

## *O que pensamos sobre o que é ensinado sobre nós*

*What we think about  
what is taught about us*

Danielle Krislaine Pereira\*  
Sandra Regina Ferreira de Oliveira\*\*

---

**Resumo:** Esse texto é parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla, que tem por indagação central identificar como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo sobre as sociedades indígenas na escola. Os resultados de pesquisas sobre como os povos indígenas são abordados no livro didático, foram sistematizados e apresentados a sete pessoas que compõem as sociedades indígenas Kaingang, Guarani e Xetá que, por meio de entrevistas, socializaram suas interpretações sobre os mesmos. Neste texto, apresenta-se o conceito de tradução (SANTOS, 2002), o conteúdo das pesquisas e as análises efetuadas pelos indígenas.

**Palavras-chave:** Sociedades indígenas. Ensino de História. Livro didático.

**Abstract:** This text is part of a larger master's research that has as its major question identifying how to move towards more meaningful teaching/learning about indigenous societies in school. The results of five studies on how indigenous societies are addressed in the textbook were systematized and presented to seven members of indigenous societies Kaingang, Guarani and Xetá who, through interviews, presented their interpretations on the subject. In this article we present the concept of translation (SANTOS), the content of the studies previously mentioned and the analysis made by the Indians.

**Keywords:** Indigenous Societies. History Teaching. Textbook.

---

---

\* Graduada em História. Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Professora na Educação Básica. *E--mail:* danikrislayne@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-doutora pela Flacso, Buenos Aires. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* sandraoliveira.uel@gmail.com

## Considerações iniciais: o trabalho de tradução e as buscas possíveis

A escolha de um tema para pesquisa está diretamente relacionada com as trajetórias de vida do pesquisador. Embrenhar-se em uma investigação, que tem por objetivo conhecer a interpretação que alguns indígenas fazem sobre como os não índios têm abordado a história e os saberes sobre as diferentes sociedades indígenas brasileiras, nos livros didáticos, relaciona-se diretamente com a certeza que temos de que a historiografia de nosso País, até há bem pouco tempo, escrita somente pelas mãos do homem branco e cimentada em uma lógica colonizadora, “assassinou” por desvalorização, negação e/ou ocultamento os conhecimentos dos indígenas e africanos que, em diversos e constantes ações e movimentos, resistiram até aqui, preservando sua forma de estar no mundo.

A situação de perplexidade frente ao extermínio de corpos e ideias dos povos indígenas que se mantêm no Brasil, já há cinco séculos, levou-nos a questionar como podemos, a partir das pesquisas que realizamos, contribuir para desestruturar a hegemonia de uma narrativa histórica escrita, a partir da lógica do colonizador, além de como podemos ajudar a propagar as tantas outras narrativas, que são elaboradas quando questionamos essas lógicas que, conforme Santos (2002), compõem uma forma de razão indolente, que nos leva a entender e agir no mundo de forma a legitimar a produção de não existências.

Ao assumir que as inexistências são produzidas e que se justificam, a partir de classificações que indicam quem são os ignorantes e quais são os saberes periféricos e improdutivos, dentre outras classificações, resta-nos buscar alternativas para que

experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política. (SANTOS, 2002, p. 249).

Neste texto, a partir de pesquisas que analisaram os conteúdos e as formas, como as sociedades indígenas são apresentadas nos livros didáticos, aqui entendidas como “experiências sociais já disponíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), expandimos o estudo na direção de compreender qual a análise que

os indígenas fazem desses saberes e, principalmente, quais caminhos podem nos indicar como “experiências sociais possíveis” (SANTOS, 2002, p. 258), para avançarmos na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo sobre as sociedades indígenas na escola.

Apoiamo-nos no conceito do trabalho de tradução de Boaventura Souza Santos, para nos orientarmos na realização e na análise das entrevistas. O autor, a partir das teses estipuladas para o que define como sociologia das ausências (experiências sociais já disponíveis) e sociologia das emergências (experiências sociais possíveis), propõe uma razão cosmopolita que não opera a partir de lógicas organizadas em torno de questões e respostas universais.

Ao discorrer sobre as complexas questões que se colocam ao assumir uma razão cosmopolita, para pensar o conhecimento e a ação no mundo contemporâneo, Santos indaga-nos sobre a ideia de totalidade e convida-nos a refletir sobre o mundo, cuja totalidade é composta por várias outras totalidades, as quais também podem ser compreendidas como partes, assim como a totalidade do mundo pode ser compreendida como parte dentro de outra totalidade.

Altera-se, portanto, a concepção de que as partes agrupadas formam este todo, e esta ruptura nos possibilita pensar cada grupo social de forma não comparativa, levando-se em consideração, como dito anteriormente, que tal ideia foi formulada historicamente, a partir das lógicas da razão indolente.

O trabalho de tradução é a alternativa apresentada pelo autor, para

[...] criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...]. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. [...] As experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes. (SANTOS, 2002, p. 262).

O trabalho de tradução requer uma reflexão sobre o que se quer traduzir, e esta resposta é sempre uma opção de cada grupo social. No entanto, os representantes indígenas não são convidados a participarem dos “desenhos” curriculares elaborados e que definem o que se deve ensinar sobre eles.

