

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

ISAIAS DA SILVA

*Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da
Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo aprovada
pelo PNLD/Campo 2013*

CARUARU/PE

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

ISAIAS DA SILVA

Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da
Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo aprovada
pelo PNL D/Campo 2013

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco
(CAA), para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU/PE

2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586a Silva, Isaias da.
Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da cultura indígena na Coleção Didática Girassol – saberes e fazeres do campo aprovada pelo PNLD/Campo 2013. / Isaias da Silva. – 2016.
56f. : Il. ; 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2016.
Inclui Referências.

1. Cultura indígena. 2. Livros didáticos. 3. Educação – América latina. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-084)



Universidade Federal De Pernambuco
Centro Acadêmico Do Agreste
Núcleo De Formação Docente
Licenciatura Em Pedagogia

Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Aluno: _____

Isaias da Silva

Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazeres do Campo aprovada pelo PNL D/Campo 2013

Monografia ()

Artigo Científico ()

Data de defesa: **20 de junho de 2016.**

Orientador: _____

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

Avaliador : _____

Prof. Ms. Alcione Alves da Silva Mainar

Avaliador 2: _____

Prof. Ms. Maria do Carmo Gonçalo Santos

Aprovado ()

Aprovado com correções ()

Não Aprovado ()

Comentários (caso necessário):

DEDICATÓRIA

A minha mãe Beta, "In Memorian", que foi minha parceira na vida e no decorrer do curso, e que no início desse trabalho de conclusão, parte para o plano espiritual. Ela que foi e sempre será um exemplo de determinação e que acreditou em mim. Sem ela a minha formação humana não seria a mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que sempre me ouviu/ouve nos momentos de dores e súplicas e que nunca me deixa desanimar.

Agradeço a meus pais, Beta "In Memoriam" e Zezinho que em meio às dificuldades nunca desistiram dos seus filhos/as. Eles que são exemplos de determinação e companheirismo, que sempre me apoiaram e aconselharam de forma incondicional nas minhas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Agradeço a todos meus irmãos, Zé, Lucia, Luciana, Luciano, Josielma "In Memoriam", Vanusa, Rafael e Rafaela que torcem sempre por mim, e se orgulham por eu estar concluindo o nível superior.

Meus agradecimentos também a Jaiane Suelem, José Ronaldo, Jéssica Galvão, Márcia Xavier, Marcilene Santana, Girlene Callado, Regina Clemente e Maria Glaucia, meus amigos e amigas de turma que estiveram comigo diretamente/indiretamente me apoiando, meio aos risos e lágrimas no decorrer dessa jornada. Esses sim são amigos e amigas que quero ter para a vida.

Agradeço às pessoas que fizeram/fazem parte do grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade na Educação: Denise Xavier, Filipe Gervásio, Alcione Mainar, Jéssica Lucilla, Michele Ferreira, Eliene Amorin, Simony Freitas, Aline Santos, Delma Silva e Iveni Silva.

Agradeço as professoras e aos professores que contribuíram para minha formação, em especial a Carla Acioli, Joselma Franco, Iranete Lima, Angélica Silva, Alexandre Vianna, Ana Duarte, Alcione Mainar, Jaqueline Silva. Professoras/es que no decorrer do curso me aproximei mais diretamente, e que contribuíram de forma direta na minha formação, para além das aulas ministradas no decorrer do curso.

Minha gratidão a meu orientador professor Dr. Janssen Felipe da Silva, pelo cuidado, atenção dedicação, paciência, rigorosidade para com minha formação pessoal, profissional e acadêmica. A sua práxis docente foi/é um exemplo na minha formação.

EPÍGRAFE

As culturas indígenas são concretas, como concretos são os que dão vida a elas. Os índios conservam suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição oral e os rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural.

Baniwa

RESUMO

Este trabalho versa sobre a representação da Cultura Indígena nos livros didáticos do PNLDC Campo 2013. Elegemos como objetivo geral: Compreender como a Cultura Indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos da Educação do Campo. Como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar os elementos da Cultura Indígena nas iconografias que constituem os livros didáticos que compõem a coleção didática pesquisada; b) identificar os sentidos destes elementos nos livros didáticos que constituem a coleção didática investigada; c) analisar como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo. A Abordagem Teórico-Metodológica são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2007). Como categorias teóricas fizemos uso de: Cultura (BHABHA, 1998; CASTILLO; MALLETT, 1997; FANON, 1968; FORQUIN, 1993; HALL, 2003); Culturas dos Povos Indígenas (BANIWA, 2006; JESUS, 2013; SILVA, 2013); Currículo (LOPES, 2004; MOREIRA; SILVA, 2008; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2000) e Livros Didáticos (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013; FERREIRA, 2013; MOREIRA; MARTINS, 2015; PESAVENTO; 2004). O referente marco teórico nos possibilita questionarmos as amarras coloniais impostas historicamente aos povos e culturas indígenas, os alocando enquanto inferiores, que são retratados / reforçados nos Livros Didáticos. Metodologicamente esse trabalho se estrutura em uma Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007). Como fonte de pesquisa utilizamos a Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo que foi aprovado e selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013). Para tratar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999) que se efetivou em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) tratamento e inferências. A primeira se realiza na retomada dos objetivos da pesquisa e pela seleção do material de investigação, ou seja, a Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo. A segunda fase corresponde à exploração dos livros didáticos. Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão. A terceira fase do procedimento é o tratamento dos resultados e inferência. Essa fase trata da construção de uma rede de sentidos/ significados em torno da temática em questão. A partir das análises das iconografias que constituem os Livros Didáticos da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo é possível reconhecermos que esses textos curriculares identitários são construídos no contexto conflitivo da Diferença Colonial. No entanto, é necessário pontuarmos que os sentidos das Culturas Indígenas coexistem assimetricamente entre Colonialidade/Interculturalidade Funcional e Decolonializade/Interculturalidade Crítica, pois identificamos uma forte tendência no reforço do silenciamento/ inferiorização dos povos indígenas e suas culturas como quando são tratados de formas homogenias, estereotipadas e folclorizadas nos Livros Didáticos.

Palavras-chave: Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; Cultura Indígena; Livros

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	10
2. ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS EM DIÁLOGO COM CULTURA/CULTURAS INDÍGENAS, CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS	21
2.1- Nosso posicionamento político e epistêmico: um olhar <i>outro</i> a partir da Abordagem Teórica Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos	21
2.2- Dos processos de Colonialismo/Colonialização à Colonialidade: rupturas ou ressignificações?	23
2.3- Diferenças e Tensões entre Política de Identidade e Identidade em Política: construindo um horizonte intercultural	26
2.4- Cultura ou Culturas? Reflexões sobre esse conceito complexo	30
2.5- Culturas dos Povos Indígenas: reflexões interculturais	31
2.6- Currículo e Livros Didáticos: espaço-tempo de disputas políticas e epistêmicas	33
3-PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:	35
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS:	51
6- REFERÊNCIAS:	53

1- INTRODUÇÃO

Não ande atrás de mim, talvez eu não saiba liderar. Não ande na minha frente, talvez eu não queira segui-lo. Ande ao meu lado, para podermos caminhar juntos (Provérbio indígena).

Esta monografia constitui-se enquanto Trabalho de Conclusão de Curso-TCC do curso de Pedagogia, vinculado ao Núcleo de Formação Docente – NFD do Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco–UFPE. Nele evidenciamos como objeto de pesquisa as representações imagéticas da Cultura Indígena na Coleção Didática **Girassol – Saberes e Fazeres do Campo** aprovada pelo PNLD/CAMPO-2013¹. Iniciamos esta discussão evidenciando o silenciamento/apagamento histórico, cultural e epistêmico dos diferentes grupos étnicos dentre eles os Povos Indígenas. Esse processo perverso se pauta no sistema colonialismo/colonialidade ao impor/legitimar relações hierárquicas que inferioriza todos/as que se distanciam do padrão branco e eurocêntrico.

As lutas dos Povos Indígenas centram-se no rompimento das amarras coloniais que se perpetuam do período colonial até os dias atuais. As bandeiras de lutas dos Povos Indígenas advogam que suas matrizes étnicas sejam valorizadas, rompendo com a ideia de indígena apresentada pela humanidade desde o século XIX, os indígenas “como verdadeiros fósseis vivos, sem histórias e fadados a desaparecerem” (JESUS, 2013, p. 50).

Desse modo, ressaltamos a relevância do direito dos diversos povos étnicos-raciais que constituem o Brasil de se dizerem, de narrarem e construírem suas próprias histórias e culturas de maneira democrática e equitativa. Nesta perspectiva que estruturamos nosso objeto de pesquisa, buscando ressignificar nossas compreensões sobre os Povos e Culturas Indígenas, partindo da consciência ingênua à consciência crítica.

Da consciência ingênua à consciência crítica – A construção do objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa constitui-se a partir de inquietações/provocações que partem da consciência ingênua à consciência crítica (FREIRE, 1983), materializadas no meu trajeto pessoal/profissional/ social e formativo. Na minha trajetória da escola básica² no

¹ Programa Nacional do Livro Didático para o Campo-2013.

² Refere-se a minha condição de estudante do ensino fundamental ao ensino médio.

componente curricular de História que ingenuamente acreditava ser o lugar da discussão sobre a temática indígena, pouco ouvi falar e aprendi sobre. No entanto, as discussões as quais tive acesso, foram suficientes para construir a concepção que o “índio” não tinha história, que desapareceram após o processo de colonização, que as iconografias presentes nos Livros Didáticos evidenciavam os “índios” enquanto selvagens, e de forma homogênea (identidade única). A partir dessa concepção ingênua, não compreendia que materiais didáticos, a exemplo dos Livros Didáticos ao retratarem os Povos Indígenas nessa perspectiva “implicam no reforço de estereótipos e naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no dia a dia” (JESUS, 2013, pp. 56-57).

Desse modo, é com essa concepção/formação que assumo o cargo de professor regente no ensino fundamental³ e vou “reproduzindo” a visão deturpada que tinha acerca dos Povos Indígenas. Minhas práticas docentes centravam-se na compreensão ingênua que trabalhar no dia 19 de abril o “dia do índio” era suficiente. Ao lembrar as atividades que submetia os/as alunos/as a fazerem, por exemplo, pintarem e/ou desenharem um índio, sua moradia (oca/maloca), seus instrumentos de caça (arco e flecha), confeccionar cocar e pintar a face de cada um/a com dois traços para que parecessem com um “índio” era suficiente, pois na minha compreensão, “índio” era exatamente aquilo que aprendi na escola e que os Livros Didáticos apresentavam.

É de fato com essa consciência ingênua, que segundo freire (1983) leva a um simplismo na interpretação do que nos é ensinado que ingresso no ano de 2012, no curso de Pedagogia no Centro acadêmico do Agreste- UFPE/CAA. É nesse espaço-tempo que sou convidado a revisitar e rever de forma crítica alguns conhecimentos que tinha como verdadeiros, por exemplo, a concepção de “índio enquanto sujeito do passado”. No decorrer do curso, tendo acesso às discussões desenvolvidas no bojo dos componentes curriculares⁴ ofertados e cursados, às participações de atividades acadêmicas/ científicas como: Pesquisas de Iniciação Científica⁵, grupo de estudo⁶, seminários, congressos, mesas

³ Experiência desenvolvida na unidade escolar Centro Educacional Social São José, localizada no município de Camocim de São Félix/PE, no período de 04 de fevereiro de 2010 a 06 de maio de 2011.

⁴ Fundamentos Educação Antropológicos da Educação (EDUC0048) - 60 horas; Educação Intercultural (EDUC0038) - 45 horas; Movimentos Sociais e Educação (EDUC0036) - 60 horas; Tópicos Especiais em Educação - Racismo e para as Relações Étnico-Raciais (EDUC0155) - 60 horas.

