

Os Povos Indígenas, o Livro Didático e equivalente

Ângela Maria dos Santos RUFINOⁱ

Luiz Antonio Gomes SENNAⁱⁱ

Igor Soares de OLIVEIRAⁱⁱⁱ

Resumo

Os Livros Didáticos (LDs) e congêneres não transmitem somente fatos, mas também difundem ideologias, seguindo as tendências políticas da classe dominante. É comum encontrar em suas páginas elementos limitados e isolados da história e da cultura de grupos desfavorecidos. Assim, objetiva-se com este trabalho tecer uma análise crítica/reflexiva acerca dos conteúdos inseridos nos LDs sobre os povos indígenas. A abordagem bibliográfica e documental foi escolhida para fundamentar e compor o itinerário do artigo. Em linhas gerais, o estudo revelou que os LDs e similares podem carregar em seu cerne conteúdos que depreciam e inferiorizam os povos indígenas, prejudicando, dessa forma, seu processo de emancipação social.

Palavras-chave: livro didático; povos indígenas; ideologias.

Indigenous Peoples, the Textbook and equivalent

Abstract

Didactic Books (LDs) and the like transmit not only facts, but also spread ideologies, following the political tendencies of the ruling class. It is common to find in its pages limited and isolated elements of the history and culture of disadvantaged groups. Thus, the objective of this work is to carry out a critical/reflexive analysis about the contents inserted in the LDs on indigenous peoples. The bibliographic and documentary approach was chosen to support and compose the itinerary of the article. In general, the study revealed that LDs can carry content that depreciates and inferiorizes indigenous peoples.

Keywords: *textbook; Indian people; ideologies.*

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Adjunta na Universidade Federal do Acre (UFAC)/Câmpus Floresta. E-mail: angela.rufino@ufac.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>.

ⁱⁱ Doutor em Linguística Aplicada (PUC-Rio, 1994) e Professor Titular da área de Linguística Aplicada ao Letramento e à Alfabetização da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação. E-mail: luizagsenna@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>.

ⁱⁱⁱ Doutor em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas e Professor Adjunto do Curso de Licenciatura Indígena e professor permanente dos programas de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens e Mestrado em Ciências Ambientais da Universidade Federal do Acre (UFAC)/Câmpus Floresta. E-mail: igor.oliveira@ufac.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3230-3837>.

Pueblos Indígenas, el Libro de Texto y equivalente

Resumen

Los Libros Didácticos (LD) y similares transmiten no solo hechos, sino que también difunden ideologías, siguiendo las tendencias políticas de la clase dominante. Es común encontrar en sus páginas elementos limitados y aislados de la historia y cultura de los grupos desfavorecidos. Así, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis crítico/reflexivo sobre los contenidos insertados en los LD sobre pueblos indígenas. Se eligió el enfoque bibliográfico y documental para sustentar y componer el itinerario del artículo. En general, el estudio reveló que los LD y similares pueden tener contenido que deprecia e inferior a los pueblos indígenas en su esencia, perjudicando así el proceso de emancipación social.

Palabras clave: libro de texto; gente india; ideologías.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discorre acerca dos Livros Didáticos (LDs) e correlatos utilizados em sala de aula sobre a temática indígena. O problema é que nem sempre os textos ali contidos desenredam criticamente a sociedade vivida pelos indígenas. Nesse sentido, alguns LDs podem conter declarações que glorificam sua própria região e cultura, em detrimento dos grupos minoritários.

O objetivo deste trabalho é analisar a tessitura dos conteúdos inseridos nos LDs e congêneres, com foco na identidade indígena. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I do Estado do Acre. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, e, para fins de embasamento teórico, efetuou-se uma revisão bibliográfica. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental a qual adotou como fonte o caderno e os materiais reprográficos manuseados pelas/os alunas/os. A análise dos dados concretizou-se por intermédio de leituras analíticas e interpretativas de todo o material coletado durante essa investigação. O estudo encontra-se dividido em duas partes, a saber: a primeira versa, em linhas gerais, sobre o LD e similares. E a segunda refere-se ao LD e análogo como ferramentas que podem reforçar a marginalização social, sobretudo dos povos indígenas.