Qualquer assunto que nos dispomos a ensinar nas escolas, sobre as sociedades indígenas é, ou deveria ser, compreendido como um trabalho de tradução. A tradução resulta também de “experiências de carências, de inconformismo e de motivação para as superar de uma forma específica”. (SANTOS, 2002, p. 270). Sem um mínimo de conhecimento sobre essas experiências, o que se institui é a descrição do outro construída a partir de uma razão indolente.

Provocados pelos postulados da razão cosmopolita, compreendemos, portanto, que todos os saberes ensinados nas escolas, sobre as comunidades indígenas, são um trabalho de tradução, assim como as escolhas sobre as abordagens, a partir das quais as sociedades indígenas serão tratadas nos livros didáticos.

Mas, seriam todos os professores e autores de livros didáticos capazes de agir no mundo como tradutores? Santos, citando Odera Oruka, explica que, para realizar um trabalho de tradução, é preciso ter “sabedoria didática”, definida como “a carência, o sentimento de incompletude e a motivação para encontrar noutros saberes ou noutras práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática”. (SANTOS, 2002, p. 271).

Nesse sentido, no trabalho de tradução a busca se faz por meio da interpretação de saberes e práticas semelhantes, que se apresentam frente a uma questão em foco e quais as respostas fornecidas para ela. Nas pesquisas que analisamos, os autores discorrem sobre como os povos indígenas são apresentadas nos livros didáticos e elaboram, em alguns casos, análises de quais seriam as possibilidades para os problemas identificados.

Ao apresentarmos estas análises e estas possibilidades aos entrevistados, criamos metodologicamente as condições para o trabalho de tradução: nas leituras que os indígenas fazem sobre essas possibilidades, quais são as convergências e as divergências que podem ser assinaladas?

## **Os povos indígenas nos livros didáticos de História: uma análise das produções acadêmicas (2012-2015)**

Muito tem-se falado sobre a diversidade cultural no espaço escolar, e as políticas públicas têm avançado, mesmo que em passos lentos, quanto ao direito das minorias. No que se relaciona com os povos indígenas, segundo Bergamaschi (2012, p. 7), o respeito aos mesmos supõe conhecê-los profundamente, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver.

A partir desse entendimento, também se torna relevante abordamos o livro didático, no processo de ensino e aprendizagem. As autoras Santiago e Dias definem a importância dos livros didáticos, com as seguintes palavras:

[...] este, juntamente com as disciplinas e o currículo, encontra-se inserido no interior de uma cultura escolar, exercendo um papel fundamental na escola, posto que o mesmo é canal de transmissão das ideologias de valores, mitos, estereótipos. Nesse sentido, é portador de um saber articulado às finalidades sócio-políticas e culturais de uma dada sociedade. (SANTIAGO; DIAS, 2009, p. 1).

Atualmente, há diversas pesquisas desenvolvidas cujo tema é a análise de como os povos indígenas são tratados nos livros didáticos de História. Desta forma, optamos por trabalhar com algumas dessas pesquisas e não com os livros didáticos como fonte. Nosso objetivo foi fazer uma síntese dos resultados de tais pesquisas, para apresentá-las a sete indígenas e, a partir desse elemento disparador, realizar as entrevistas com o desejo de compreender quais as interpretações que os mesmos elaboram para esses resultados e quais as contribuições a serem feitas, na direção de ensino e de aprendizagem mais significativos sobre os povos indígenas na escola.

No banco de dados e referências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizamos as palavras-chave: Ensino de História, Identidade indígena, Cultura indígena, Lei 11.645/2008 e Livros didáticos. Desta maneira, vários resumos foram lidos e, seguindo o critério da contribuição mais direta com os encaminhamentos teóricos do nosso objeto de pesquisa, foram selecionadas cinco pesquisas.

Após a leitura de cada uma delas, elaboramos um quadro com as principais conclusões dos autores sobre o tratamento da temática indígena, nos livros didáticos de História. Ainda que de forma breve, a considerar os limites do texto, apresentamos alguns dados sobre as pesquisas: todas são dissertações de mestrado defendidas entre 2012 e 2015; quatro trabalham com coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e uma trabalha com um sistema da rede particular de ensino; duas abordam os anos iniciais do Ensino Fundamental, duas os anos finais e uma os anos finais e o Ensino Médio; quatro elegem coleções de História e uma trabalha de forma paralela coleções de Língua Portuguesa, História e Geografia.

A partir do cruzamento dos resultados indicados pelos autores, elegemos três indicadores comuns a todas as pesquisas trabalhadas: considerar todas as etnias homogêneas, descrever os povos indígenas com estereótipos e mencionar os índios pertencentes somente ao passado.

É importante destacar que esses indicadores já estavam presentes em pesquisas realizadas em décadas anteriores, desenvolvidas por Freire (2000), e Zamboni e Bergamaschi (2009), o que nos coloca frente à questão de que houve poucas alterações no tratamento dos povos indígenas nos livros didáticos.

A primeira categoria se refere a uma abordagem didática, que trata os povos indígenas como homogêneos. Assim, iniciamos recorrendo a Freire, que escreveu:

[...] a primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. (FREIRE, 2000, p. 83).

Esse equívoco é encontrado em todas as dissertações analisadas. A pesquisadora Rosa (2012), ao analisar um conteúdo disposto após o título “É hora de diversão!”, que relata as brincadeiras tradicionais das crianças indígenas, constata:

A maneira como as informações foram colocadas nessa unidade do livro didático de história destinado aos alunos do 2º ano, pode levar as crianças a entenderem que as brincadeiras relatadas por Daniel podem ser consideradas pertencentes a todas as etnias indígenas do Brasil, já que, em nenhum momento, a não ser no Manual do Professor, material ao qual os alunos não têm acesso, as autoras explicam que essas são informações sobre a cultura dos Mundurucu e que é possível que, em outros povos indígenas, possam ser encontradas variações nessas brincadeira. (ROSA, 2012, p. 58).