⁵ Participação em duas pesquisas de Iniciação Científica, financiada pelo CNPq, intituladas: a) Formação Continuada das(os) Professoras(es) das Escolas Localizadas nos Territórios Rurais do Município de Caruaru-PE, desenvolvida no período de 2014 a 2015 e, b) Representações da Cultura Indígena nos Livros Didáticos Aprovados pelo PNLD/CAMPO-2013, desenvolvida no período de 2015 a 2016.

redondas em articulação com leituras que discutiam acerca dos Povos Indígenas, Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Cultura Indígenas dentre outros.

Nesse contexto, fui aprendendo a desaprender, ação está que se constitui enquanto uma desobediência política e epistêmica, pois como afirma Mignolo (2008, p. 287) “toda mudança descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica”. Assim, a partir de aprendizagens e desconstruções é que se forja a consciência crítica (FREIRE, 1983) constituída no anseio de profundidade na análise de problemas, que vai para além das aparências, se livrando de preconceitos e tornando-se mais crítico, à medida que reconhece em sua quietude a sua inquietude.

A curiosidade política e epistêmica de querer compreender como os Povos Indígenas, no que tange suas identidades, culturas e epistemologias está adentrando o espaço da sala de aula vai ganhando corpo. É pautado nessa curiosidade epistêmica que nos propomos debruçar sobre o livro didático, o compreendendo, enquanto texto curricular “recheado de narrativas nacionais, **étnicas**, raciais e de gênero” (SILVA, 1999, p. 101, grifo nosso), para compreender como vem sendo tratada a Cultura Indígena, a partir das representações imagéticas, que se constituem de elementos simbólicos. Nesse sentido, Pesavento (2004, p. 41) evidencia que esses elementos “dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão”. Assim, evidenciamos a relevância social desta pesquisa, que nos possibilitam aprender a desaprender, desconstruindo assim os estereótipos impostos aos povos indígenas, inclusive a ideia, de povos selvagens, sem cultura e são fósseis etc.

Assim, no intuito de identificar como os/as pesquisadores/as brasileiros/as vêm abordando o nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento das pesquisas, através dos trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), conforme vemos a seguir.

Um olhar *outro*, para sujeitos *outros*—Situando o objeto da pesquisa através da análise das produções científicas da ANPEd sobre temáticas Indígenas e Livros Didáticos

Neste tópico objetivamos compreender e situar como as temáticas Indígenas e Livros Didáticos enquanto textos curriculares vêm sendo situados no cenário acadêmico/científico. Desse modo, procedemos a um levantamento das pesquisas

⁶ Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva- CAA/UFPE.

produzidas no cenário nacional, publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Esta associação sem fins lucrativos, fundada em 1976, congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/as e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores/as da área. Está organizada em 23 Grupos de Trabalho (GT) instâncias de aglutinação e socialização do conhecimento, produzidas pelos/as pesquisadores/as de áreas de conhecimentos específicos, no cenário educacional.

O período estabelecido para o levantamento foi de 2005 a 2015. Este recorte temporal justifica-se por compreendermos que meia década possibilita ao pesquisador se aproximar das mais atuais discussões da área pesquisada. Este marco temporal compreende da 33ª a 37ª reunião, totalizando 5 anos. Assim, concentramos os estudos/análises das comunicações orais de dois Grupos de Trabalho (GT):

• **GT 12 – Currículo** – Reúne pesquisadores/as vinculados a instituições que desenvolvem pesquisas brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. Estudos realizados a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo.

GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais⁷ – É integrado por pesquisadores/as e pesquisadores/as negros/as e não-negros/as, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação.

A escolha por estes Grupos de Trabalho (GT) alicerça-se no pressuposto de que são neles que encontramos de forma mais concentrada os trabalhos que versam sobre o objeto de pesquisa: Cultura Indígena nos livros didáticos da Educação do Campo. Diante do exposto, para realização do levantamento bibliográfico, procedemos à realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que ocorre em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material e, 3) Tratamento e Inferências.

Na primeira fase realizamos um levantamento dos trabalhos que versassem sobre a Cultura Indígena nos livros didáticos da Educação do Campo. No entanto, não conseguimos identificar nenhum trabalho que tratasse diretamente esse objeto. Dessa forma, foi necessário reorientarmos o nosso levantamento e passamos a buscar trabalhos que tratassem sobre a) Cultura Indígena, b) Livro Didático como textos curriculares. A

⁷ Criado no ano de 2002, inicialmente este GT tinha como título Relações Étnico-Raciais e Educação, mas no ano seguinte passou a ser chamado de Afro-Brasileiros e Educação. No ano de 2009, em sua 32ª edição, este Grupo passou a ser intitulado de Educação e Relações Étnico-Raciais.

partir dos materiais coletados (Trabalhos de comunicação oral nos dois GT da ANPED), utilizamos as regras de *Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência* para a construção de um *Corpus* Documental a ser colocado em análise.

Na segunda fase ocorre a exploração do *Corpus* Documental que foi construído, de modo a codificar os dados brutos, construindo núcleos de sentido para que estejam disponíveis à análise. Para finalizarmos, na terceira fase, faz-se o tratamento dos núcleos de sentido, nos permitindo realizar interpretações e inferências sobre os dados.

Evidenciamos que nos dois Grupos de Trabalho (GT) selecionados possuem ao todo 219 (duzentos e dezenove) trabalhos. Realizamos a leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos, a fim de identificarmos aqueles que tratassem sobre Cultura Indígena e/ou Livros Didáticos como textos curriculares. Veja a seguir:

QUADRO 01 - Quantitativo geral dos trabalhos que versam sobre Cultura Indígena e/ou Livros Didáticos como textos curriculares

GT	Quantitativo total do GT	Trabalhos que versam sobre Cultura Indígena e/ou Livros Didáticos como textos curriculares
12-Currículo	107 (49,0 %)	03 (2,80 %)
21-Educação e Relações Étnico-Raciais	112 (51,0 %)	09 (8,03 %)
Total	219 (100%)	12(5,47 %)

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

A partir desses dados gerais, evidenciamos que não encontramos nenhum trabalho que tratasse especificamente da Cultura Indígena nos Livros Didáticos, sentimos a necessidade de identificar onde as discussões sobre: a) Cultura Indígena, e b) Livros Didáticos como textos curriculares foram localizados, como pode ser visualizado:

QUADRO 02 - Distribuição dos trabalhos sobre Cultura Indígena e L.D como textos curriculares por reuniões e Grupos de Trabalho (GT)

GT Reunião/ Ano	GT 12 Currículo			GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais		
	Total do GT	Total Cultura Indígena	Total L.D como textos curriculares	Total do GT	Total Cultura Indígena	Total L.D como textos curriculares
33º - 2010	18	00	01	13	00	01
34º - 2011	29	00	00	30	01	02
35º - 2012	15	01	00	22	00	01
36º - 2013	18	00	00	18	01	01
37º - 2015	27	00	01	29	01	01
Total	141 (100%)	01 (0,7%)	02 (1,41 %)	112 (100%)	03 (2,67%)	06 (5,35%)

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: http://www.anped.org.br

A partir da identificação destes trabalhos, realizamos a leitura integral dos 04 (quatro) trabalhos que tratam sobre Culturas Indígenas e dos 08 (oito) trabalhos que tratam de Livros Didáticos como textos curriculares. Desse modo, temos na íntegra 12 (doze) trabalhos.

Esse exercício nos possibilitou reafirmar que os trabalhos que discutem sobre Livros Didáticos enquanto textos curriculares não se relacionam diretamente com o nosso objeto de pesquisa: Cultura Indígena nos livros didáticos da Educação do Campo. No entanto, localizamos 2 (dois) trabalhos que versam sobre Cultura Indígena e 2 (dois) trabalhos que trazem no corpo de seus textos discussões sobre Livros de Didáticos enquanto textos curriculares, que se aproximam/dialogam com nossa pesquisa.

Assim, pontuamos que os trabalhos que se relacionam com nosso objeto de pesquisa podem se estruturar em nos seguintes Núcleos de Sentidos: a) Cultura Indígena e b) Livros Didáticos como textos curriculares. A partir desses Núcleos de Sentido que constituem nosso *Corpus Documental*, evidenciado abaixo:

QUADRO 03 - Corpus documental dos trabalhos da ANPEd

CULTURA INDÍGENA				
GT	Reunião	Títulos	Autor	Universidade
12-Currículo	35° (2012)	Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas	PAVAN, Ruth	UCDB
21- Educação e Relação Étnico-Raciais	36° (2013)	A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional	PAVAN, Ruth e LOPES, Maria Cristina Lima Paniago	UCDB
LIVROS DIDÁTICOS COMO TEXTOS CURRICULARES				
12-Currículo	33° (2010)	Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos	COSTA, Warley	UFRJ
21- Educação e Relação Étnico-Raciais	35° (2012)	Negros/as e brancos/as em livros didáticos de geografia	SANTOS, Wellington Oliveira dos	UFPR

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPEd, disponível em: <http://www.anped.org.br/>

Frente a análise das produções científicas apresentadas na ANPEd, que constitui nosso *Corpus Documental*, buscamos realizar nossas reflexões e inferências, no que se refere a discussão sobre Cultura Indígena e Livros Didáticos enquanto Textos Curriculares.

Desse modo elencamos os elementos que consideramos pertinentes nos 4 (quatro) trabalhos, dos quais aproximam-se e/ou distanciam-se do nosso objeto de pesquisa.

Assim, buscamos analisar as produções selecionadas, objetivando estabelecer relações com nossa pesquisa. O primeiro trabalho intitulado- Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas (PAVAN, 2012), não apresenta questão problema e nem pressuposto da pesquisa. Apresenta como objetivo analisar como acadêmicos (professores) indígenas concebem a exclusão e lutam contra ela e estabelecer interfaces com a escola (indígena) e o currículo (intercultural).

Para alcançar esse objetivo a autora se propôs metodologicamente a realizar entrevistas com seis acadêmicos indígenas de diferentes cursos de Licenciatura (Educação Física, Pedagogia e História), todos da mesma universidade privada, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul.

A autora não anuncia explicitamente sua filiação teórica. No entanto, apresenta reflexões que se aproximam da Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos a qual nos filiamos. Ao apresentar no corpo do texto reflexões de autores dessa Abordagem, como por exemplo, Catherine Walsh (2009), discutindo conceitos caros a esses Estudos “Interculturalidade, Pedagogia Decolonial”.

Os resultados apresentados por Pavan (2012) evidenciam o protagonismo dos Povos Indígenas, por intermédio das lutas travadas nas comunidades. Evidencia também que as lutas e as conquistas por escolas e currículos diferenciados, que não excluam a Cultura Indígena, tomem a Cultura como elemento central/prioridade. Nesse sentido, este trabalho se aproxima do nosso objeto de pesquisa, quando evidencia a importância da Cultura Indígena.

O segundo trabalho intitulado- A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional (PAVAN; LOPES, 2013) se constitui enquanto uma pesquisa-ação não-convencional. Tem sua gênese na experiência dos autores, que convivem há mais de oito anos com acadêmicos indígenas, tanto nos cursos de graduação, quanto nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Esse texto também apresenta reflexões realizadas pelos/as autores/as em suas pesquisas relacionadas com os povos indígenas.

Este trabalho apresenta diálogos/ reflexões de duas pesquisas. Uma voltada para a análise das reflexões que os indígenas desenvolvem sobre os processos de exclusão e a

outra sobre as possibilidades de uma formação intercultural por meio do uso das novas tecnologias. Desse modo, Pavan e Lopes (2013, p. 01) elucidam que “nossa intenção neste artigo é mostrar um pouco do que temos aprendido nessa convivência, seja na condição de educadores, seja na condição de pesquisadores, ou melhor, na condição de educadores/pesquisadores”.