2 O LIVRO DIDÁTICO E SIMILARES

Os LDs e congêneres são guias importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Ao garantirem lugar primordial entre os principais recursos didáticos, os LDs tornam-se ferramentas pedagógicas sociais poderosas, uma vez que podem auxiliar no processo de emancipação ou de enclausuramento dos indivíduos, dependendo da forma como são contextualizados. Considera-se, então, que o LD pode assumir diversas funções, quais sejam: “[...] como produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos [...] e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais” (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

No tocante à última atribuição, compete dizer que, além de aprenderem as competências básicas como leitura, escrita e matemática, as/os estudantes podem esbarrar com teorias e ideias retrógradas. Desse modo, é necessário partir de um viés em que os LDs e símiles não sirvam apenas para “a) [...] delimitar a matéria; b) apresentar aos docentes métodos julgados como eficientes pelos seus autores para melhorar os resultados do ensino; e c) colocar ao alcance de todos, especialmente alunos, estampas, desenhos, mapas e textos de difícil acesso” (FREITAG, 1997, p. 174).

As críticas aos LDs e correlatos são registradas a partir da década de 1960, quando surgiram alguns pareceres desfavoráveis, principalmente no que tange ao “[...] campo da ideologia e das lutas simbólicas. No caso das cartilhas de alfabetização, a crítica referia-se [...] aos textos constituídos de uma junção de frases soltas, desconectadas e artificiais” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 253). Com efeito, a contextualização no processo de construção dos saberes “[...] não pode ser feita de maneira ingênua [...] não como uma forma de ‘ilustrar’ o enunciado de um problema, mas como uma maneira de dar sentido ao conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 83).

A contextualização no processo de ensino e aprendizagem necessita ser encarada como uma forma de aprendizado que nunca poderá ser realizada em situação desconectada ou fragmentada da existência de cada aluna/o, pois o significado que o indivíduo atribui aos fatos depende de suas experiências e das inter-relações que ele mantém com o meio. Diante dessa conjuntura, compete indagar se a educação não está contribuindo para uma espécie de um relativismo do tipo: qualquer coisa serve.

A cultura do “manto artificial” como tentativa de apagar a realidade da/do educanda/o é antiga, no entanto ainda se faz presente dentro das salas de aula. Em 2017, foi realizada uma pesquisa, de cunho documental, pela Universidade Federal do Acre, em uma escola pública de Ensino Fundamental I, no Estado do Acre. Essa investigação objetivava analisar as linguagens hipertextuais utilizadas na sala de aula. E um dos registros coletados foi esta proposta de atividade direcionada para uma turma do 2.º ano do Ensino Fundamental I:

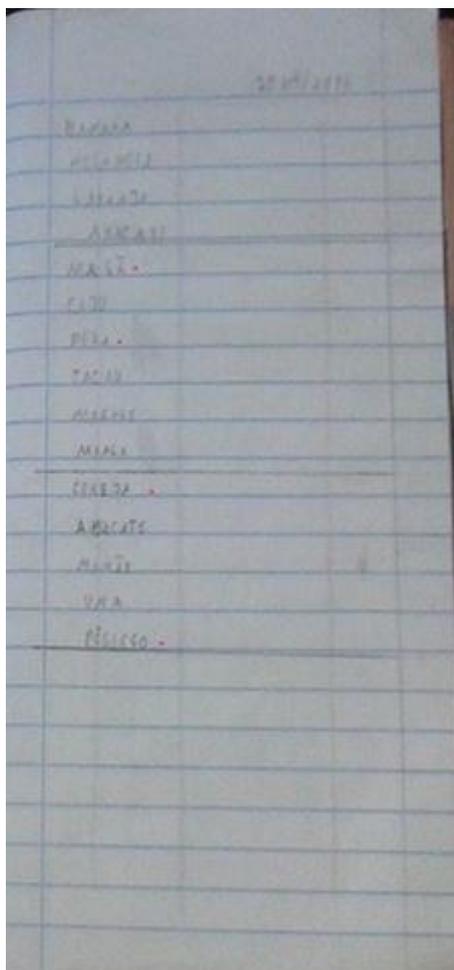


Figura 1 – Atividade desenvolvida por aluna/o do 2.º ano do Ensino Fundamental I
Fonte: Arquivo pessoal.

Verifica-se na figura acima uma espécie de ditado, formado por uma lista de palavras que contém diversos tipos de frutas. A questão é que algumas dessas frutas (pêssego, pera, maçã, cereja) não fazem parte do cotidiano da/o aluna/o nortista. Além do mais, não se enfatizam aquelas mais comuns em sua região e que fazem parte de sua vivência, como o

açaí, o buriti, o biribá, o cupuaçu, o camu-camu, entre outras. Outrossim, não fica clara a indicação do porquê a/o estudante precisou fazer aquela atividade. É óbvio que os novos conhecimentos precisam ser abordados, porém necessitam ser devidamente justificados, problematizados e contextualizados.