A pesquisadora Souza (2015) destaca em sua análise que, apesar de identificar na coleção passagens que ressaltam a importância de não

comprendermos os povos indígenas como um só, ainda há “uma necessidade de melhor fundamentação, haja vista que o autor não trouxe elementos suficientes para explicar e demonstrar essa diversidade”. (SOUZA, 2015, p. 91-92).

Em outra coleção analisada, Oliveira (2015) encontra, em algumas páginas, explicações claras que apresentam as diferenças entre os povos. Entretanto, ao fazer uma análise pormenorizada, indica contradições e essa perspectiva não se mantém, pois “tratar portugueses e franceses como “nações” e os indígenas como “tribos” e “populações nativas”, acabam por generalizar e inferiorizar as sociedades indígenas”. (OLIVEIRA, 2015, p. 146). A mesma autora, ao fazer referência às imagens contidas no livro, indica que se deu preferência aos povos indígenas em aldeamentos da região Norte do País.

Palhares, em sua pesquisa, elabora a seguinte conclusão sobre o tema:

Acreditamos que os objetos colocados em cena são icônicos das histórias e culturas indígenas. Elas podem ao mesmo tempo favorecer a identificação identitária e cultural dos povos indígenas, mas, por outro lado, podem criar a ideia de uma univocidade cultural, ou mesmo de uma homogeneidade das culturas materiais indígenas. (PALHARES, 2015, p. 174).

O mesmo autor, ao analisar dois mapas do Brasil, contidos no livro didático, levanta alguns questionamentos sobre as imagens, pois, na primeira figura, cujo título é *1500*, o índio é representado através de várias faces; já no segundo mapa, com título *2000*, há apenas três faces indígenas perpetuadas de estereótipos. O autor indaga: “Será que os indígenas de hoje possuem as mesmas características dos índios de 1500?” (PALHARES, 2015, p. 163).

Percebemos que essa primeira categoria é encontrada nos livros didáticos de forma contraditória: ora, os autores relatam os povos indígenas de forma homogênea, como se todos os indígenas pensassem e agissem de forma igual, ora afirmam que há muitas diferenças entre os mesmos, porém, não há explicações que esclareçam essa diversidade.

De acordo com Grupioni (2004), é evidente que os povos indígenas compartilham um conjunto de características comuns, que os diferenciam da nossa sociedade. Porém, as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si.

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a partir do censo feito em 2010, aponta que há hoje, no Brasil, 817.963 indígenas, falando 274 línguas. Cada grupo indígena possui sua própria cultura, com hábitos e costumes próprios.

Luciano (2006) não designa todos os índios como iguais, pois cada etnia constitui-se como uma sociedade única. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

A segunda categoria, citada em todas as dissertações, refere-se à imagem do índio estereotipado, que é apresentado geralmente nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha.

Palhares relata alguns estereótipos encontrados na coleção que analisou:

[...] nessa perspectiva, culturas indígenas, europeias e africanas são abordadas em temas como culinária, religião, artesanato e festas. Destacamos o segundo quadrinho, no qual a índia ilustrada é a única figura nua, o que reforça dois estereótipos: o do índio não-civilizado e o do índio puro. [...] De todas as ilustrações, é interessante destacar que o índio – além de reconhecido por estar na floresta, desnudo, segurando uma lança, com pena na cabeça, pintura no rosto e ataduras em um dos braços e em uma das pernas, é ilustrado cabisbaixo. (PALHARES, 2012, p. 176).

O pesquisador percebe a preocupação dos autores em sistematizar o conceito de multiculturalismo e miscigenação, buscando um ensino em que prevaleça a tolerância entre os diferentes povos existentes no Brasil, porém, para este fim, a relação ilustração-atividade parte do estereótipo e, segundo o autor, “é o uso do estereótipo para a construção do não estereótipo”. (PALHARES, 2012, p. 144).

Nesta mesma categoria, a pesquisadora Rosa (2012) indica que, mesmo quando a escolha feita tem por norte apresentar o indígena na atualidade, apresenta problemas, como o que se relata a seguir:

Observando a imagem apresentada pelas autoras deste livro, podemos perceber que os índios que aparecem na foto são indígenas



atuais e que na foto eles aparecem em uma construção que é facilmente ligada à cultura indígena e são retratados em um ritual típico de sua cultura e com vestimenta e instrumentos que estamos acostumados a ver atrelados à imagem do indígena brasileiro. Porém, a imagem escolhida pelos autores pode reforçar os estereótipos sobre o indígena, pois essa é uma imagem que se assemelha muito às descrições feitas pelos europeus quando do contato com os indígenas brasileiros. (ROSA, 2012, p. 94).

A partir da análise realizada em outra coleção, Oliveira (2012, p. 155) argumenta e questiona a recorrência de imagens de indígenas, por exemplo, em festividades tradicionais no Parque Indígena do Xingu.