Desse modo podemos evidenciar que este artigo mesmo apresentando uma estrutura que se difere de nossa pesquisa, já que nos propomos trabalhar com pesquisa documental, tendo como fonte de pesquisa Livros Didáticos, nos possibilita realizar aproximações, no que diz respeito às discussões que versam sobre Cultura Indígena e Interculturalidade.

O artigo apresenta reflexões teóricas que se aproximam com a Abordagem Teórica- Metodológica que fizemos opção, pois evidencia que não há conhecimentos universais. Assim, argumentando a partir de Boaventura de Sousa Santos (2008) que necessitamos fazer um exercício decolonial para romper com as armadilhas dos conhecimentos universais.

Pavan e Lopes (2013) concluem o artigo apresentando reflexões que resultaram dessa pesquisa-ação que coloca em evidência o diálogo com os povos indígenas, e que a universidade não se coloque no lugar de dizer quem é o indígena e sim escutar cada povo em sua diferença. Desse modo fica evidenciado que os caminhos para uma pedagogia e uma epistemologia decolonial e intercultural, são (re)construídos com os povos Indígenas.

No que tange os 2 (dois) textos selecionados que tratam sobre Livros Didáticos enquanto textos curriculares: a) “Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos” (COSTA, 2010), e b) “Negros/as e brancos/as em livros didáticos de geografia” (SANTOS, 2012).

O terceiro trabalho intitulado- Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos (COSTA, 2010), centram-se no pressuposto que o currículo de História se constitui como um terreno fértil para pensar a produção de identidade/diferença. O referido texto não delimita o problema de pesquisa e tem como objetivo: analisar os sentidos de “negro” que as imagens da escravidão dos livros didáticos de História procuram fixar e perceber porque essas imagens e não outras estão representadas nestes manuais. Assim, nos permite problematizar como as marcas discursivas das lutas hegemônicas travadas em torno dos processos de significação do “negro” mobilizam e recontextualizam diferentes matrizes historiográficas

nos currículos de história. Teoricamente esse estudo baseia-se na Teoria do Discurso desenvolvidas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1996; 2004).

A pesquisa se configura metodologicamente enquanto pesquisa bibliográfica, centrando-se nas imagens dos Livros Didáticos. A concepção de Livro Didático adotada por Costa (2010) aproxima-se da concepção a qual nos filiamos, pois compreendemos o livro didático como um recurso pedagógico e texto curricular, considerado como um espaço de disputa por significação de mundo.

Frente aos estudos/análises, Costa (2010) conclui temporariamente que há uma instabilidade de sentidos ou infinitos sentidos que desafiam a identidade “negra” com significados fixos. Desse modo, é possível compreender que o Livro de História é esse espaço de tensão, no que se refere à representação da identidade “negra”.

O artigo de Costa (2010) se aproxima do nosso objeto pesquisa, pois se propõe a discutir/refletir sobre as identidades e elementos culturais de povos subalternizados (negros) tratados exclusivamente no livro de História. Um elemento que se distancia do nosso projeto é que buscamos compreender a representação da Cultura Indígena nos Livros Didáticos da Educação do Campo, tendo como lentes teóricas os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

O quarto trabalho intitulado- Negros/as e brancos/as em livros didáticos de Geografia (SANTOS, 2012) apresenta a seguinte questão problema: uma vez que o edital do livro didático do PNLD/2010 estabelece critérios classificatórios e eliminatórios para a participação de mulheres nos livros didáticos e para a participação de negros, seriam esses critérios suficientes para a inserção e valorização da mulher negra nos livros didáticos de Geografia? O objetivo deste texto é apresentar uma discussão acerca do espaço ocupado por negros/as e brancos/as nos livros didáticos de Geografia aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010.

O autor toma teoricamente os livros didáticos como formas simbólicas capazes de atuar, em contextos sócio-históricos específicos, de maneira a criar ou sustentar relações de dominação, conforme a proposta de John Thompson (1995). Desse modo, evidenciamos que esta compreensão aproxima-se da que nos filiamos, pois também compreendemos o Livro Didático como instrumento que é constituído por ideologias frutos de tensões políticas e epistêmicas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, identificamos que a pesquisa ocorre a partir de 22 coleções de livros didáticos de Geografia, as 22 aprovadas no

PNLD/2010. No entanto, o trabalho se deu especificamente com os livros de Geografia de 2º ano do Ensino Fundamental.

Como resultados, Santos (2012) evidencia que dos 3.217 personagens nas ilustrações dos livros da amostra, a maioria deles (98,8%) foi classificada como personagens humanos. Desse modo pontua os seguintes achados: a) a participação de personagens masculinos (57,9%) foi maior que a de femininos (33,8%); b) Grandes grupos com ambos os sexos foram 4,8% do todo; c) os personagens brancos foram 60% do total (1929); d) pretos 16,1% (517); e) pardos 4,5% (146); f) indígenas 5,2% (167); g) amarelos 2,8% (89); h) personagens de grupo multiétnico 3,9% (127); i) personagens de outras cores/etnias 2,3% (74), e h) personagens indeterminados (que não se encaixavam em nenhuma das categorias utilizadas) 5,2% (168).

A partir desses dados/análise o artigo conclui ressaltando a pouca presença de personagens negros/as na amostra, em comparação com o número de personagens brancos/as, como uma manifestação de racismo, verificado em diversas pesquisas com livros didáticos. Desse modo os livros didáticos estariam por naturalizar a condição do branco como representante da humanidade.

Esse estudo se aproxima do nosso objeto de estudo, pois busca compreender como vem sendo constituídos esses textos curriculares, frente a uma discussão étnica- racial que historicamente tem colocado os povos negros enquanto, não-sujeitos. Assim, nos possibilita refletir sobre as marcas coloniais existentes nos livros didáticos que de forma tensa coexistem com um projeto sociedade outro centrado na Decolonialidade, que se constituem pelos sujeitos que outrora/atualmente são silenciados como é o caso das mulheres, povos do campo, negros e povos indígenas.

A análise aqui realizada evidencia, sobretudo, o silenciamento no campo das produções científicas sobre a Cultura Indígena e sua relação com Livros Didáticos. É a partir dessas reflexões que formulamos a seguinte questão problema: Como a Cultura Indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos de Educação do Campo? Esta curiosidade política, epistêmica e pedagógica está alicerçada no seguinte pressuposto: os livros didáticos como textos curriculares identitários evidenciam/traduzem os sentidos que essa Cultura Indígena é retratada, bem como representa a tensão entre os silenciamentos impostos pelos grupos hegemônicos e a desobediência política e epistêmica dos movimentos indígenas ao longo da história, na busca do *lócus* de enunciação.

Para buscarmos responder ao nosso problema de pesquisa elegemos como objetivo geral: Compreender como a Cultura Indígena vem sendo traduzida através das iconografias nos Livros Didáticos da Educação do Campo. Como objetivos específicos, elencamos: a) identificar e caracterizar os elementos da Cultura Indígena nas iconografias que constituem os livros didáticos que compõem a coleção didática pesquisada; b) identificar os sentidos destes elementos nos livros didáticos que constituem a coleção didática investigada; c) analisar como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo.

Assim, evidenciamos que para o tratamento do objeto de pesquisa aqui eleito, adotamos a Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos que emergem das lutas dos movimentos sociais (feminista, negros, indígenas). A referente Abordagem toma as culturas silenciadas com objeto de estudo, analisando as constituições históricas, frente às Heranças Coloniais que violaram/violam e negaram/negam as diferenças dos povos, sejam diferenças físicas, culturais, geográficas, entre outras.

Esses Estudos possibilitam o trato de questões silenciadas, revelando os mecanismos utilizados para forjar o silenciamento e a subalternização entre os povos. Assim, nos oferecem elementos para analisar os sentidos da Cultura Indígena nos Livros de Didáticos do Campo, pois compreendemos que Livro Didático se constitui enquanto um espaço de tensão entre as heranças coloniais e os projetos *outros*, que se forjem pela desobediência política e epistêmica dos povos e Movimentos Indígenas.

Diante do exposto e a título de organização deste trabalho, subdividimo-lo da seguinte forma: a) Estudos Pós-coloniais Latino-americanos em diálogo com Cultura/Culturais Indígenas, Currículo e Livros Didáticos que se constitui pelas seguintes seções: 1) Nosso posicionamento político e epistêmico: um olhar *outro* a partir da Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos; 2) Dos processos de Colonialismo/Colonialização à Colonialidade: rupturas ou ressignificações?; 3) Diferenças e Tensões entre Política de Identidade e Identidade em Política: construindo um horizonte intercultural; 4) Cultura ou Culturas? Reflexões sobre esse conceito complexo; 5) Culturas dos Povos Indígenas: reflexões interculturais; e 6) Currículo e Livros Didáticos: espaço-tempo de disputas políticas e epistêmicas; b) Procedimentos Teórico-Metodológicos; c) Representações da Cultura Indígena na Coleção Didática Girassol – Saberes E Fazeres Do Campo; d) Considerações Finais, e Referências.

2. ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS EM DIÁLOGO COM CULTURA/CULTURAS INDÍGENAS, CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS

Decidimos não imitar a Europa e determos nossos músculos e nosso cérebro numa direção nova. Tratemos de inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar (Fanon).

Nesta seção evidenciamos nosso posicionamento político e epistêmico, no que se refere à Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, bem como o diálogo com as compreensões acerca de Cultura/Culturas Indígenas, Currículo e Livro Didático.

2.1- Nosso posicionamento político e epistêmico: um olhar *outro* a partir da Abordagem Teórica Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos

Essa seção trata da Abordagem Teórica- Metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos que utilizamos como lente interpretativa para analisar as ações de apagamentos e silenciamentos dos Povos Indígenas frente a uma racionalidade moderna/colonial/civilizada. Desse modo evidenciamos que é “a partir de esta racionalidad que se piensa el Estado nacional, históricamente haciendo que los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados” (WALSH, 2008, p. 138).

Nesse sentido, evidenciamos que a Abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-coloniais se desdobra em diferentes vertentes: Africana, Indiana, Anglo-saxônica, Europeia e Latina- americana que advogam por intermédio de lutas o rompimento das amarras coloniais, impostas pela modernidade/colonialidade aos povos que historicamente foram/são silenciados. Desse modo nos propomos aqui evidenciar cada uma dessas vertentes para que assim possamos ressaltar nossa filiação a Abordagem Latino-americana.

Os Estudos Pós-coloniais Africanos questionam a construção moderna que subalterniza e homogeneiza as populações africanas, a partir de critérios voltados para as questões étnico-raciais. Essa Abordagem busca desconstruir a hierarquia COLONIZADOR-colonizado, desse modo compreendemos que “a mentalidade pós-colonial é uma aquisição e não se pode afirmar que a independência das antigas colônias tenha sido suficiente para esta conquista” (CAETANO, 2007, p. 02).

A vertente dos Estudos Pós-coloniais Indianos surge após a independência da Índia, tencionando sobre as forças coloniais, reivindicam assim uma forma própria de produzir conhecimentos e de se dizer. Essa Abordagem compreende que “para desvelar a realidade do fenômeno subalterno, seria necessária uma nova historiografia, que rompesse com os paradigmas eurocêntricos da historiografia tradicional indiana de cunho modernista: nacionalista ou colonialista” (BARBOSA, 2010, p. 63).

Os Estudos Pós-coloniais Anglo-saxônicos “surtem da experiência colonial de sujeitos de nacionalidades variadas que ajudaram a institucionalização destas discussões nos países centrais, sobretudo Estados Unidos” (SILVA et al, 2014, p. 11). Essa vertente mantém vivas as marcas coloniais na sua língua e nas teorias adotadas que tomam como referência a dos seus colonizadores.