A ausência de fatos cruciais e a inserção de ponto de vista unilateral exibidos em alguns LDs podem limitar, profundamente, a forma como as/os alunas/os veem os eventos geográficos, históricos e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e global. Por essa razão, Giroux (2000, p.71) alerta sobre a necessidade de produzir “[...] um modo de alfabetização crítica que deve permanecer aberta, parcial e desconstrutiva, para poder questionar a autoridade, desfazer as relações de dominação [...]”.

Maquiadas por um véu de normalidade, as narrativas de superioridade expostas nos LDs e equivalentes, na maioria das vezes, não causam assombros nas/nos discentes, que aceitam e incorporam tais julgamentos de forma despercebida. No entanto, tais pressupostos caminham de maneira contrária aos princípios de uma instituição de ensino que busca a emancipação social dos indivíduos, pois “[...] uma escola mais justa exige liberdade intelectual, porque supõe romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria” (DUBET, 2008, p. 150).

Outro ponto de inquietação é que algumas/uns docentes inculcam a preocupação em apenas “cobrir o conteúdo” do LD sem se prenderem às questões reais do currículo. Nesse caso, os LDs são tidos como “livros sagrados” que substituem os currículos ou que se tornam uma péssima tradução deles, em uma versão que é sempre pior do que a original.

Em 2013, foi realizado um estudo acerca do LD no tocante às mudanças, frequência de uso e formas de utilização pela/o docente em três Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco. A investigação envolvia um total de 24 educadoras/es distribuídas/os da seguinte forma: oito da rede municipal de Recife; dez de Camaragibe; e seis de Jaboatão dos Guararapes. Todas/os as/os docentes ministravam aulas no 1.º ano do Ensino Fundamental I e haviam recebido um livro de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019). Entre outros achados, percebeu-se que algumas/uns professoras/res utilizavam o livro à risca, de forma sequencial, sem abrir espaço para problematizar as questões locais. A docente (P1C) mencionou que: “[...] a gente foi usando

ele seguidinho, mesmo. Eu acho que eu não pulei quase nada” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 263).

A troca do currículo por LDs significa ver o processo de ensino como um produto que deve ser entregue às professoras e professores e memorizado pelas alunas e alunos. E “[...] esse apego cego [...] pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores [...] e caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola” (SILVA, 1996, p. 12).

Outrossim, os LDs são mercadorias e tem-se argumentado, cada vez mais, que eles são publicados por motivos econômicos, em vez de intelectuais. Dessa forma, “[...] escrever um livro didático é apenas uma parte do processo [...]. O trabalho é, na maioria das vezes, feito sob contrato com uma editora, o que significa que outras forças além de uma sólida pedagogia [...] estão agindo” (MARES, 2003, p. 132, tradução nossa). E o mais preocupante é que o PNLD executado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) não desenvolveu, até agora, nenhuma ação política voltada para supervisionar o teor dos conteúdos inseridos nos LDs e similares.

Embora, teoricamente, trate-se de uma incumbência destinada aos “[...] professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio” (BRASIL, 2020, *on-line*), a realidade mostra uma faceta diferente. Primeiramente, cabe dizer que o que chega às escolas é uma espécie de catálogos (Guia Didático) com livros pré-selecionados. A partir dessa predefinição, as/os docentes escolhem a primeira e segunda opção a serem utilizadas. Frequentemente, os livros permitidos para serem adotados nas escolas são aqueles que fazem parte da segunda preferência. Logo, considera-se que não existe uma total liberdade, por parte do corpo docente, para a escolha dessa importante ferramenta didática.

Além disso, em alguns casos, as/os docentes não atuam em sua área de formação, o que torna ainda mais difícil realizar uma seleção criteriosa que esteja comprometida com princípios de equidade e de emancipação social. Outrossim, as professoras e os professores já se encontram sobrecarregadas/os de trabalho em virtude da superlotação de alunas/os na sala de aula, das inúmeras correções das atividades avaliativas, dos planejamentos semanais, entre outros encargos.

Nesse contexto, faz-se mister atentar-se sobre a disseminação de alguns preceitos de poder que resultam na subordinação docente em que se projeta um perfil heroico e infatigável de professora e de professor no intuito de incumbi-las/los de inúmeras responsabilidades. Geralmente, acontece por meio de um discurso “romântico e amoroso” em que a/o educadora/o apresenta “[...] uma dedicação incansável, uma entrega inabalável à profissão e ao outro. [...]; uma relação que se faz a partir de tecnologias do eu, o que lhe permite efetuar operações sobre si mesmo, sobre o seu corpo, sobre a sua alma e sobre a sua conduta” (PARAÍSO, 2006, p. 104).