Ela afirma que, na coleção, deu-se preferência para imagens de indígenas em aldeias e frequentemente nus. Diante desse questionamento, recorremos ao antropólogo Pimentel (2012, p. 55), que afirma que já estamos acostumados a ver na mídia, nos livros didáticos, imagens de povos indígenas que vivem na Amazônia, sendo que as imagens possuem os mesmos elementos que aprendemos, desde pequenos, a identificar em um indígena.

Essa forma de lidar com as culturas indígenas em nada contribui para que os estudantes entendam a complexidade dos rituais na vida dos indígenas, além de ser mais uma forma encontrada de folclorizar o outro. (OLIVEIRA, 2012, p. 157).

Essas informações descontextualizadas e estereotipadas, às quais os povos indígenas são submetidos reforçam a ideia de que “os índios são os outros, que se definem por oposição a nós, não devem ser gente como nós. Se forem, correm o risco simbólico de estarem deixando de ser índios”. (SANTILLI, 2000, p. 44).

Na mesma direção, contribui o argumento de Bergamaschi ao afirmar que,

[...] mesmo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro diferente de nós] [...] deparar com isso nos afeta e aflora o medo de assumir as marcas indígenas que produziram nossas identidades americanas. Talvez isso explique a dificuldade do encontro, de dirigir o olhar sem julgamento, de não ver o que falta, mas olhar o que é. (BERGAMASCHI, 2005, p. 39).

Sobre a terceira categoria, que retrata os povos indígenas como pertencentes somente ao passado, a pesquisadora Oliveira (2012, p.122) afirma que uma das críticas mais comumente atribuída aos livros didáticos refere-se a esta, por ela negar a visibilidade necessária do espaço real que os índios ocupam na contemporaneidade.

Segundo a autora, isto ainda está muito presente nos livros didáticos atuais que, através da seleção de textos e imagens genéricas, acabam reforçando uma imagem limitada, recheada de estereótipos e rótulos sobre os povos indígenas.

Rosa (2012, p. 82) afirma que “o indígena é sempre retratado no pretérito e aparece nos livros de história analisados apenas até o momento do ciclo do café, desaparecendo sem nenhuma prévia explicação ou justificativa; portanto, o indígena inserido no mundo globalizado é simplesmente ignorado na narrativa desses livros”.

Na coleção que analisou, ela indica que são apresentadas imagens de duas escolas, uma escola pública indígena e uma particular pertencente aos não indígenas, que a fizeram questionar sobre o respeito à diferença. A escola indígena é apresentada como uma escola com configuração tradicional e a escola do não índio como uma escola menos tradicional. A escolha feita pelos autores colabora para que o discurso que atribui ao índio o papel de atrasado e exótico seja reafirmado, o que reforça o discurso colonialista. (ROSA, 2012, p. 49).

O pesquisador Porfírio (2015, p. 112) argumenta que os povos indígenas estão quase ausentes na coleção e, quando comentados, encontra-se um discurso etnocêntrico. É perceptível, segundo Porfírio, que a exigência da Lei 11.645/08 fez com que capítulos específicos tratando de temáticas indígenas e africanas fossem incluídos na coleção, mas que, no transcurso do livro didático, o índio aparece subordinado à presença do europeu, branco, cristão e colonizador.

Ao expor suas conclusões, Souza comenta que

as autoras não conseguem problematizar as questões que permeiam a contemporaneidade e relegam espaço para a história desses povos apenas no período colonial. A edição de 2011, pós Lei 11.645/08 incorre nas mesmas omissões e ideias deturpadas. (SOUZA, 2015, p. 112).

Palhares (2012, p.164) indica que duas fotografias no livro didático analisado mostram “índios utilizando computador e utilizando roupas comuns a uma sociedade híbrida e marcam a ideia de sociedades que estão interpenetradas”. Assim, não se pode afirmar que a coleção apresenta índios pertencentes somente ao passado. Porém, a ausência de discussão sobre o fato não permite uma reflexão aprofundada.

O pesquisador destaca que a questão do hibridismo cultural e a presença de alguns elementos são marcantes nas ilustrações, como o computador, a calça *jeans*, o relógio e a televisão, a imagem do indígena consolidada como pardo, com cabelos lisos e cortado redondo, com penas na cabeça e adornos nas orelhas e no pescoço. (PALHARES, 2012, p. 164). Referente a essas ilustrações, o autor conclui:

Se, por um lado a ilustração contradiz o que é colocado no texto e nas imagens anteriores, por outro a atividade evidencia o potencial no Ensino de História para a prática da Lei 11.645/08, pois propõe a compreensão plural das culturas indígenas, sua processualidade e dinamicidade. A atividade parece favorecer a ruptura com um ideal ingênuo de cultura indígena associada à exclusiva imagem de cultura tradicional imutável, fortalecendo a compreensão da inserção dos povos indígenas (que estão em contato) no seio da sociedade contemporânea, o que também inclui o seu contato com os bens de consumo e as trocas interculturais. (PALHARES, 2012, p. 164).

Por meio dos resultados das pesquisas aqui apresentadas, percebemos que a contemporaneidade dos povos indígenas já vem sendo incorporada aos livros didáticos, porém, com predominância dos índios da Amazônia. Dificilmente se vê, em materiais didáticos, um indígena no meio urbano, morando na cidade ou frequentando a universidade.

