. “Iracema” apresenta a origem mítica do povo brasileiro. **Jornal da USP**, 14/10/2018. Disponível em <https://jornal.usp.br/cultura/iracema-apresenta-a-origem-mitica-do-povo-brasileiro/> Acesso em 16 maio 2021.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v.21, n.2-3, p. 22-32, 2007.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch’ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, S. Evo se ha visto con su límite, se acabó la luna de miel. [Entrevista concedida a Emma Gascó e Martín Cúneo]. **Diagonal**, La Paz, 24/05/2011. Disponível em: <<https://www.diagonalperiodico.net/global/evo-se-ha-visto-con-su-limite-se-acabo-la-luna-miel.html>> Acesso em mar. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SALLAS, G. P. Saberes indígenas: el poder político/espacial/simbólico contra el sistema-mundo capitalista moderno/colonial/patriarcal. In: Saberes territoriales indígenas y sus espacialidades. **Boletín Geocrítica Latinoamericana**, n.4, abril, 2020.

SANTOS, C. J. F. História e culturas indígenas: alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? In: **Revista História & Perspectivas**. Vol. 28, n. 53, p.179-209. Uberlândia: EDUFU, 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SERIACOPI, G. C. A. **Inspire história**: 6<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2018a.

SERIACOPI, G. C. A. **Inspire história**: 7<sup>o</sup> ano. São Paulo: FTD, 2018b.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global Editora, 2004.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, E. R. Literatura indígena e direitos autorais. In: DANNER, L. F. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.51-74.

SPIVAK, G. Explanation and Culture: marginalia. In: LANDRY, D.; MACLEAN, G. (Orgs) **The Spivak reader**. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York: Routledge, 1996.

TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: LOPES DA SILVA, A. (org). **A questão indígena na sala de aula** - subsídios para professores de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73-89.

TROUILLOT, M. R. **Silencing the Past. Power and the Production of History**. Boston: Beacon Press, 1995.

VAINFAS, R.; FERREIRA, J.; FARIA, S.C.; CALAINHO, D. B. **História.doc. 6º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018. Vol.I

VAINFAS, R.; FERREIRA, J.; FARIA, S.C.; CALAINHO, D. B. **História.doc. 7º ano**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018. Vol.II

VIEIRA, C. M. N.; ABREU, A. J. A pedagogia guarani nas percepções dos professores guarani e kaiowá do Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação Pública**, v. 30, jan/dez, p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11729>>. DOI: 10.29286/rep.v30ijan/dez.11729. Acesso em: 03 mar. 2021.

VILLA, R. A lei 11.645: que índio é esse? In: MATTAR, S; SUZUKI, C; PINHEIRO, M. (orgs). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p.178-186.

WAPICHANA, C. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. In: DANNER, L. F. *et al.* **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p.75-79.

WAPIXANA, J. Terras indígenas: a casa é um asilo inviolável. In: ARAÚJO, A. V. et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p.85-101.

WAPIXANA, J. *Pachamama*, a Mãe-Terra. [Entrevista concedida à Rádio Câmara]. **Câmara dos Deputados**, 12/03/2019. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/553103-pachamama-a-mae-terra/>> Acesso em: 28 mar. 2020.