O fato é que a triagem de um LD ou qualquer elemento reprográfico requer compromisso, e compromisso demanda tempo. É preciso atentar-se para alguns itens, tais como: a adequação à faixa etária, o perfil da/o discente, as atualizações conceituais, a formação das/os autoras/es – em especial, ao que elas/es escrevem, mas também “[...] àquilo que eles silenciam [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 557) –, a contextualização dos acontecimentos em escala global, regional e local. Ademais, é necessária uma análise minuciosa, feita página a página, para ter a certeza de que os conteúdos ali expressos estão livres de qualquer cunho ideológico, seja linguístico, religioso, sexista, classista ou étnico. Eles costumam aparecer, sutilmente, seja em forma de imagem, poesia, música, piada etc.

Ao estar inserido no currículo escolar como recurso pedagógico, é preciso considerar a ideia de que nenhum LD será perfeito, um produto acabado e fundido na pedra, ou livre de críticas. O LD e similar precisam tornar-se um documento vivo, em constante fluxo, adaptável às mudanças na comunidade educacional e na sociedade em geral. Somente sob essa circunstância eles poderão se tornar um suporte didático efetivo de metamorfose no processo educacional (BITTENCOURT, 2004).

A jornada de mudança é desenvolvida a partir da colaboração e do *feedback* realizado entre professoras e professores, coordenadoras e coordenadores, pesquisadoras e pesquisadores que coletam dados, refletem com diálogo e tomam decisões em conjunto. Os “quebra-cabeças” e conflitos, certamente, aparecerão, mas precisam ser interpretados como aliados. É necessário que as escolas criem uma cultura de melhoria contínua, de autoavaliação para que seja possível adaptar-se às novas demandas sociais, pois, como diz Bauman (2005, p. 324): “[...] a sociedade que, obsessivamente, se vê como não sendo boa o suficiente, é a única definição que posso dar de uma boa sociedade”.

3 OS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO E CORRELATO

Os LDs e similares podem configurar-se como uma das armas mais fortes para moldar a opinião pública e refletir a ideologia e a visão de mundo de uma nação. No que tange às sociedades indígenas, cumpre dizer que, embora sendo avaliados como povos que produzem baixo impacto ambiental, exemplos de comportamento não destrutivo, guardiões do equilíbrio ecológico e inspiradores de muitos projetos ecológicos, que incitam reflexões sobre a teia da vida e na responsabilidade de conter a devastação da diversidade biológica e cultural, o que prevalece nos LDs é uma visão bastante distorcida da realidade (MUNDURUKU, 2012). É disseminada uma autopercepção negativa do identitário indígena de tal maneira que os estereótipos e estigmas que se consolidaram durante a colonização e que se mantêm na história moderna foram interiorizados, fomentando, com isso, a autodegeneração, e a autorrejeição do próprio identitário indígena. Assim:

Aliado às concepções de progresso, modernização, crescimento, produtividade, consumo, o desenvolvimento como norma hierarquiza povos e saberes. Os que estão fora dessa ordem são tratados como ultrapassados, improdutivos, subdesenvolvidos. O desenvolvimentismo é uma expressão da ordem euro-ocidental, que impõe suas prioridades culturais, com a pretensão de civilizar os outros povos, quando na realidade destrói e rouba sua humanidade, diversidade e identidade por meio da colonização dos recursos, da história, do passado e do futuro desses povos (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

É perceptível que as culturas indígenas adquirem, cada vez mais, mesmo que simbolicamente, alguma forma de reconhecimento. No entanto, são intervenções compassivas aliadas a programas sociais amórficos, que se interessam mais pelas tradições folclóricas e apoiam-se nos veículos de ensino propostas simplistas em que a cultura indígena adquire um mero caráter de transição para a língua e cultura dominante. Não se valorizam com igual relevância a construção e a utilização dos saberes que os indígenas possuem. Em suma, supõe-se a anulação das habilidades indígenas e consideram as formas científicas e as aprendizagens do currículo nacional como os únicos conhecimentos educativos válidos. Nesses termos, “[...] a escola, portanto, passa a assumir na sociedade um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados” (SENNA, 2019, p. 79). A própria Base Comum Curricular (BNCC) remete as populações originárias a uma subdivisão hierárquica excêntrica:

Quadro 1 – O clássico e a antiguidade

A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma

Fonte: BNCC (2017, p. 420).