Desta maneira, apesar das diferenças de interpretações entre as cinco dissertações, podemos concluir que os livros didáticos, para se adequarem às exigências do PNL D e da Lei 11.645/2008, apresentam textos cujas ideias estão pautadas em uma sociedade justa, sem preconceito ou discriminação; porém, os autores não se preocuparam em dar coerência ao que é informado, causando muitas contradições, de forma que, no mesmo livro didático, encontramos conceitos que valorizam a cultura indígena,

seguidos de concepções completamente equivocadas, em relação a esses povos.

O pesquisador Palhares (2012) destaca um conteúdo encontrado na coleção que analisou: um poema e ilustrações que foram elaboradas pelos próprios indígenas expressando suas identidades, culturas e refletindo sobre suas histórias. Ele argumenta que esse tipo de conteúdo nos livros didáticos possibilita outras aprendizagens sobre os povos indígenas, pois combate o preconceito, já que coloca o indígena como autor de sua própria história.

Nesse viés, surge a seguinte questão: Como avançar na direção de um ensino/aprendizagem mais significativo e que expresse a história de luta, de resistência, de construção de conhecimento sobre as sociedades indígenas? Foi essa a questão que norteou as entrevistas realizadas, cujos protagonistas são os sujeitos desta pesquisa: representantes dos povos Guarani, Xetá e Kaingang.

### **“O povo vai aprender que nós não existimos”: a história dos povos indígenas deve ser contada pelos próprios índios**

Foram realizadas sete entrevistas, sendo quatro com professores da Educação Básica de Escolas Indígenas e três com moradores das Terras Indígenas São Jerônimo e Apucarantina.

Os entrevistados foram escolhidos a partir de contatos estabelecidos por meio de eventos sobre as escolas indígenas e sobre os universitários indígenas, assim como pela participação em visitas às terras indígenas acompanhando a Comissão Universidade para os Índios (Cuia), da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Registrarmos que vários temas foram tratados nas entrevistas; contudo, neste texto, vamos nos ater à questão que versava sobre o conteúdo apresentado nos livros didáticos e quais as possibilidades de um ensino, sobre os povos indígenas nas escolas, mais significativo para não índios e para os índios. Para todos os entrevistados foi enviado um texto de duas páginas com a síntese dos resultados das pesquisas analisadas e sobre as quais discorreremos no item anterior.

A definição de como dissertar sobre os conteúdos das entrevistas neste texto nos colocou frente à complexidade do trabalho de tradução. (SANTOS, 2002). Por meio das entrevistas, encontramos um mundo em movimento,

uma totalidade que não se reconhece na forma como é interpretada e reivindica o protagonismo de narrar sua história; encontramos um convite para visitas, para trocas de conhecimento.

Desta forma, encontramos pessoas cientes da necessidade de fazer política e de ocupar lugares nas universidades, como forma de luta e resistência, mas, principalmente, como um caminho para a preservação da cultura.

Como trazer para este texto todos esses encontros? Concluímos que a melhor metodologia para o trabalho de tradução, aqui, seria socializar as respostas na íntegra, pois as mesmas anunciam a transformação social que se encontra em curs, frente aos três pontos indicados pelas pesquisas, como lacunares nos livros didáticos, a saber: considerar todas as etnias homogêneas, descrever os povos indígenas com estereótipos e mencionar os índios pertencentes somente ao passado.

Apresentamos cada um dos entrevistados e, na sequência, a interpretação que se fez sobre os pontos destacados e quais seriam, em suas análises, os caminhos possíveis para uma elaboração de narrativas mais acertadas sobre os povos indígenas.

*Claudinei Ribeiro Alves*, da etnia Guarani Nhandewa, da Terra Indígena Posto Velho, é formado em Magistério Indígena. Atualmente, é acadêmico do 2º Ano de Letras na Universidade de Franca (Unifran) e professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Indígena Nimboéaty Awa Tirope. A entrevista foi realizada em 2017, em sua residência na Terra Indígena Posto Velho.

Para além de uma entrevista, a conversa foi longa e prazerosa.

Claudinei, ao analisar o que indicam as pesquisas, explica: *é uma coisa que tem que ser mudada, né? Então, eu acho que as coisas no livro didático deveriam ser analisada, ter uma equipe lá de cima, ter uma equipe que viesse lá de cima, que sentasse e conversasse para depois produzir. Uma coisa que eu acho importante é os professores virem de fora e conversar com nós, com o txamoi. A nossa história não foi contada por nós, foi contada por outros, e se a sua vida for contada pelos outros, dizem que a primeira impressão é a que fica, então ficou. Agora estamos tentando mudar. A história tem que ser contada por nós. Os livros sempre vão ser produzidos nessa escala mesmo, vindo com essa ideologia de Pero Vaz de Caminha. Só que a gente tem que procurar produzir materiais para trabalhar os temas, como a religiosidade. Hoje está acontecendo muito*

*isso; os acadêmicos Guarani, Kaingang, outros povos indígenas, defende muito seus TCC dentro da cultura indígena e, aí, o que acontece? Isso vale para as futuras gerações, porque foi coisas feitas com os txamoi, foi feito na aldeia, não foi lá, abre a internet lá e lê qualquer coisa sobre o índio e acha que é verdade. Não é assim! Também tem fonte verídica, mas nem tudo que está na internet é verdade. É quase igual os livros, a dança da chuva, o cachimbo da paz, Tupã é Deus e muitas coisas levam para o lado da superstição.*