A Abordagem dos Estudos Pós-coloniais Europeus evidencia que as relações coloniais não estão presentes nos países colonizados (SANTOS, 2010). Desse modo podemos compreender que nas relações entre os países colonizadores “existem formas de dominação hegemônicas e periféricas ou mesmo países colonizadores (por exemplo, Portugal) que hoje ocupam uma posição de inferioridade em relação às colônias (por exemplo, Brasil)” (SILVA et al, 2014, p. 11).

Neste contexto, nos aproximamos neste trabalho da vertente teórica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008) aqui utilizada como lente de análise. Essa vertente inscreve-se no rol de teorias que no decorrer do século XX, evidenciam a cultura como objeto de estudo, analisando a construção da história colonial de sociedades formadas/construídas pela hierarquização, classificação subalterna e negação da diferença física, geográfica, **cultural**, **étnica**, dentre outras (QUIJANO, 2005).

A partir de nossa opção política e epistêmica pela Abordagem dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos possibilitam questionarmos e refutarmos as amarras coloniais/eurocêntricas, evidenciando as experiências de luta dos povos silenciados da América Latina, entre eles, os povos Indígenas. Destacamos os seguintes conceitos que constituem essa Abordagem Teórico-Metodológica: Colonialismo/ Colonialização, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008), Diferença Colonial, Pensamento de Fronteira, Desobediência Epistêmica (MIGNOLO, 2005, 2008), Interculturalidade e Educação Intercultural (WALSH, 2007, 2008; TUBINO, 2004, 2005), Política de Identidade e Identidade na Política (MIGNOLO, 2008).

2.2- Dos procesos de Colonialismo/Colonialização à Colonialidade: rupturas ou ressignificações?

Os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos fomentam discussões/reflexões sobre o processo perverso de colonização/colonialismo ocorrido entre a Europa e a América (MIGNOLO, 2005) que se constituíram enquanto, as duas primeiras identidades continentais criadas com o advento da Modernidade. Nesse sentido, a “América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera id-entidad de la modernidad” (MIGNOLO, 2005, p. 107).

O processo de Colonização/Colonialismo que ocorreu com a invasão da Abya Yala⁸, centra-se em dois pilares: a Racialização e a Racionalização, e juntos servem de estratégias para instituir os povos superiores e produtores das epistemologias válidas- o europeu, sobre os povos inferiores, incapazes de produzir saberes- o não europeu.

A Racialização centra-se na construção da ideia de raça⁹, como construção mental e social, para difundir o novo padrão mundial de poder, evidenciando os sujeitos superiores e inferiores. Nesse sentido, se forja o modelo de sujeito superior que deve ser seguido, apresentando as seguintes características: homem, heterossexual, europeu, **branco**, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (MIGNOLO, 2005). Nessa lógica os Povos Indígenas se constituem enquanto seres inferiores, considerados, por exemplo, no século XIX como fósseis vivos, sem história (JESUS, 2013).

Arelado diretamente à Racialização, o processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva, passando a determinar uma única epistemologia válida. Assim, os povos europeus passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos, desconsiderando as demais formas de produzir conhecimentos. No contexto da Racialização, foram-se instituindo os territórios e sujeitos, produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação,

también, y a formalmente, *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado *racional*, fue

⁸ Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. AbyaYala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

⁹ Elemento biológico.

impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *la modernidad* (QUIJANO, 2007, p. 343).

Assim, os Povos Indígenas nesse processo de Colonialismo/Colonização não eram sujeitos produtores de epistemologias, eram tidos como povos “mansos”, “domesticados”, “bárbaros”, “embrutecidos”. Estereótipos estes que ganharam relevo entre as décadas de 1940 e 1960 por intermédio da produção literária do Romantismo, tendo como seus maiores representantes Gonsalves Dias e José de Alencar.

Desse modo, destacamos que o Colonialismo não acabou no momento em que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, passando se materializar e se reconfigurar na Colonialidade, quando hierarquiza, subalterniza e dita os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu).

Nesse sentido, Quijano (2005, p. 342) concebe a Colonialidade como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.

A Colonialidade como processo de exploração/controla penetra na estrutura social na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias. Para Quijano (2005) esse processo desdobra-se em três eixos: Poder, Saber, Ser. Nesse sentido, ampliando essa discussão Walsh (2008) pontua um quarto eixo a Colonialidade da Natureza.

O eixo da Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores. A partir dessa perspectiva

los indios no eran solamente siervos, como eran esclavos los negros. Eran, ante todo, “razas inferiores”. Y la idea de raza había sido impuesta no solamente como parte de la materialidad de las relaciones sociales – como era el caso de la esclavitud o dela servidumbre, lo que, en consecuencia, puede cambiar– sino como parte de la materialidad de la propia gente, como era, precisamente, el caso con los indios, con los negros, con los blancos (QUIJANO, 2006, p. 58).

Atrelado a esta classificação e hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Na medida em que o único conhecimento válido é o produzido pelo

européu (colonizador), todos os elementos epistêmicos, políticos e culturais produzidos pelos povos Indígenas, nessa lógica não é válido. No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador, tal dimensão consolida a condição “natural” dos povos Indígenas como sujeitos inferiores, não-epistêmicos, o não-referência, o sem identidade.

Nessa Abordagem, Walsh (2008) ao discutir a Colonialidade da Natureza, anuncia uma nova dimensão que coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza. Nesse contexto o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada a concepção mercantilista, oriundos do capitalismo. Dessa forma, os Povos Indígenas se constituem como um elemento da natureza, devido seu pertencimento à Terra. A partir desta lógica justifica-se a colonização/exploração desses povos, pois não fazem diferenças entre seres humanos e a natureza, ambos se constituem harmoniosamente (BANIWA, 2006).

No entanto, pontuamos que na contramão da Colonialidade, os Povos Indígenas que foram/são historicamente silenciados, lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio de ações decoloniais. Mignolo (2008, p. 304) ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

A tensão existente entre os povos que se auto dominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores, resultam na construção da Diferença Colonial, que colocam em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora/atualmente foram/são sonegadas (MIGNOLO, 2005) e invalidadas pela cultura hegemônica. Assim, os povos Indígenas constituem-se enquanto uma força impulsionadora desse processo decolonial quando, por exemplo, advogam pelo *locus* de enunciação, distanciando-se da cosmovisão de uma suposta identidade e cultura defendido/propagado de forma imperativa por um único povo. Desse modo, destacamos a importância de reconhecermos as diferenças e tensões existentes entre os povos, a partir de uma perspectiva intercultural.

2.3- Diferenças e Tensões entre Política de Identidade e Identidade em Política: construindo um horizonte intercultural

Em meio às ideologias propagadas no cenário mundial que reforçam a ideia de uma suposta identidade genérica que homogeneíza as diferenças, faz-se necessário questionar/desconstruir essas concepções. Nesse sentido, compreendemos que ao defendermos a ideia de uma cultura nacional, ou seja, uniformizá-la, estamos mascarando as diferenças de classe social, gênero, etnia entre outras, negando os processos históricos marcados pelo processo de Colonialidade, que os Povos Indígenas foram submetidos, ao serem estereotipados e inferiorizados.

Assim, torna-se necessário nos posicionarmos política e epistemologicamente contrários as concepções centradas na lógica homogeneizadora que se insere nas bases da manutenção do sistema mundo moderno/colonial. Desse modo, evidenciamos que a partir dessa lógica o Estado hegemônico

reconhece a diferença, porém, como objeto de conhecimento: diversidade. Exclui do processo de produção do conhecimento o *Outro* ao qual se refere, mantendo a relação de dominação. A exclusão do *Outro* não o elimina. Subalternizado, negado, silenciado e invisibilizado, permanece através de signos apropriados, traduzidos, inseridos em outras tramas históricas e discursivas (ESTEBAN, 2010, p. 56).

O reconhecimento da diferença presente no discurso hegemônico não modifica a estrutura de poder, se constituindo meramente para oficializar a existência de identidades e culturas diferentes, as colocando em condição inferior a identidade e cultura branca e eurocentrada. Nesse sentido, os Povos Indígenas constituem “o grupo cultural que mais vive nas fronteiras da exclusão. Essa exclusão foi/é produzida, em grande parte, em função das características culturais desses povos” (PAVAN, 2012, p. 01).

Sob essa perspectiva, é possível pensar que a cultura hegemônica pautada na lógica colonial, reconhece os Povos Indígenas, no entanto, os aloca enquanto o não-ser (não-branco, não-civilizado, não- culto...) que para se aproximarem do modelo de Ser, necessitam negar e se distanciar de suas marcas identitárias e culturais. No entanto, frente às Heranças Coloniais que se alastram na atualidade evidenciamos o protagonismo dos Povos Indígenas, somando forças para romper com as ideologias de um Estado unicultural e uni-identitário que silencia o trato às diferenças.

As lutas protagonizadas pelos Povos Indígenas na busca do *locus* de enunciação se constituem na Diferença Colonial que se manifesta pelo Pensamento de Fronteira, forjados às margens da Colonialidade. Desse modo, compreendemos que “toda mudança de descolonização política (não-racistas, não heterossexualmente patriarcal) deve suscitar uma desobediência política e epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 287). Esse processo desafia as estruturas eurocêtricas de produção e validação de epistemologias.

É nesse contexto de tensões que se constituem e residem conflitivamente as diferenças entre Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforcem essas identidades, no entanto funciona na perspectiva de homogeneizar lutas e identidades. Segundo Mignolo (2008, p. 289) “a política de identidade se baseia na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos, que podem levar à intolerância, e de que nas políticas identitárias posições fundamentalistas são sempre um perigo”.

No que tange aos Povos Indígenas, a Política de Identidade dissemina a ideia de que todos são “índios”. Assim, criam-se políticas de identidade que naturalizam essa ideia, silenciando as diferenças que constituem os diversos povos¹⁰. Chaves; Ronco (2012, p. 88) ao refletirem sobre o termo “índio” evidenciam que “durante séculos, [...] também fez referência a pessoas vistas como exóticas, que andavam nuas, relacionadas à natureza, ou seja, selvagens sem cultura que se organizavam em tribos sem uma identidade e sem unidade”.

Já na Identidade em Política que se constitui enquanto uma opção decolonial, se distancia da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois constrói-se Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural. Nesse sentido Mignolo (2008, p. 289) elucida que

identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo.

¹⁰ No Censo de 2010, 817.963 indivíduos se autodeclararam indígenas. Assim, podemos destacar que Pernambuco possui a terceira maior população indígena no Brasil, com cerca de 61 mil indígenas, que constituem as seguintes etnias: Truká, Pankará, Pankararu, Kambiwá, Entre Serras Pankararu, Kapinawá, Xukuru, Pankará, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

Desse modo, os Povos Indígenas advogam por Políticas Públicas que reconheçam e sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Assim compreendemos que são “ações que emanam dos poderes públicos e das autoridades públicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais representativos” (SILVA, 2013, p. 111).

Evidenciamos que permeado as tensões e diferenças entre a Política de Identidade e a Identidade em Política, encontra-se a Interculturalidade que tem como prerrogativas básicas o respeito e o diálogo entre as Culturas. A Interculturalidade enquanto espaço-tempo de diálogo horizontal entre os diferentes povos e culturas, não se estrutura na lógica da tolerância, mas no respeito às diferenças.

Nessa tessitura, evidenciamos que a Interculturalidade vêm sendo ressignificada através das perspectivas Funcional e Crítica (WALSH, 2008) que anunciam e constituem projetos sociais distintos. A Interculturalidade Funcional oficializa a diferença, porém, “no cuestiona las reglas de juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (TUBINO, 2005, p. 24).

Desse modo, evidenciamos que esta perspectiva funciona/contribui no fortalecimento da lógica moderna/colonial/capitalista. Assim,

el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior (WALSH, 2008, p. 04).