Verifica-se no Quadro 1 uma secessão que posiciona as coletividades indígenas como não clássicas e as nações europeias, como clássicas. De acordo com o dicionário Michaelis, clássico refere-se à “[...] Obra ou do autor que é de estilo impecável e constitui modelo digno de admiração; que é autorizado por autores considerados modelares” (CLÁSSICO, 2021c); No Priberam (CLÁSSICO, 2021b), esse termo significa um “[...] estilo impecável; próprio para servir nas aulas”; no Ferreira (CLÁSSICO, 2010, p. 158): “[...] da melhor qualidade; exemplar”; no Houaiss (CLÁSSICO, 2021a): “[...] Do latim *classicus*, de primeira classe”.

Quanto à expressão antiguidade concerne a “[...] Tempo antigo; Qualidade de antigo” (CLÁSSICO, 2021b); no Michaelis (ANTIGUIDADE, 2021c) “[...] Qualidade do que é antigo; os povos que viveram nesse período; Tempos muito antigos ou remotos”; no Ferreira (ANTIGUIDADE, 2010, p. 47): “[...] Os antigos; Qualidade de antigo”; no Houaiss (ANTIGUIDADE, 2021a): “[...] Caráter daquilo que é antigo”. É notória a tentativa de enquadrar os povos autóctones como entidades obsoletas, ultrapassadas e antiquadas e as culturas europeias, como modernas, desenvolvidas, progressistas e, por isso, arquétipos para as demais estruturas sociais.

Portanto, a educação colabora para que a escola assuma um caráter deseducativo porque trabalha conscientemente na anulação dos conhecimentos culturais oriundos de sua realidade local e na imposição da sociedade dominante. Percebe-se a ausência de uma pluralidade de discursos como forma de reforçar a homogeneidade cultural (MUNDURUKU, 2012). Diante dessa conjuntura,

[...] os índios continuam sendo pouco conhecidos e muitos estereótipos sobre eles continuam sendo veiculados. A imagem de um índio genérico,

estereotipado, que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e que fala tupi permanece predominante, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 2004, p. 483).

De fato, a escola permanece colaborando como reprodutora de ideologias dominantes ao perpetuar a supremacia patriarcal branca. A Figura 2 faz parte dos registros coletados durante a pesquisa desenvolvida em 2017 e demonstra a forma que o indígena é exibido em sala de aula. Próximos à imagem, há uma poesia e uma atividade avaliativa, ambos dissonados da realidade vigente.

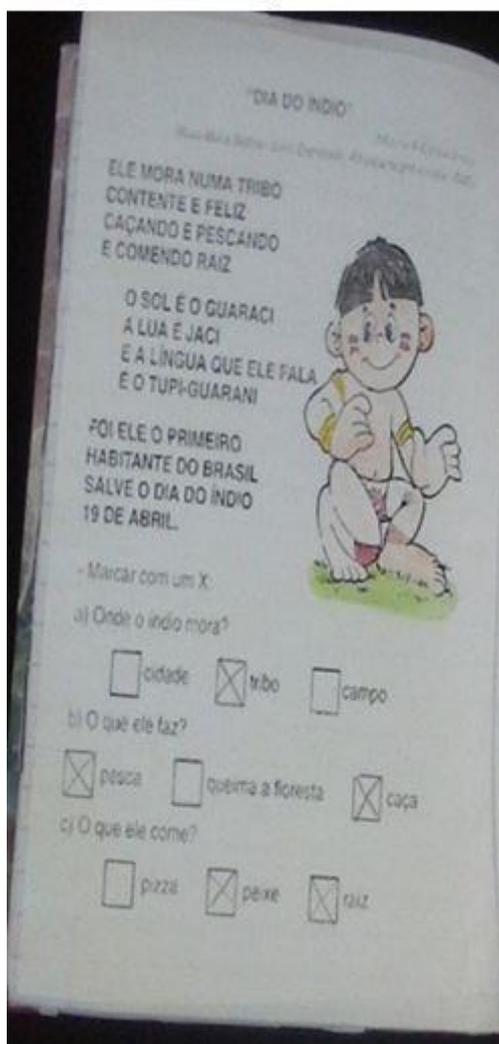


Figura 2 – Atividade desenvolvida por aluna/o do 2.º ano do Ensino Fundamental I
Fonte: Arquivo pessoal.