Sobre quais ações poderiam ser colocadas em prática para possibilitar outras aprendizagens sobre os povos indígenas, Claudinei destaca a importância de *levar as crianças para uma aldeia, com o mais velho, em um canto de reza, aí fica gravado para ela. Então, é melhor conviver, trabalhar com as crianças pequenas visitas, levar o mais velho contar histórias para elas... não é assim que aconteceu a história? As mudanças têm que ser feitas por nós mesmo. Você pode ver que muitos acadêmicos estão estudando para serem professores indígenas em história, em letras. Devem conhecer, conviver com o índio.*

**Jefferson Gabriel Dominguês**, Guarani, é diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, na Terra Indígena Pinhalzinho. Dominguês possui graduação em História pela Uenp e atualmente é mestrando em Educação, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A entrevista foi realizada em novembro de 2017, após a 4ª Mostra Cultural Guarani Nhandewa, evento que contou com apresentações culturais, apresentação escolar, comidas típicas Guarani, exposição de artesanatos, competição de arco e flecha, entre outras programações.

Dominguês inicia expondo sua preocupação: *então, isso é uma grande falha, né?* Prossegue explicando o que deveria constar nesses livros didáticos sobre os povos indígenas: *nas escolas não indígenas, eles deveriam mostrar a luta do povo hoje. Nós, indígenas, não têm como mudar sozinho, precisamos da política. Sem se apegar à política, nós não vamos resistir por muito tempo. Nós precisamos ocupar todos os espaços, os espaços nas universidades, os espaços nas escolas. Não serão todos os indígenas que vão ocupar, mais que os líderes nossos, aqueles que têm essa aptidão para isso, que eles ocupam, inclusive a política, porque a única forma de mudar isso daí é com o quê? Com os indígenas nas universidades pesquisando, mostrando a sua cultura, mostrando a sua identidade, o seu modo de ser, mostrando como ele entende, como ele ve aquilo*

*e somente o índio consegue fazer isso... mas também com a articulação política. Precisamos ter, mais do que nunca, de uma articulação política que nos garanta, que não somente a nós, mas que toda essa diversidade do homem do campo, dos quilombolas, etc., de diversidade que existe no País. País tão rico, com muitas alternativas de vida. Então nós, enquanto diversidade..., diferentes, somos feitos de diversos nós, temos que se articular e ocupar todos os espaços e os espaços também da política. Acredito que somente assim os materiais didáticos possam começar a mudar os indígenas, assumindo cadeiras das Universidades, as áreas de pesquisa. Pode ser tanto da universidade como na educação mesmo, na educação básica, sendo protagonista, nós indígenas sendo protagonista da nossa história, de nós próprios. Então, eu vejo que, para mudar a questão desses livros, são várias etapas... esse movimento na comunidade como hoje está tendo, essa amostra, vem as Universidades, a UEL, a UEM, a Secretaria de Estado da Educação está aqui hoje também, observando, tem representante aqui, precisa desses movimentos na Educação Básica, precisa ter nas universidades, sendo abertas essas oportunidades. Agora o próximo passo é a articulação política.*

*Pedro Pablo Velásquez foi entrevistado durante o mesmo evento. Pedro Pablo é da etnia Guarani, professor na Universidade Estadual de Maringá. Tem mestrado em Letras pela Unioeste e graduação em Letras Espanhol/Português-Tradutor/Intérprete- pela União Pan-Americana de Ensino. Sobre o tema em foco, explica que há muitas informações erradas. Então, o material didático, ele sim deveria ser elaborado por pessoas que conhecem sobre os indígenas. Os materiais têm que trazer a realidade, e como que traz a realidade do índio hoje? Quando acontece alguma coisa nos Estados Unidos é colocado no livro didático, quando acontece alguma coisa importante no Brasil é colocado de forma clara e objetiva; por que a comunidade indígena não é colocada dessa forma clara sobre as comunidades indígenas? Tem muita gente que não conhece as comunidades indígenas do Paraná, não conhece os indígenas, não sabem nem a língua que eles falam... sabe que tem um nome... fala, por exemplo: os Guarani, os Kaingang, mas não conhece nenhum indígena. Então, para mim é obsoleto, o livro didático em questão sobre o indígena é obsoleto, não tem serventia quase que nenhuma. Eu acredito, que isso seria muito positivo, produtivo trazer as crianças e olhar como eles vivem. Eu acredito que em vez de fazer excursões para conhecer o Senado, conhecer o município, acho muito mais produtivo seria para eles conhecerem a realidade indígena da sua região. Primeiro, o primeiro caminho do livro didático seria, deveria ser, elaborado por pessoas que realmente conhecem a realidade. Então, por exemplo, tem que ser elaborado por pessoas que estão dentro das terras indígenas.*

*Suely da Silva e Dival da Silva, ambos da etnia Xetá, foram entrevistados no final de 2017, na Escola Indígena da Terra Indígena de São Jerônimo da Serra. Suely é professora da língua Xetá, na Escola Estadual Indígena Cacique Kofej. Não é de falar muito. Analisa a questão dos livros didáticos dizendo que, além de ter poucas informações, as informações que eles têm, eles colocaram distorcidos, né? Em vez de eles colocarem a realidade, eles colocaram o oposto. Então, de modo que para eles publicar alguma coisa, eles têm que vir e conhecer a realidade para eles publicar. Não ir publicado do jeito deles, distorcendo as coisas. Na verdade, quando meu pai era vivo, ele mesmo falava para nós, na verdade não é o dia do índio, é o dia que eles massacraram os índios, que eles mataram, entendeu? Ele falava, na verdade, dia do índio não deveria ser comemorado. Ele sempre falava, o dia do índio é todos os dias, esse dia não devia ser comemorado, só que nós mesmo comemora, mas... Hoje, nós temos mais acesso à universidade. Sobre como podem ser realizadas ações que produzam conhecimento, Suely é assertiva: Tem que vir aqui e conhecer a realidade, né?*