A Interculturalidade Funcional que se funda na Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza contribuem para efetivação de processos de silenciamentos e de subalternização dos Povos Indígenas, quanto a seus valores, crenças, culturas, conhecimentos e identidades. Em contrapartida, a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008) centra-se no respeito às diferenças, tornando possível o diálogo entre as Culturas, possibilitando o rompimento das estruturas de poder. Assim, evidenciamos que a Interculturalidade Crítica

va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social

político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p. 140).

Dessa forma, compreendemos que a Interculturalidade Crítica se constitui como força motriz para o rompimento do silenciamento e subalternização dos Povos Indígenas, que reivindicam a construção de um projeto de sociedade outro, pautado nas diferenças geo-políticas do conhecimento. A lógica da Interculturalidade Funcional e da Interculturalidade Crítica que se constitui na sociedade se manifesta também pelos processos educativos. Walsh (2008) chama atenção para a Educação Intercultural Funcional e a Educação Intercultural Crítica. Assim consideramos importante refletirmos como “la educación há contribuyendo, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que certa gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28).

A Educação na perspectiva da Intercultural Funcional vincula-se a uma ideia neoliberal que se anuncia a favor do “respeito” à diversidade sociocultural. No entanto, tende a folclorizar os saberes e as manifestações culturais dos povos que foram/são historicamente silenciados, a exemplo temos os Povos Indígenas que têm suas marcas identitárias homogeneizadas, em prol da construção da “cultural nacional”. Já a Educação fundada na perspectiva da Interculturalidade Crítica, se configura enquanto força de questionamento sobre as relações de subalternização impostas aos povos colonizados.

Desse modo, ressaltamos a importância de compreendermos a Interculturalidade Crítica, enquanto ferramenta pedagógica que

cuestiona de manera continúa la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2009, p. 139).

Nesse sentido, evidenciamos que a Interculturalidade enquanto essa ferramenta pedagógica tem se constituído enquanto bandeira de luta dos Povos Indígenas, ao reconhecerem e respeitarem as diferenças. É centrado nessa compreensão intercultural,

que as comunidades indígenas reivindicam que seus processos e expressões culturais sejam reconhecidos e válidos.

2.4- Cultura ou Culturas? Reflexões sobre esse conceito complexo

A partir da complexidade do termo “Cultura” bem como suas concepções, evidenciamos a necessidade de sinalizarmos a perspectiva que embasa esse estudo, compreendendo que toda opção teórica é também uma opção política e epistêmica. Desse modo, destacamos que nossas reflexões serão realizadas à luz dos autores; Bhabha (1998); Castillo; Mallet (1997); Fanon (1968); Forquin (1993); (Hall) 2003 que nos possibilitam partir da compreensão de Culturas, em uma perspectiva heterogênea.

Nesse sentido, evidenciamos que as Culturas não se constituem isoladas e linearmente, mas sim, permeada nos contextos dinâmicos dos sujeitos. Assim, compreendemos que “estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 44).

Atrelado a essa compreensão, pontuamos a Cultura na perspectiva da diferença. Segundo Bhabha (1998, pp. 227-228), a diferença cultural

não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional. [...] O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar, o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna.

A diferença cultural se constitui em uma perspectiva dialógica que vai para além do ato de tolerar, mas centra-se no respeito às diferenças, sem hierarquizar e classificar os elementos culturais em superiores e inferiores. É nessa direção que reafirmamos nossa compreensão de cultura como “[...] los modos de vivir o los modos de ser compartidos por seres humanos” (CASTILLO; MALLET, 1997, p. 04).

Nesse viés, a Cultura se forja enquanto um patrimônio composto de conhecimentos, valores, símbolos (FORQUIN, 1993) que se constrói e se ressignifica a partir das vivências/ experiências das comunidades. Desse modo, “a cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias”

(HALL, 2003, p. 44). Assim, advogamos pela compreensão de Culturas, enquanto produções identitárias dos povos, dentre esses povos, focalizamos os Povos Indígenas.

2.5- Culturas dos Povos Indígenas: reflexões interculturais

Ao tratarmos de Culturas dos Povos Indígenas (BANIWA, 2006; JESUS, 2013; SILVA, 2013) é imperativo compreendermos quem são esses povos aos quais nos referimos. Nessa pesquisa, não enxergamos os Povos Indígenas como sujeitos que estão cristalizados no período da colonização, partimos da compreensão que

os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (BANIWA, 2006, p. 18).

Desse modo, evidenciamos que os Povos Indígenas não são homogêneos que “não só são diferentes da sociedade não indígena, mas também são diferentes entre si” (SILVA, 2013, 86). Essa compreensão nos desafia a repensar as generalizações acerca dos Povos Indígenas (JESUS, 2013) centradas na perspectiva homogeneizante que nega as especificidades e diferenças culturais, identitárias, políticas, sociais, educacionais, territoriais de cada Povo Indígena.

Assim, nossas reflexões sobre Culturas Indígenas, estão embasadas na perspectiva da Interculturalidade que segundo Walsh (2005, p. 10) “es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad”. Essa concepção vai na contramão do Colonialismo/Colonização que aloca os colonizados em um contexto inferior, visando negar e silenciar seus conhecimentos, valores culturais e tradições que os constituem culturalmente, provocando assim, a alienação cultural.

Nesse sentido, Fanon (1968, p. 175) chama atenção que

quando refletimos nos esforços empregados para provocar a alienação cultural da época colonial, compreendemos que nada foi feito ao acaso e que o resultado global pretendido pelo domínio colonial era convencer os indígenas de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas.

Em meio as forças do processo de Colonialismo/Colonização, os Povos Indígenas resistiram e advogam até os dias atuais que suas histórias e culturas sejam reconhecidas e respeitadas. Essas lutas e conquistas são evidenciadas pelas políticas afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/03 que foi ampliada em 2008, pela Lei 11.645/08 que determina a

inclusão de conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica públicos e privados.

No contexto do respeito às diferenças culturais e sociais dos diversos povos, passamos a compreender que

a cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (BANIWA, 2006, p. 44).

Frente à discussão acerca dos Povos Indígenas e suas Culturas (BANIWA, 2006) evidencia as contradições e preconceitos existentes, que precisam ser superados, no que diz respeito ao reconhecimento e valorização de outras culturas e sabedorias. Nesse viés, o referido autor, destaca que as contradições em relação aos Povos Indígenas, podem ser resumidas na atualidade em três perspectivas sociais: a) Visão romântica; b) visão estereotipadas/denominações negativas e c) Visão cidadã.

A primeira perspectiva centra-se na antiga visão romântica sobre os indígenas, relacionada ao período de Colonialismo/Colonização. Esta visão concebe o indígena como “ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. O índio viveria numa sociedade contrária à sociedade moderna” (BANIWA, 2006, 34). Essa perspectiva dissemina a concepção que o indígena é sempre um coitado, uma vítima que não consegue se defender e precisa sempre de alguém/algo para que o possa proteger e representar¹¹.

No que tange a segunda perspectiva é atribuído aos indígenas, estereótipos/denominações negativas desde o período do Colonialismo/Colonização. O índio é concebido como ser cruel, bárbaro, canibal, selvagem, preguiçoso etc. Baniwa (2006, p. 24) destaca que tais denominações e adjetivos eram

para justificar suas práticas de massacre, como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa. Ainda hoje essa visão continua sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesse pelas terras indígenas e pelos naturais nelas existentes.

A terceira perspectiva sustenta-se em uma visão mais cidadã, não só para os Povos indígenas, como também para as demais minorias, que efetivamente ocorrem no processo

¹¹ Nessa perspectiva forja-se uma relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, que é institucionalizada, por exemplo, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como protetor /provedor dos Povos Indígenas (BANIWA, 2006).

de redemocratização do País, a partir da promulgação da Constituição de 1988. Essa cosmovisão “concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural” (BANIWA, 2006, 24).

Pautado nessa perspectiva ressaltamos a importância que as Culturas Indígenas sejam reconhecidas como elementos que constituem povos/sujeitos de valores/tradição e de direitos. Assim, é centrado no reconhecimento das diferenças que nos reportamos aos Livros Didáticos, compreendendo esse material enquanto Texto Curricular Identitário.

2.6- Currículo e Livros Didáticos: espaço-tempo de disputas políticas e epistêmicas

Nesta seção realizamos reflexões sobre Currículo (LOPES, 2004; MOREIRA; SILVA, 2008; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2000) o compreendendo enquanto, um espaço complexo que se constitui por tensões e discussões. Arelada à discussão de Currículo, versamos sobre Livros Didáticos (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013; FERREIRA, 2013; MOREIRA; MARTINS, 2015; PESAVENTO; 2004) enquanto textos curriculares que também se constitui por tensões.

Neste sentido, entendemos que o currículo se constitui do “resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2000, p. 13). Assim, pontuamos que o Currículo não se constitui no campo da neutralidade, da ingenuidade, de maneira, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Sacristán (2000, p. 29) enfatiza que na configuração e desenvolvimento do Currículo, podemos ver se

entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não deve esquecer todas essas inter-relações.

É centrado nas diferentes perspectivas e interesses que permeiam o Currículo que pontuamos o silenciamento sofrido pelos Povos Indígenas ao terem seus saberes, tradições e culturas não contempladas nos currículos escolares e nos Livros Didáticos. Um Currículo centrado nessa compreensão contribuiu na construção de “uma história que definiu o não

lugar do indígena” (JESUS, 2013, p. 49), que os estereotipam e genericamente os tratam como se “índio” fosse “tudo igual”.

Sacristán (2000, p. 32) apresenta 5 (cinco) características que constituem o Currículo:

- 1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

Estas características nos possibilitam refletir sobre o Currículo enquanto espaço-tempo complexo e dinâmico que se configuram por confrontos de saberes sistematizados que serão ou não privilegiados. O Currículo implicado em relações de poder “transmite visões sociais particulares e interessadas e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 08).

Centrado nessas relações de poder e cosmovisões, evidenciamos que os Livros Didáticos se constituem enquanto seleção e produção de saberes. Os Currículos bem como os Livros de Didáticos trazem “visões de mundo, de habilidade, de valores, de símbolos e significados, portanto de culturas capaz de instituir formas de organização do que é selecionado, tornando-o apto de ser ensinado” (LOPES, 2004, p. 111).

Os Livros Didáticos se constituem enquanto um artefato intencional e “representam escolhas, que estão relacionadas com discursos impostos por políticas públicas, práticas de produção editorial, expressando uma relação de ‘decisão’ que é muito comum nas práticas sociais contemporâneas, textualmente mediadas” (MOREIRA; MARTINS, 2015, pp. 05-06).

Nesse sentido, ao refletir sobre os elementos culturais que constituem os Povos Indígenas, pontuamos a importância que essas questões, sejam contempladas nos Livros

Didáticos. Desse modo, nos indagamos “quais culturas e saberes são apresentados nos textos, e como eles são produzidos e apresentados? [...]. Quais culturas e saberes os livros didáticos produzem?” (BONAFÉ; RODRÍGUEZ, 2013, p. 210).

Evidenciamos que os Livros Didáticos contemplem com coerência os Povos Indígenas e sua existência enquanto sujeitos dos seus processos históricos e suas tensões (FERREIRA, 2013). Advogamos que os textos curriculares que constituem os Livros Didáticos possam evidenciar os Povos Indígenas enquanto sujeitos protagonistas na/da História. Compreendemos que materiais “dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão” (PESAVENTO, 2004, p. 41). Assim, tomamos os Livros Didáticos como instrumentos que se constituem por lutas e tensões, políticas, epistêmicas e culturais forjadas em relações de dominação. Dessa maneira, pontuamos as inconclusões e as intencionalidades que constituem os Livros Didáticos, e a importância de submetê-los a análises/reflexões.

3-PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar (Goldenberg).