O exercício apresenta uma poesia sobre o Dia do Índio. A primeira estrofe, distante da verdade sobre o personagem, diz que “ele mora numa tribo/contente e feliz/caçando e pescando/comendo raiz”. Trabalhar um texto dessa natureza com as alunas e alunos de hoje deve ser no sentido de mostrar o quanto esses aspectos afiguram o povo indígena como um objeto de exaltação, distante do mundo real, da vida que ela/e leva no interior da floresta, aliás, uma vida sofrida e desgastante que em nada retrata contentamento e felicidade em meio à fartura de caças e de peixes. Mesmo que alguns povos indígenas, diga-se um quantitativo inexpressivo, tenham se sobressaído no mundo socializado com algumas atividades coincidentes com as do homem “branco”, ainda assim encontra-se em um patamar de desigualdade muito alto perante os demais. As outras estrofes seguem o mesmo padrão da primeira.

A representação imagética do indígena destoa de sua existência atual. Esse modelo de ilustração apenas reforça no cognitivo da criança a ideia de que para ser reconhecido como indígena é necessário apresentar

[...] certos traços físicos (por exemplo, ter cabelo preto e liso, e pouco pelo no corpo), culturais (como falar uma língua indígena, utilizar “roupa de índio” e não utilizar tecnologia ocidental) ou de *habitat* (morar na floresta) está ultrapassada. [...] associar identidade indígena a tais características é um equívoco, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 13).

Em tempos hodiernos, os povos originários encontram-se em uma sociedade dominada por não indígenas, e essa condição impõe a necessidade de o indígena realizar a “fluidez da identidade” (BAUMAN, 2005), por meio da transição contínua entre o mundo da floresta e o mundo da cidade. Essas narrativas textuais, efetuadas em sala de aula, colaboram para a sustentação de uma imposição opressiva, um racismo colonial que reverencia a genuinidade da raça. É em nome da “legitimidade da raça” que o povo indígena não pode usar tecnologias, ou manter qualquer hábito que dissone de sua condição de “índio da floresta” com o risco de se tornar um sujeito impuro, inautêntico ou um “estranho domesticado” (BAUMAN, 2005).

Este binômio floresta-cidade ou tradicional e não tradicional fundamenta a identidade indígena, porém somente alguns “[...] poucos indivíduos estariam preparados para abandonar totalmente a noção de única realidade nativa” (BRUNER, 1997, p. 31). Infelizmente, a maior parte das pessoas não se encontra capacitada para lidar com o “descarte ôntico” (BRUNER,

1997). Muitos sujeitos até preferem acreditar que a autenticidade do povo brasileiro está condicionada ao uso da língua portuguesa. A situação fica ainda mais espalhafatosa ao observar que

[...] o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos – computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada – e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? É isso? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar (BESSA FREIRE, 2002, p. 13).

Além disso, nas últimas décadas, os meios de subsistência das sociedades indígenas têm sofrido graves impactos, porquanto elas perdem cada vez mais o controle sobre as terras que, tradicionalmente, ocupam e sobre os recursos naturais. Como resultado, a fim de completar sua renda familiar e sobreviver, um número crescente de cidadãos e cidadãs indígenas está entrando no mercado de trabalho formal e informal como trabalhadoras e trabalhadores independentes, assalariadas/os ou em regime de semiescravidão.

Alguns instrumentos de caça, pesca e proteção, como a flecha e o arco, geralmente apresentados ao retratar a imagem do cidadão indígena, refletem uma visão um tanto obsoleta que precisa ser revista a fim de instigar inquietações sobre a real situação de miserabilidade que aflige a cidadania restringida que, atualmente, é forçada a procurar outros meios de sobrevivência. Refletir acerca das condições que afugentam os povos indígenas das florestas é analisar criticamente as causas e as consequências das agressões ao meio ambiente. Asseverar a legitimidade dos fatos é uma incumbência basilar na esfera educativa. Palanch e Pires (2019, p. 59) afirmam que é necessário

[...] romper com práticas homogeneizadoras faz-se necessário para que a escola possa se tornar espaço de interação de identidades culturais distintas. Todas essas questões convergem para a iminente necessidade da organização de um currículo multiculturalmente estruturado e que possa apontar caminhos e nortear as construções coletivas para enfrentar os desafios trazidos por essa diversidade cultural.