*Dival da Silva aponta de forma clara os problemas que encontra nos livros didáticos: as coisas não é do jeito que é para ser, né, porque a gente teve analisando uns livro aí e tem muita coisa errada... desrespeito com nosso povo. As informações estão ruim! Deus me livre! Isso daí, se for analisar o que os livros falam de nós aqui, nós não existimos! Olha, no meu ponto de vista, se por acaso ele querem escrever sobre nós, eu acho que eles deveriam vir conversar com a gente, viu, para eles poder saber o que se passa, o que se trata, para depois ele escrever, para não escrever errado assim. Para nós, não tem sentido um negócio desse daí; por que daí o povo vai aprender o que de nós? Que nós não existimos, sendo que hoje nós estamos por aí. Porque as pessoas que realmente não conhece a história da gente, que venha até a gente para conhecer, e daí lançar um livro aí falando a verdade, não apenas um livro feito de qualquer maneira, tudo errado. Acho que hoje, nos dias que nós estamos vivendo, o índio não pode esquecer da cultura dele, mas o estudo... o estudo também é muito importante. Por que é importante? É importante para o índio correr atrás do direito dele, porque se nós não têm um estudo, uma preparação, como vamos lutar pelos direitos que nós temos, a prova tá aqui, né? Nós vamos analisar um livro desse daqui que está tudo errado, daí nós temos que lutar por ele, né? Mandei um documento lá, pedindo para tirar isso daí das escolas. Se o povo quer mesmo saber o que se passa dentro do povo indígena, eles venham até o povo para saber como se passa, como se passa no dia a dia, quantas pessoas têm, quantas não*



*têm, para depois escrever uma coisa, para não escrever uma coisa errada igual tá aqui. Porque vocês que estão de fora, vocês não conhecem, vocês estão trabalhando sobre isso daqui e pensam que isso é o correto, mas não é.*

*Moacir Mã Kar Mt Tog Toj Campolim e João Maria Tapixi são Kaingang, ambos da Terra Indígena Apucarantina, e foram entrevistados em janeiro de 2018. Moacir e Tapixi são considerados guardiões da memória de sua comunidade e conhecedores da cultura tradicional indígena. Moacir explica que, para se escrever sobre os povos indígenas nos livros didáticos, é preciso aprender a cultura do índio, como é que era o tempo que vivia no mato, então tem que saber tudo. Então, tem muito branco que não respeita os índios, não respeita os índios, né? Sim, mas tem gente que já é estudado, tem advogados, juízes e promotores, eles conhecem, estudaram, mas têm muitos que não respeita. Eles estão fazendo um trabalho aqui... trabalho de filmagem.<sup>1</sup> Eles estão ensinando os índios aí, sabe? Tem minha nora aqui, ela mora aqui comigo, faz tempo que ela está estudando... ela estuda para fora também sabe? Ela tá fazendo curso fora, ela passou nas provas, tem que ir atrás de tudo agora. Esse trabalho aí já é muito bom para o povo conhecer aqui, né? Mas muita coisa mudou, sabe?*

*Tapixi alarga a conversa: olha, hoje tá presente na nossa vida na aldeia o presente, pois nós vivemos hoje o presente, só que nós não esquecemos do passado que passou, então hoje nós tem o passado e o presente. E o branco lá fora, o não índio, vamos dizer, para ele não tem presente, para ele a vida do índio é só o passado. Sabe por que eu acho que para eles só tem o passado e não tem o presente? Porque eles não visitam as aldeias indígenas, certo? Eu gostaria muito que o pessoal da Universidade, o povo de outras Universidade, pessoas que escrevem esses livros visitassem as aldeias, conversasse com os idosos e a juventude, porque o não índio, quando ele conversa com nós, ele já sente dentro da mente dele o que que é a nossa mente, então eles lançam assim sobre a vida da gente na internet, no livro, uma frase difamando nós. Para concluir tua pergunta, eles têm que fazer visitas na aldeia indígena para assim lançar... eu acho que tem que pensar em um novo parecer no livro didático. Tem que conhecer. Porque olha como eles chamam nós... nós não precisamos de terra, porque nós não trabalha. Eles falam isso e ainda falaram que o índio só vive roubando. Olha, eu vou contar umas histórias... acho que em março está marcado em Londrina, vou falar isso lá. Mas quando chama nós de ladrão, eu nunca vi falá que um índio explodiu caixa eletrônico, que um índio assaltou um banco, nunca ouvi falá que um índio roubou um carro... não sei como é ladrão, então isso tem que colocar no livro didático, a verdade. Quando a gente começa a falar a verdade,*

*eles ficam bravo com a gente, mas a gente tem que falar o que a gente sente, o que a gente tem conhecimento.*

## **Conclusões sempre inacabadas: trançar os fios para fazer a rede**

O Brasil é um país com diversidades étnicas e culturais marcadas pela pluriétnicidade dos povos indígenas, africanos, europeus, dentre outros. Há dez anos, em um contexto democrático e com o intuito de implementar mudanças significativas para combater o preconceito e a discriminação, foi promulgada a Lei 11.645/2008, tornando obrigatória, no currículo oficial da rede de ensino, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tal ato pode levar a pressupor que ocorreram grandes mudanças sobre o tratamento que a temática indígena recebe nos livros didáticos. Porém, neste texto, os dados revelam que ainda há muito o que se fazer para a obtenção de uma aprendizagem mais significativa sobre povos indígenas.