Nesta seção, apresentamos a metodologia adotada para que direcionou a pesquisa. Desse modo evidenciaremos: a abordagem metodológica que faremos uso, o tipo de pesquisa, as fontes documentais da pesquisa que constituem o nosso campo empírico, os critérios de seleção dessas fontes, os procedimentos de análise e caracterização das fontes documentais.

Esta pesquisa objetiva compreender como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo. Assim, este estudo, centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21).

A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos

que não receberam nenhum tratamento científico”. Nesse sentido, evidenciamos que os Livros de Didáticos constituem-se enquanto um desses documentos possíveis de análise.

Dessa maneira, compreendemos que

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2007, p. 04).

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo, que foi aprovado, e selecionado, pelo Programa Nacional do Livro Didático para as Escolas do Campo (PNLD-CAMPO/2013)¹². O critério de escolha da referida coleção se dá pelo fato de ter sido adotada e trabalhada pelas escolas do campo que constituem o município¹³ que resido.

Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104),

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Desse modo, evidenciamos que a Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977), ocorre em três fases: *pré-análise*, *exploração do material*, *tratamento e inferências*. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa (Livros Didáticos, focando as iconografias que tratam da Cultura Indígena). A segunda fase da Análise Temática corresponde à *exploração do material* (Livros Didáticos/ iconografias que tratam da Cultura Indígena). Esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados.

¹² O PNLD-CAMPO/2013, também aprovou a coleção Projeto Buriti Multidisciplinar, Editora- Moderna LTDA.

¹³ Camocim de São Félix, localizado no Agreste de Pernambuco. Apresenta uma área de 72,477 km² e segundo dados do IBGE/2010 possui aproximadamente 17.104 habitantes.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, levando em consideração o contexto que os Livros Didáticos foram produzidos.

Caracterização das fontes documentais: conhecendo a Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo

A coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, da Editora FTD AS é composta por 9 (nove) volumes, sua composição é constituída de forma seriada e multidisciplinar por área. O primeiro ano apresenta 1(um) volume, e os demais anos, apresentam 2 (dois) volumes. Desse modo, apresentamos a seguir como está organizada a referida coleção:

QUADRO 04- Áreas de Conhecimentos da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo

ANO/SÉRIE	ÁREA DE CONHECIMENTO
1º ano	Letramento e Alfabetização
	Alfabetização Matemática
2º ano	Letramento e Alfabetização
	Geografia e História
2º ano	Alfabetização Matemática
	Ciências
3º ano	Letramento e Alfabetização
	Geografia e História
3º ano	Alfabetização Matemática
	Ciências
4º ano	Língua Portuguesa
	Geografia e História
4º ano	Matemática
	Ciências
5º ano	Língua Portuguesa
	Geografia e História
5º ano	Matemática
	Ciências

Fonte: Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Os volumes são formados por unidades que se subdividem em capítulos e esses apresentam seções. As seções que constituem a coleção apresentam-se em duas perspectivas: a) seções exclusivas de uma área, e b) seções comuns a todas as disciplinas.

No que se refere às seções exclusivas de uma área, temos: “Leitura”, “De olho na escrita”, “Traçando letras”, “Produção”, “Estudo da Língua”, “Hora da História”, “Texto puxa texto” e “Estudo do texto” que são referentes à área de conhecimento de Letramento e Alfabetização; “Experimento” e “Hora da vivência” que seções que compõem a área de Ciências; a seção “Está no mapa” está presente na área de Geografia e a seção “Trabalhando com o tempo” é específico da área de História.

Pontuamos também que a seção “Hora da vivência” está presente simultaneamente nas áreas de História e Geografia. Entretanto, no que se refere às seções que são comuns a todas as disciplinas, pontuamos que a coleção apresenta as seguintes seções: “Vai e vem”, “Mural de vivências” e “Dica de Leitura”.

4- REPRESENTAÇÕES DA CULTURA INDÍGENA NA COLEÇÃO DIDÁTICA GIRASSOL – SABERES E FAZERES DO CAMPO

Ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (Gomes).

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados realizada na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazer do Campo, no que refere aos elementos Culturais Indígenas retratadas nas iconografias. Assim, partimos da premissa que os Livros Didáticos “podem ser entendidos como espaços políticos de disputas sociais que representam concepções e anseios históricos” (FERREIRA, 2013, p. 137).

4.1- Elementos Culturais Indígenas retratados nas iconografias que constituem a Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazer do Campo

Inicialmente buscamos evidenciar o quantitativo das iconografias referentes às Culturas Indígenas presentes na Coleção Didática Girassol – Saberes e Fazer do Campo. Em seguida, apresentamos as categorizações de cada elemento da Cultura Indígena.

QUADRO 05- Quantidade de imagens que representam à Cultura Indígena

Girassol- Saberes e Fazeres do Campo	
ANO	Quant. de imagens que apresentam elementos referentes à Cultura Indígena
1º	07
2º	13
3º	04
4º	11
5º	03
Total: 38	

Fonte: Coleção Girassol –Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

A partir dos dados é possível evidenciar que as 38 iconografias identificadas referentes à Cultura Indígena, sinalizam que a discussão sobre a Cultura dos Povos Indígenas está presente na coleção didática pesquisada. Desse modo, nos instiga compreender de que maneira a Cultura Indígena vem sendo representada, através dessas iconografias. Para tal compreensão buscamos caracterizar as imagens encontradas.

Assim, identificamos a partir das iconografias dos livros didáticos da Coleção Girassol saberes e fazeres do campo, que a Cultura Indígena vem sendo traduzida através de elementos Culturais. Neste sentido, os categorizamos da seguinte maneira: a) **Artefatos Culturais**; b) **Modos de Vida**; c) **Modos de ser**; d) **Lazer**; e) **História Indígena**; f) **Expressões Religiosas**; g) **Ancestralidade**. No quadro a seguir, apresentamos a categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos da Cultura Indígena.

QUADRO 06- Categorização e quantificação das imagens referentes à Cultura Indígena

Categorização e quantificação das imagens que apresentam elementos da Cultura Indígena	
Artefatos Culturais	05
Modos de Vida	08
Modos de Ser	10
Lazer	06
História Indígena	04
Expressões Religiosas	02
Ancestralidade	03
Total: 38	

Fonte: Coleção Girassol– Saberes e Fazeres do Campo, 2012.

Referente aos elementos culturais que dizem respeito a **Artefatos Culturais** as 5 (cinco) iconografias identificadas, os caracterizam com sendo **artesanatos indígenas**. No entanto, não apresenta discussões sobre a importância/ significado dos artesanatos para a Cultura dos Povos Indígenas. Desse modo, estes elementos não contribuem para compreensão de que “os povos indígenas são grupos étnicos diversos e diferenciados, da mesma forma que os povos europeus (alemão, italiano, francês, holandês) são diferentes entre si” (BANIWA, 2006, pp. 41-42), e neste sentido, os artefatos culturais, assumem representações/ significados distintos para cada povo.

Os **Artefatos Culturais** são aludidos nos Livros Didáticos com o objetivo central de evidenciar, por exemplo, que as sequências de figuras geométricas aparecem com frequência na arte indígena brasileira, para trabalhar a perspectiva da Simetria ou como experimento, onde é solicitada a confecção de um instrumento utilizado nos rituais indígenas, para que possam “imitar” o barulho da chuva, de modo folclórico. Segue abaixo:



Os **Artefatos Culturais** retratados acabam sendo inferiorizados e junto a eles seus Povos, sendo úteis meramente para exemplificar conteúdos das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) e não como conteúdos. Dessa forma, as iconografias analisadas, aproximam da Interculturalidade Funcional ao oficializar a diferença, aqui, retratadas pelos Povos Indígenas e suas formas de produções e representações de seus artefatos culturais, no entanto, “no cuestiona las reglas de juego y es

perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (TUBINO, 2005, p. 24).

A representação da Cultura Indígena nos **Modos de Vida** é identificada como **moradia**. No total de 8 (oito) iconografias todas retratam as formas de moradias dos Indígenas, apresentando as **aldeias**, as compreendendo enquanto um conjunto de casas organizadas de formas variadas dependendo do grupo indígena e **ocas**, evidenciadas enquanto casas feitas de troncos e folhas de palmeiras, vejamos a seguir:



Deste modo, destacamos a importância dos Livros Didáticos evidenciarem as aldeias e as ocas como exemplos de **Modos de vida**, ou seja, de moradias tradicionais dos Povos Indígenas. No entanto, faz-se necessário pontuar que não são as únicas formas de moradias utilizadas que, por exemplo, muitos povos indígenas moram em casa de alvenarias, apartamentos etc. e não deixam de ser indígenas.

Assim, faz-se necessário, romper com a concepção dos indígenas, tidas no século XIX como fósseis vivos, sem história (JESUS, 2013). Essa ideia apresenta resquícios /

perpetuam até os dias atuais no véis da Colonialidade (QUIJANO, 2005) quando, por exemplo, alocam os Povos Indígenas enquanto inferiores, os não produtores de conhecimentos válidos, frente aos não-indígenas. É necessário compreendermos que a Cultura vai se forjando no tempo-espço sócio-histórico, no contato com os sujeitos. Segundo Baniwa (2006, p.44) “pode-se afirmar que os modos de vida dos povos indígenas variam de povo para povo conforme o tipo de relações que é estabelecido com o meio natural e o sobrenatural”.

Atrelado a essa concepção de **Modo de vidas**, identificamos a de **Modo de ser**, constituídas por 10 (dez) iconografias. A partir desses elementos, identificamos que 2 (duas) estereotipam o ser indígena, o retratando enquanto um **ser dócil, frágil, não desenvolvido**; e 8 (oito) que evidenciam as **diferenças entre os Povos Indígenas**, diferenças estas que vão desde cada indígena ter seu jeito próprio de ser; indígenas fazendo compras; vendendo artesanatos; colheita de mandioca; preparo de farinha de mandioca e organização Escolar Indígena.

No que se refere o **Modo de ser**, que estereotipam o ser indígena, o retratando enquanto, um **ser dócil, frágil, não desenvolvido**, identificamos os seguintes extratos:



A primeira iconografia é um exemplo de uma situação didática referente ao conteúdo: o tato e a pele. A referente proposta coloca o Indígena na condição de primitivo, que além de estereotipá-lo, tratando de forma genérica o ser indígena, pontua que o mesmo sente o calor do fogo aproximando suas mãos da fogueira. Desse modo, contribuindo para alocarmos o ser indígena em um cenário não desenvolvido, praticantes de ações primitivas, sem desenvolvimento que é o ato de se “esquentar na fogueira”. Assim, nos questionamos: os povos indígenas não têm acesso, por exemplo, a outros meios de aquecer a pele? E se tiver acesso deixa de ser indígena? É importante refletirmos sobre tais questões, para nos distanciarmos da lógica colonial que homogeneiza, inferioriza e silencia o ser indígena, o tornando o não-ser.

Nesse sentido, estamos nos referindo sobre identidade indígena, partindo da compreensão que não existe uma identidade indígena genérica, “estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato” (BANIWA, 2006, p. 40). É possível reforçar a luta dos Povos Indígenas que reivindicam não por Política de identidade e sim por Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). As resistências são cada vez mais intensas contra a Política de Identidade que dissemina a ideia de que todos são “índios” e na busca da Identidade em Política, que evidencia as diferenças entre os povos indígenas.

A segunda iconografia caminha na mesma perspectiva que a primeira, no entanto, reforça a cosmovisão do indígena enquanto dócil, retratada, por exemplo, no período da colonização. O referente extrato evidencia o contato dos portugueses com os indígenas. Ressalta que os portugueses ao chegarem trouxeram vários produtos que os indígenas desconheciam e a partir deste contato surgiram uma deliciosa mistura de sabores. Essa forma alienante de mascarar o contato perverso de invasão dos colonizadores para como os povos da Abya Yala, contribui para reforçar o imaginário popular do “descobrimento”.