Ademais, a sociedade indígena compõe grande parte dos povos mais pobres da América Latina, e as mulheres indígenas enfrentam ainda mais obstáculos que os homens ao tentarem sair da pobreza causada por múltiplas formas de exclusão. Embora sejam detentoras de vários saberes, as mulheres indígenas sofrem discriminação não apenas por parte da

sociedade dominante, mas também no interior de sua própria cultura em que muitas delas se encontram em desvantagem em relação aos homens. O poder de decisão dessas mulheres ainda é bastante irrisório e raro.

Existem relatos da participação ativa das mulheres indígenas desde o início da colonização, em 1542, na Invasão da Província das Picotas, na Amazônia, em que “[...] os espanhóis travaram uma das batalhas mais ferrenhas com os indígenas, no meio dos quais viram mulheres animando os guerreiros [...] lutando e que foram chamadas de Amazonas” (UGARTE, 2009, p. 324). Em virtude disso, um dos maiores rios do mundo foi batizado de “Amazonas” pelo explorador Francisco de Orellana, o qual afirmou ter avistado as indígenas em atos de extrema bravura.

O protagonismo das mulheres indígenas na economia agrícola não se limita a um mero trabalho complementar, que é realizado apenas em uma base ocasional tampouco participam no momento em que surge uma necessidade específica como a colheita, mas em todas as etapas do trabalho, além de exercerem o ofício doméstico. Desde épocas pregressas, a mulher indígena é marcada negativa e limitadamente como mulher reprodutora que guarda sua cria e que é doméstica (VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS, 2018).

Entretanto, neste novo milênio, o feminismo está se recuperando e traduzindo-se em um projeto político em que a pluralidade é reconhecida, assumida, trabalhada subjetivamente, e não apenas tolerada. A mulher indígena fazia e faz parte até hoje da formação de sua cultura como sujeito que responde indignamente contra o preconceito estabelecido. Luta pelo seu espaço, bem como pelo seu reconhecimento (VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS, 2018). Embora ainda distante da tão desejada equidade social, convém lembrar que:

A coisa mais bonita que temos dentro de nós mesmos é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento e o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. [...] Bonito é renascer todos os dias. [...] A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! O importante é prosseguir (POTIGUARA, 2004, p. 79).

No entanto, mesmo com tanta demonstração de luta, observa-se que o papel das mulheres indígenas é de interesse trivial para as ciências sociais. Em geral, não existe qualquer menção nos LDs e congêneres acerca da importância do papel das mulheres

indígenas para a construção da sociedade brasileira. Percebe-se que “[...] os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Logo, considera-se que o próprio título do texto “O Dia do Índio” reforça um preconceito linguístico sexista na medida em que ausenta a figura feminina indígena e marca o gênero masculino como genérico.

Torna-se mister desmasculinizar a língua e compreender que as desigualdades linguísticas também se situam nos vocábulos, nos discursos. Essas assimetrias linguísticas são reflexos das relações sociais entre o “masculino e o feminino” que perduram desde épocas remotas e que prejudicam o empoderamento das mulheres. A linguagem precisa se tornar neutra como forma de reduzir as discrepâncias sociais entre os gêneros. O emprego “[...] não sexista da linguagem, consequência da feminização da linguagem, faz [...] parte de um debate que é tão político quanto linguístico, cuja origem reside, sobretudo, nos movimentos feministas e na luta pela igualdade de gênero” (GARCIA, 2018, p. 447, tradução nossa). A Figura 3 novamente demonstra rótulos negativos atribuídos aos povos indígenas.



Figura 3 – Robô arbóreo

Fonte: Signorelli; Magalhães; Feitosa; Bigode; Barros (2016, p. 102).

A Figura 3 encontra-se no livro do 5.º ano do Ensino Fundamental I. Percebe-se na imagem que os indígenas estão com três bichos-preguiça, inclusive, em posições similares às dos animais. Essa gravura reforça o estigma de que o indígena é um ser que vive brincando na

floresta, que não trabalha e por isso torna-se dispensável para o desenvolvimento da sociedade. É comum na linguagem racista comparar os grupos desfavorecidos com animais. Dessarte, é preciso enfatizar que:

A centralidade e a importância da cultura no mundo contemporâneo atinge diretamente o currículo e motiva-nos a repensá-lo considerando essa pluralidade. Um currículo orientado culturalmente é um currículo que concebe o conhecimento de diferentes perspectivas (diversidade), com diferentes abordagens e interpretações, colocando em xeque perspectivas socialmente mais valorizadas e que precisam ser reescritas. Para reescrevê-las, será necessário ouvir vozes que foram silenciadas por toda a história e expor as relações de poder que se estabeleceram historicamente (PALANCH; PIRES, 2019, p. 59).