Buscamos conhecer os resultados de diferentes pesquisas sobre como os povos indígenas são apresentados em livros didáticos e elaboramos um relatório com a sistematização de tais dados. Esse relatório foi apresentado a sete indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, com a intenção de que os mesmos, por meio de entrevista, socializassem suas análises sobre tais resultados e indicassem as possibilidades que vislumbram na direção de um ensino/aprendizagem mais contundente sobre as sociedades indígenas nos livros didáticos.

Optamos por compor o artigo com a apresentação detalhada dos entrevistados e transcrevendo as respostas na íntegra, pois consideramos que a força da narrativa, que se expressa nas respostas, é condição autoexplicativa para a nossa opção.

Todos os entrevistados são pessoas que estão diretamente envolvidas com a luta pela visibilidade e respeitabilidade dos povos indígenas no País e transitam na zona de contato entre o mundo do índio e do não índio. Em suma, representam totalidades compostas por partes que ora se somam, ora se repelem.

Os sete entrevistados exercem o trabalho de tradução: argumentam com aqueles que não partilham seus saberes e suas experiências, de forma a encontrarem os lugares comuns. (SANTOS, 2002, p. 272). Assim, a relação estabelecida durante as entrevistas foi entre pessoas com “sabedoria didática”, no sentido anunciado por Odera Oruka. (SANTOS, 2001, p. 271).

O diálogo foi entre tradutores de culturas e construído, no sentido de compreender as incompletudes, mas com a motivação de encontrar entre os saberes e as práticas de índios e não índios as respostas para as perguntas formuladas.

Ao conhecerem os resultados das pesquisas que analisaram – como os povos indígenas são apresentados nos livros didáticos – e aceitarem o convite de se colocar lado a lado com as pesquisadoras, na busca de caminhos possíveis para outras narrativas, os entrevistados indicam com destacada clareza interpretativa o que poderia ser feito e, nesse ponto, teve-se um grande convite para visitas e entrelaçamentos.

Não houve surpresa alguma sobre as limitações constantes nos livros didáticos. Todas já eram de conhecimento dos entrevistados, e concluímos que os mesmos não as tratam de forma diferenciada, pois interpretam que aqueles que produzem uma narrativa dos povos indígenas sem referendar a diversidade de povos, calcada em estereótipos e situada no passado, o fazem por absoluta falta de experiência com esses povos no presente.

Ao ler e pensar sobre o que lemos, compreendemos que, para todos os entrevistados, não se trata somente de ter ou não conhecimento bibliográfico sobre eles, mas sim de ter vivências com eles. Este foi o convite feito: nos conhecermos particularmente. Entender qual o papel dos mais velhos, das rezas, dentro dessa totalidade que se abre para os desconhecidos, como uma premissa importante na luta pela preservação de suas identidades.

Condizentes com o que indicam para os outros que, neste caso, somos nós, os entrevistados apontam as zonas de contato entre esses mundos e o espaço da universidade, que se destaca como um importante cenário, assim como o campo da política e da autoria de livros, de forma que a história dos povos indígenas seja contada pelos próprios índios.

## Notas

---

Os principais avanços que o trabalho apresenta, em relação ao tema em foco são: (1) apresenta as interpretações que representantes de povos indígenas elaboram sobre os conteúdos dos livros didáticos; (2) apresenta o que os representantes indígenas indicam como possíveis procedimentos para a superação dos problemas encontrados, nos livros didáticos, no que confere aos conteúdos sobre os povos indígenas; (3) apresenta de forma destaca os saberes dos representantes indígenas sobre os livros didáticos; (4) apresenta a operacionalização do conceito de trabalho de tradução em uma pesquisa.

## Referências

---

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e! Enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- FREIRE, J. R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano* (CENESCH), Manaus-Amazonas, n. 1, p.17-33, set. 2000.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: FREIRE, J. R. Bessa. *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 33-55.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.
- OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. *Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos*. 2015. 179 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação TECCER da Universidade Estadual de Goiás, 2015.
- PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*. 2015. 226 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2015.
- PIMENTEL, Spensy. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.
- PORFÍRIO, Welington Ernane. *Negros e indígenas nos livros didáticos: das lutas à*

- obrigatoriedade* – um estudo sobre o material do sistema positivo de ensino. 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.
- ROSA, Mayara Silvério Batista. *As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de Campo Grandel MS*. 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, 2002.
- SOUZA, Gleice Keli Barbosa. *Os esquecidos da História e a Lei 11.645/08: Continuidades ou rupturas?* Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.
- SANTIAGO, Leila Dias; SILVA, Adriana da; SABINO, Maria de Fátima. A questão indígena na cultura escolar no Brasil. *Revista Litteris*, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistaliter.dominio-temporario.com/doc/MicrosoftWordAquestaoindigena.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2017.
- SANTILLI, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Ed. do Senac, São Paulo, 2000.
- TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <[alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sen12/COLE\\_3908.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sen12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2017.