No entanto, é necessário compreendermos que desde o início da colonização, como afirma Puntoni (2002, p.49),

os indígenas, para além de sua utilidade como força de trabalho, apareciam como aquele substrato mínimo de povoadores necessário para a manutenção do domínio, ante as tentativas de conquista ou de invasão de outras potências européias, ou mesmo de resistência de grupos nativos hostis.

Com isso, evidenciamos que esta iconografia contida no Livro Didático corrobora, na construção de uma visão colonializada, que mascara os reais entraves que constituíram entre os colonizadores e os que foram colonizados. Foram ignoradas lutas e resistências de Povos que tinham e têm seus modos próprios de organização social, política, econômica, educacional etc, antes do contato com os colonizadores (BANIWA, 2006).

Em relação às 8 (oito) iconografias que evidenciam as **diferenças entre os Povos Indígenas**, estão diferenças que vão desde cada indígena ter seu jeito próprio de ser; indígenas fazendo compras; vendendo artesanatos; colheita de mandioca; preparo de farinha de mandioca e organização Escolar Indígena, ver a seguir:



Extrato retirado da Coleção Girassol, 1º ano, p.7



Extrato retirado da Coleção Girassol, 3º ano, p.7



Indígenas do grupo xavante fazendo compras em supermercado. Rio de Janeiro, 1994. Extrato retirado da Coleção Girassol, 2º ano, p.176



Família indígena kaingang vendendo artesanato. Não-Me-Toque, Rio Grande do Sul, 2011. Extrato retirado da Coleção Girassol, 2º ano, p.176



Preparo da farinha de mandioca na Aldeia Rouxinol, Manaus, Amazonas, 2008. Extrato retirado da Coleção Girassol, 2º ano, p.176



Mulher indígena da aldeia Aiha, da etnia Kalapalo, colhendo mandioca. Parque indígena do Xingu, Querência, Mato Grosso, 2011. Extrato retirado da Coleção Girassol, 4º ano, p.177



Escola indígena Ianomâmi na aldeia do Kolulu, perto da fronteira entre Brasil e Venezuela. Amajari, Roraima (2010). Extrato retirado da Coleção Girassol, 2º ano, p.129



Escola indígena em área urbana. Parelheiros, São Paulo, 2010. Extrato retirado da Coleção Girassol, 2º ano, p.185

As referentes iconográficas possibilitam realizarmos reflexões sobre as diferenças existentes entre os Povos Indígenas, diferenças estas que são evidenciadas, por exemplo, quando explicitam que cada criança tem seu jeito de ser. Outro elemento a ser considerado, no que se refere ao Ser Indígena, em quando identidade que se forja nas relações, é traduzida, por exemplo, na iconografia dos Indígenas do grupo xavante fazendo compras em supermercado; e na da Família indígena Kaingang vendendo artesanato. Ambos os extratos, contribuem para a compreensão e reflexão da cultura enquanto, um elemento não ontológico (HALL, 2003).

É imprescindível compreendermos que um indígena ao realizarmos práticas que no viés colonial são realizadas pelo não-indígena, como por exemplo, usar roupas, fazer compras, em supermercado e vender não faz com que os mesmos percam sua identidade cultural.

Baniwa (2006, p.60) evidencia que os indígenas

foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos para defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é desejo de qualquer sociedade humana. Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio.

Assim, pontuamos a relevância dos Povos Indígenas terem acesso a elementos que historicamente lhes foram negado. Atualmente estes elementos/ o uso das novas tecnologias vem sendo são utilizados como elementos que contribuem em suas lutas, na busca e conquista de seus direitos.

No que se refere representação social do trabalho, expressa nas iconografias que apresentam o preparo de mandioca na Aldeia Rouxinol e uma mulher indígena da aldeia Alha, da etnia Kalapalo, colhendo mandioca, também dizem do ser indígena enquanto sujeitos que realizam práticas sociais diversas. Assim, passamos a compreender que cada Indígena é pertencente a um povo, a uma etnia, centrado nessas questões que os povos indígenas reivindicam por uma Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada, que leve em consideração as questões específicas de cada povo e se distancia da Colonialidade do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005) ao reconhecer os Povos Indígenas e suas Culturas como referências para pensar os currículos da escola.

Os Livros Didáticos ao fazerem menção às escolas indígenas nos possibilita refletir acerca da compreensão dos indígenas, sobre a educação. Para os indígenas, a educação é “distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje me dia, como instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2011, p.71).

Evidenciamos que o **Lazer**, também se constitui enquanto aspecto das Culturas Indígenas. A partir das análises identificamos 6 (seis) iconografias que retratam o **Lazer**, no viés de **brincadeiras** realizadas por crianças indígenas em meio a natureza e **jogos** realizados por crianças e adultos. Um aspecto que é possível destacar é a relação coletiva dos Povos Indígenas nas atividades. Ver a seguir:



Na condição de sujeitos protagonistas de suas histórias, os Povos Indígenas realizam atividades de Lazer de acordo com seus valores e tradições. As crianças, por exemplo, são retratadas nas iconografias, brincando na aldeia em meio à natureza. A natureza e a coletividade são importantes na cultura indígena, esses elementos contribuem para o “viver bem” que, segundo Baniwa (2006, p. 211) significa “viver em harmonia com os familiares, os membros da comunidade e com a natureza, o que só é possível com a prática das virtudes de solidariedade, reciprocidade e a partilha de tudo o que por mérito se possa alcançar”.

As iconografias acenam para a perspectiva do “viver bem”, à medida que, os indígenas realizam atividades que contribuem em sua formação enquanto povo, por exemplo, a Corrida de Toras Buriti. Esta é uma atividade cultural realizada pelas mulheres dos povos da aldeia de Pimentel Barbosa, MT. Neste mesmo sentido, os meninos e as meninas indígenas ao jogar bolinas de gude e brincar de cama de gato, podemos compreender que tais práticas possibilitam momentos de lazer e interação. Assim, pontuamos que o Lazer se constitui enquanto espaço-tempo que reforça a identidade dos povos indígenas, à medida que desenvolvem esses momentos coletivamente.

Ao tratarmos das práticas de Lazer realizadas pelos Povos Indígenas, faz-se necessário ressaltar que o lazer não se dissocia das ações culturais. No entanto, é importante pontuarmos que nas formas de Lazer retratadas nos Livros Didáticos, não

relaciona os povos indígenas a práticas de lazer que colonialmente fomos concebendo como do ser branco, por exemplo, o uso das novas tecnologias. Desse modo, reafirmamos que privar os povos de ter acesso às novas tecnologias é também uma forma de subalternização, pois os alocamos enquanto incapazes.

No entanto, destacamos a importância dos Livros Didáticos romperem as amarras coloniais, pois compreendemos que os indígenas ao terem acesso a esses elementos não significa que vão deixar suas tradições e modos de vidas próprias, pois a partir de um uso consciente de outras culturas, contribuem para valorizar a sua (BANIWA, 2006).

Identificamos, 4 (quatro) iconografias que retratam a **História Indígena** situada no tempo histórico, voltada para o período de Colonialismo/ Colonização. Majoritariamente as representações evidenciadas nos Livros Didáticos alocam os Povos Indígenas e seus elementos culturais na condição de inferioridade/explorados e que, no máximo, podem ser estudados, contribuindo para narrar à história, a partir dos colonizadores. Observe a seguir:



Uma característica recorrente nas iconografias que retratam o período de colonialismo/colonização é a postura dos indígenas. Eles sempre estão em uma relação de inferioridade em relação ao branco colonizador, principalmente, como seus corpos são retratados, sempre na condição de quem segue, do ser menos/inferior.

Na iconografia que retrata o Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, obra de Oscar Pereira da Silva, 1992; e na que representa a Aldeia de Tapuias, de Rugendas, cerca de 1835, que evidenciam os processos de exploração dos milhões de indígenas que habitavam no Brasil, que retrata a escravização indígena. Aloca a história dos povos Indígenas centrada no passado, se reportando aos primeiros contatos desumanos dos colonizadores. A exploração da madeira pau-brasil no litoral brasileiro, de André Thevet, 1515 e a que retratam indígenas pescando em ilustração do século XIX. Canoa Indígena, Rugendas, cerca de 1835. Contribuem na construção ideológica que evidencia o contato entre colonizar- colonizado como sendo uma relação passiva, ignorando intencionalmente as resistências dos povos nativos, quanto tiveram suas forças e terras colonizadas, estereotipando os indígenas enquanto seres incapazes, frágeis, sem civilização.

A partir do processo de colonialismo/colonização e das ações atreladas a ele como a evangelização, escravização, aculturação e extermínio, Chauí (1994) ressalta que os efeitos dessas obras contribuirão na lógica que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e do Brasil. Desse modo, a autora destaca que, passado neste contexto apresenta os seguintes sentidos:

Passado cronológico: os povos indígenas são resíduo ou remanescente em fase de extinção como outras espécies naturais. **Passado ideológico:** os povos indígenas desapareceram ou estão desaparecendo, vencidos pelo progresso da civilização que não puderam acompanhar. **Passado simbólico:** os povos indígenas são apenas a memória da boa sociedade perdida, da harmonia desfeita entre homem e natureza, anterior à cisão que marca o advento da cultura moderna (isto é, do capitalismo) (p.12).

Estas compreensões dos indígenas enquanto seres do passado, sem histórias, culturas que não sobreviveram aos processos de Colonialismo/Colonização estão embasadas, por exemplo, a partir da visão do Rugendas¹⁴ retratadas em suas obras. Silva (2013, p. 20) ao realizar reflexões sobre as obras do pintor alemão Rugendas, enfatiza que

Nas pinturas de Rugendas, percebe-se a diversidade bem como a pluralidade de imagens sobre os indígenas no Brasil oitocentista. Além de imagens épicas cultivadas pelo Romantismo literário do índio dócil (o

¹⁴Johann Moritz Rugendas foi um pintor alemão que viajou por todo o Brasil durante o período de 1822 a 1825, pintando os povos e costumes que encontrou. Rugendas era o nome que usava para assinar suas obras. Muitas de suas obras estão presentes nos Livros Didáticos, das quais: a Aldeia de Tapuias (1835) e a Canoa Indígena (1835) são analisadas nesse trabalho.

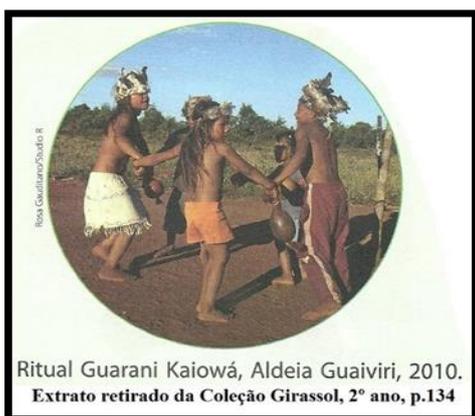
civilizado) que sobrepôs outra imagem de barbárie, existiram outras imagens de inferioridade, da “degradação”, da extinção do indígena.

Nesse sentido, nossas análises enfatizam que os Livros Didáticos continuam contribuindo na propagação dessa história, apresentada pelos colonizadores. Esta versão centra-se no viés da colonialidade, quando silenciam os saberes, culturas e valores produzidos pelos nativos antes do contato com os colonizadores. Assim Contribuindo com a ideia apresentada por Rugendas (1979, p.159) ao afirmar que os indígenas “não têm nenhuma ideia moral dos direitos e deveres. A exceção de suas necessidades, sua vida pouco difere das dos animais selvagens, com os quais partilham das florestas primitivas”.

O pintor e neste sentido, também o Livro Didático, ao reproduzir essas imagens sem no mínimo questiona-las, contribuem no processo de inferiorização dos Povos Indígenas, ao aniquilar sua capacidade de civilização. A partir desta lógica colonial, centrada na Colonialidade do Poder, Saber, Ser e da Natureza, o padrão de civilidade é do colonizador não-indígena (branco). Desse modo, hierarquizando, classificando e invalidando; sujeitos, identidades, culturas, saberes e formas de produção de conhecimentos.