Dado o exposto, é necessário que os LDs e similares sejam passíveis de fiscalizações constantes, a fim de que fiquem livres de rótulos negativos e de visões deturpadas a respeito da/do “outra/o”. Essa demanda torna-se crucial em um país que, para desenvolver-se, precisa consolidar-se, primeiramente, como nação que prioriza e valoriza a singularidade cultural de seus povos.

3 CONCLUSÃO

Neste trabalho, averiguou-se que certos estereótipos se perpetuam nas práticas pedagógicas, por intermédio dos LDs e congêneres, sobretudo relativamente às identidades indígenas. Os pontos de vista unilaterais apresentados por meio de uma série de conteúdos, depreciam os povos nativos e aguçam cada vez mais a distância social e política entre as diversas culturas existentes no País, servindo assim para fortalecer as desigualdades sociais. Com efeito, “[...] o discurso da diversidade e do ‘respeito à diferença’ reelabora formas de subalternização, reproduzindo relações de poder eurocoloniais (racistas, desenvolvimentistas) e reforçando o lugar de inferioridade da diferença” (OLIVEIRA, 2017, p. 20).

A escola, por meio dos recursos didático-pedagógicos, não pode, em nenhuma hipótese, abdicar do dever de promover a equalização social e assumir a incumbência de instrumento regulador. É necessário que os conteúdos, livres de qualquer tipo de dogma, façam-se presentes nos LDs e símiles a fim de produzirem novos saberes e, conseqüentemente, solucionarem incógnitas que priorizem o desenvolvimento de novas ideias

e conhecimentos, como condição indispensável para a formação de cidadãos/os conscientes, críticas/os e ativas/os.

Sem dúvida, a educação ainda tem uma longa trajetória a percorrer para garantir que as pluralidades étnicas sejam reconhecidas e respeitadas, conforme o proposto e esperado nas políticas públicas e nas pesquisas que versam sobre as questões inclusivas. Fazer valer e cumprir o que determinam as diretrizes políticas voltadas para o respeito às identidades indígenas é um desafio e dever de todos os indivíduos que almejam a concretização de uma sociedade, de fato, democrática e pluralista.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional de Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701617.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ANTIGUIDADE. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

ANTIGUIDADE. *In*: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021a. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANTIGUIDADE. *In*: DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. 2021b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/antiguidade>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ANTIGUIDADE. *In*: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021c. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/antiguidade>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ri_bamar.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p. 471-473. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952/29724>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolha do livro didático**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**. v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

CLÁSSICO. *In*: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CLÁSSICO. *In*: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021a. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php. Acesso em: 20 jul. 2020.

CLÁSSICO. *In*: DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. 2021b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/antiguidade>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CLÁSSICO. *In*: MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2021c. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/antiguidade>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957>. Acesso em: 8 jun. 2020.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Dantielli Assumpção. Sexisme et féminisation de la langue: un processus de manuélistation. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 471-484, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v18n3/1518-7632-ld-18-03-00471.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar**: cultura e política no novo milênio. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

MARES, Chris. **Writing a coursebook**. Developing materials for language teaching. London/New York: Continuum, 2003.

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

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316008211_Descolonizar_os_livros_didaticos_Raca_genero_e_colonialidade_nos_livros_de_educacao_do_campo. Acesso em: 17 ago. 2020.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; PIRES, Célia Maria Carolino. Um panorama das pesquisas centradas nos currículos praticados na educação básica brasileira na área da educação matemática no período de 1987 a 2012. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 51-78, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29484>. Acesso em: 17 ago. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 91-114, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yDnwt33sFwx4rs7gW5fngsr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação**. Curitiba: Appris, 2019.

SIGNORELLI, Vinicius; FEITOSA, Jefferson; BIGODE, Antônio José Lopes, BARROS, Alex Lima; MAGALHÃES, Patrícia Camargo. **Conecta**: educação tecnológica. São Caetano do Sul, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iCJsnsz2JBcsJ:https://docplayer.com.br/189197520-Ano-manual-do-educador-programa-conecta-nao-pode-ser-reproduzido.html&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2369>. Acesso em: 17 ago. 2020.

UGARTE, Auxiliomar Silva. **Sertões de bárbaros**: o mundo natural e as sociedades indígenas na Amazônia na visão dos cronistas ibéricos – séculos XVI/XVII. Manaus: Valer, 2009.



VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS. **Pauta das mulheres indígenas**. 2018. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

Recebido em: 13/05/2021

Aprovado em: 17/05/2022