A compreensão do Livro Didático, enquanto texto curricular (COSTA, 2010; SILVA, 1999) constituído enquanto campo de disputas e intencionalidades nos possibilita refletir e advogar por Currículos/ Livros Didáticos Interculturais que questionem as amarras coloniais impostas historicamente e socialmente, a partir da Racialização e racionalização e que se ressignifica por intermédio da Colonialidade. Pavan (2012, p. 2) ao refletir a partir de um Currículo Intercultural, compreende quem tem que se constitui enquanto um elemento que “[...] aposta em formas diferentes de ser, viver e saber para além das impostas pela cultura hegemônica, que articula e dialoga com as diferenças, aceitando que todas são legítimas”.

No que se refere às **Expressões Religiosas**, identificamos 2 (duas) iconografias que retratam **Rituais/ danças** realizadas pelos Povos Indígenas. Ver a seguir:

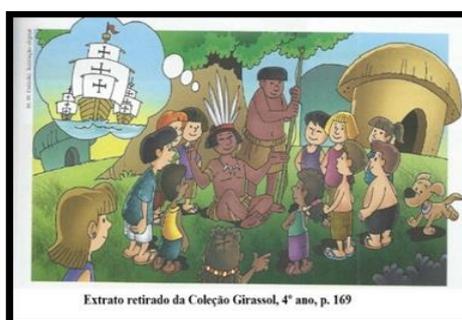


A primeira imagem apresenta um ritual Guarani Kaiowá, Aldeia Guaiviri. Esse ritual é acompanhado pelo pau de chuva, instrumento este utilizado pelos povos indígenas Guarani Kaiowá. Eles vivem no estado do Mato Grosso do Sul. Usam o pau de chuva para dançar e rezar. A segunda retrata a Dança dos Tarairiu. Pintura produzida em 1641 pelo holandês Albert Eckhout que viajou ao Brasil em 1637, onde permaneceu até 1644 com a finalidade de retratar os povos, os costumes, os animais e as plantas existentes, principalmente no nordeste brasileiro.

Ambas as iconografias retratam um elemento extremamente importante para as Culturas dos Povos indígenas que diz respeito aos rituais/danças. Baniwa (2006, p.102) afirma que os indígenas “quando dançam e realizam seus rituais, estão fazendo uma experiência de encontro com a natureza, com o mundo dos anciãos e dos sábios que estão vivos no outro lado da vida”. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as tentativas dos colonizadores buscarem instituir uma religião única e universal. As Expressões Religiosas enquanto movimentos de resistências e lutas, de adoração ao Sagrado, iam contrárias as intencionalidades do processo de Colonialismo/Colonização.

Os povos Indígenas nas suas diferenças têm um modo próprio de ser e ver o mundo. Estas diferenças estão “nas tradições, nos cantos, nas danças, na arte, na religião, na economia, nas línguas” (GRUPIONI, 1994, p.254). Foi/é essa compreensão que os processos de Colonialidade buscam/buscaram silenciar, quando desconsideram os Povos Indígenas e suas especificidades, culturais, religiosas, identitárias, sociais entre outras.

No que concerne à **Ancestralidade** identificamos 3 (três) iconografias, que se materializam nos **atos de transmissão dos saberes tradicionais aprendidos**. Ver a seguir:



A primeira imagem retrata um indígena mais velho contando histórias para as crianças da aldeia Pinto-Te, da etnia Guarani. A segunda apresenta um indígena, retratado de forma estereotipada, narrando a história da colonização, para indígenas crianças e não indígenas, evidenciando que no desenrolar da história das comunidades, cada geração vai deixando suas heranças, seus saberes e fazeres, para as novas gerações e a terceira imagem representa crianças e mulheres indígenas da etnia Yanomami tomando banho coletivo no Rio Toototobi, Barcelos Amazonas.

Nesse sentido, compreendemos que existem traços culturais que são transmitidos de geração em geração e continuam a ser praticados por muitos séculos. Estas iconografias nos possibilitam analisar que

os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais (BANIWA, 2006, p. 130).

Assim, desde cedo as crianças indígenas vão tendo acesso a suas tradições/ saberes ancestrais para cada vez mais reafirmar sua cultura e identidade. Desse modo, pontuamos a relevância que os próprios Indígenas sejam sujeitos de enunciação e que possam narrar sua própria história, como retrata a segunda iconografia, para a sociedade do não- indígena que os exploraram e os inferiorizaram.

Desse modo, na contramão da Colonialidade os Povos Indígenas lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade (MINGOLO, 2008), à medida que, reivindicam cotidianamente pelo reconhecimento de suas histórias diferenciadas e dos direitos próprios. Povos estes que lutam pelo direito de ser mais, frente a uma sociedade que historicamente os silenciaram.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesta última seção buscamos pontuar a relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/científica. Retomamos o problema e os objetivos que permeiam este estudo, relacionando como os enunciados que emergiram a partir das análises e evidenciamos novas inquietações a partir desse trabalho.

No que se refere à relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/científica, por exemplo, contexto da ANPEd, enfatizamos que esse estudo avança no que diz respeito ao trato sobre os sentidos da Cultura Indígena nos Livros Didático da Educação do Campo, estudo este que se materializa por meio das iconografias. Uma vez que no recorte temporal de cinco anos (2005 a 2015) de publicações na ANPEd, em dois Grupos de Trabalho (GT): GT 12 – Currículo e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, totalizando 219 (duzentos e dezenove) trabalhos, não identificamos registros de pesquisas que investigassem as representações da Cultura Indígena nos Livros Didáticos.

Assim, movidos pela curiosidade epistêmica, política e pedagógica buscamos compreender como vem sendo traduzida a Cultura Indígena nos Livros Didáticos, para tanto, traçamos como objetivos: a) identificar e caracterizar os elementos da Cultura Indígena nas iconografias que constituem os livros didáticos que compõem a coleção didática pesquisada; b) identificar os sentidos destes elementos nos livros didáticos que constituem a coleção didática investigada; c) analisar como a Cultura Indígena vem sendo traduzida nos Livros Didáticos da Educação do Campo.

Desse modo evidenciamos que os Livros Didáticos da Coleção Girassol- Saberes e Fazeres do Campo são textos curriculares identitários que se constituem na relação conflitiva da Diferença Colonial, por meio das lutas dos Movimentos Sociais que reivindicam o direito de si dizer/ de contar suas próprias histórias/culturas. No entanto, são constituídos com muitas marcas coloniais que contribuem direta e indiretamente no processo de invisibilidade dos sujeitos, aqui em especial dos Povos Indígenas que tencionam pela sua condição de sujeitos de direito.

Assim, pontuamos que os Livros Didáticos são frutos da Herança Colonial e por vezes contribuem no fortalecimento do processo de Colonialidade quando: a) Contribui no processo de epistemicídio/ esquecimento, quando se referem aos indígenas no tempo do passado, alocando-os como fosseis; b) hominizam os povos indígenas, os atribuindo uma “única identidade”, ou seja, todos são índios, desconsiderando assim suas diferenças culturais e indenitárias; e c) tratam dos elementos culturais indígenas, no viés meramente do reconhecimento, centrada na Interculturalidade funcional, ao folcorizar as expressões culturais dos indígenas.

Desse modo, compreendemos que os Livros Didáticos são instrumentos que necessitam serem analisados, na busca de contribuir no processo de Decolonização dos

currículos/práticas, que historicamente foram fundantes para alimentar a lógica colonial/eurocêntrica.

Por fim, ao longo dessa pesquisa foram emergindo novas inquietações: como se sentem os indígenas ao verem retratadas suas histórias pelo colonizador? Os indígenas se reconhecem nas abordagens tratadas e reforçadas nos Livros Didáticos? Como vem se materializando os usos dos Livros Didáticos no chão da escola? Será que as abordagens foram se resignificando ou continuam silenciando as especificidades e diferenças dos povos indígenas? Como os elementos textuais escritos vêm traduzindo as histórias e culturas indígenas nos Livros Didáticos? Estas inquietudes colocam em questão a relevância de refletirmos e realizarmos estudos *com* e não *sobre* sujeitos que historicamente estiveram à margem da sociedade, processo esse desumano e colonial, possibilitando que os mesmos sejam protagonistas de suas histórias.

6- REFERÊNCIAS:

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BARBOSA, Muryatan Santana. A Crítica Pós-Colonial no pensamento indiano contemporâneo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, n° 39, 2009. Disponível em: http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_39_MSBarbosa.pdf. Acesso em: 02 jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BONAFÉ, Juame Mártiz.; RODRIGUEZ, Jesús R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gemenó. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. pp. 209-225.

CAETANO, Marcelo José. Itinerários Africanos: do colonial ao Pós-colonial nas literaturas africanas de língua portuguesa. **Revista de História e Estudos Culturais**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia, v. 4 n° 2, abr./maio./Jun2007. Disponível em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF11/Dossie.artigo.6_Marcelo.Jose.Caetano.pdf. Acesso em: 07 agos. 2015.

CASTILLO, Madeleine Zúñiga; MALLETT, Juan Ansión. **Interculturalidad y educación en el Peru**. Lima: Foro Educativo, 1997.

CHAVES, Luiz Antônio da Costa; RONCO, Adriana Patricia. Identidade Indígena, Direitos e Questão Territorial. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, janeiro de 2012.

CHAUÍ, Mahlena de Souza. 500 Anos - Caminhos da Memória, Trilhas do Futuro. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. pp.11-12.

COSTA, Warley. Currículo de história e fixação de sentidos sobre “negro”: as imagens da escravidão que circulam nos livros didáticos. ANPED, 33º Reunião, 2010. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferenças, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, Maria. Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Org.). **Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. 2004, pp. 32-53.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. A construção dos índios nos livros didáticos de História de Alagoas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.137-150.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da Situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. – 2 ed. – São Paulo: Global, 2011, pp.71-111.

FORQUIM, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes. Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Inventário dos artefatos e obras da exposição índios no Brasil: alteridade, diversidade e diálogo cultural. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. pp.233-273.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.47-67.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/ Jul/ Ago, – N°26, 2004.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. **Revista chilena de literatura**, Coimbra, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n.º. 34, 2008, pp. 287-324.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA; Maria Cristina do Amaral; MARTINS, Isabel. A influência da pesquisa acadêmica em Livros Didáticos de Ciências: uma contribuição para o currículo de Ciências. ANPED, 37ª Reunião, 2015. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

MOREIRA, Antônio Fábio; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo Cultura e Sociedade**. Ed. Cortez. 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PAVAN, Ruth. Exclusão social, escola (indígena) e currículo (intercultural): as reflexões de acadêmicos (professores) indígenas. ANPED, 35º Reunião, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, n.º 20, 2009.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros**: Povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil (1650-1720). São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2002

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. El Movimiento Indígena y Las Cuestiones Pendientes en America Latina. **Argumentos**, enero-abril, año/vol.19, número 050. Universidad Atónoma Metropolitana-Xochimilco Distrito Federal, México, pp. 51-77, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Em: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur**. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/ Programa Democracia y Transformación Global, 2010.

SACRISTÁN, José Gemenio. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. A implementação da lei 11.645/2008 no Brasil: um histórico de mobilizações e conquistas. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.101-136.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria de Penha da (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, pp.13-45.

SILVA, Janssen Felipe da, et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, jul./dez. 2014, pp.09-38.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima, enero, 2005, pp. 24-28.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. UMSA, **Revista Entre palabras**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, La Paz, Bolivia, 2009, pp. 129-156.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Ministerio de Educación - Impreso con apoyo de UNICEF, Lima – Perú, 2005.