



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA
V. 8, N.22, P.152-171
DOI:10.18764/2525-3441V8N22.2023.16

CURRÍCULO E IDENTIDADE INDÍGENA: UMA ABORDAGEM SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

*CURRICULUM AND INDIGENOUS IDENTITY: AN APPROACH TO A
GEOGRAPHY TEXTBOOK*

Hugo Heleno Camilo Costa
<https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>

Delmaci Souza da Silva
<https://orcid.org/0009-0004-1387-1398>

Resumo: O artigo consiste em uma abordagem a um livro didático de geografia, considerando-o como emblemático de uma política curricular mais ampla. Para isto, são utilizados aportes teóricos decoloniais, relacionados aos estudos de Grosfoguel e Canclini, e pós-estruturalistas, associados à teoria do discurso, de Laclau e Mouffe. No campo do currículo, são incorporados estudos de autoras como Lopes e Macedo, para pensar o currículo como produção discursiva. Com tais contribuições, é defendida a importância da contestação de discursos que tendem a favorecer, por meio da reiteração de estereótipos, a interpretação de que a identidade indígena é fixa e padronizada.

Palavras-chave: Currículo, Cultura, Identidade Indígena, Livro Didático.

Abstract: The article consists of an approach to a geography textbook, considering it as emblematic of a broader curriculum policy that tends to establish indigenous identities. For this, decolonial theoretical contributions from Grosfoguel and Canclini, and post-structuralist theories, associated with the discourse theory, from Laclau and Mouffe, are used. In the curriculum field, contributions from Lopes and Macedo are incorporated, to think about the curriculum as a discursive production. With such contributions, the importance of contesting discourses that tend to favor, through the reiteration of stereotypes, the interpretation that indigenous identity is fixed and standardized is defended.

Keywords: Curriculum, Culture, Indigenous Identity, Textbook.

INTRODUÇÃO



Identidade, termo complexo que ao mesmo tempo nos remete sobre igualdade afirmando a diferença. Nesse sentido, este trabalho visa negociar com você leitor os sentidos da significação da identidade cultural indígena, abordando uma coleção de livros didáticos de Geografia. Nessa perspectiva, apropriamos estudos do campo do currículo de Lopes e Macedo para pensar processos identitários como produções discursivas. Dialogamos com estudiosos decoloniais para argumentar que o livro didático de Geografia tem projetado padrão de identidade cultural indígena, reiterando a hegemonia de estereótipos pelo discurso colonizador.

Para Silva (2000), Hall (2006) e Lopes (2021), identidade e diferença são resultados de criações por meio da linguagem "a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais" (SILVA, 2000, p. 77). Não podendo a identidade e a diferença serem criadas pelo mundo natural ou de forma transcendental, são construções sociais, culturais. Portanto, "somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais" (*idem*, p. 76).

Neste trabalho focalizamos a escrita (livro didático) e a identidade cultural. A escrita como simbolização da linguagem incontável e, assim a tomamos como discurso. Ou seja, para nossa análise assumimos o livro didático como política, discurso e currículo, estando conectado a um contexto social mais amplo, como um texto contínuo. Assim, a produção do livro faz parte de um contexto do social que envolve diferentes sujeitos. Nesse sentido, utilizamos a concepção do ciclo de políticas de Ball para pensar este contexto de produção política em que se constitui o livro didático. Como tem destacado Lopes (2012), em relação ao ciclo de políticas, sua dinâmica possibilita a concepção de que "representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para a ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o

tempo" (p. 704).



Com o entendimento de que o contexto, em que é constituído o livro didático, é marcado pela atuação da comunidade disciplinar de geografia, chamamos a atenção para esta concepção sob as discussões de Costa e Lopes (2016), que salientam as contribuições de Goodson sobre comunidades disciplinares para

afirmarem que uma comunidade disciplinar é composta por diferentes sujeitos que buscam hegemonizar seus discursos na significação constante de diferentes disciplinas escolares. Assim, alegando que esta comunidade não forma uma comunidade homogênea, ao contrário, são caracterizadas por sua heterogeneidade e disputas internas. Nesse sentido,

defendemos ser interessante conceber a comunidade disciplinar como formada não só pelos indivíduos praticantes da disciplina (os profissionais/praticantes disciplinares), mas por todas as identificações envolvidas nos processos de (re)produção das políticas para Geografia. Propomos pensar a comunidade disciplinar como composta por todo envolvimento na produção das políticas para o ensino de Geografia, independentemente de ser/estar vinculado institucionalmente ao campo disciplinar ou de possuir uma 'história' com a disciplina (COSTA e LOPES, 2016, p.189).

355

Dias e Abreu (2012), ao mencionarem o entendimento do carácter cíclico das políticas curriculares, nos possibilitam abordar essas políticas partindo do entendimento da inconclusividade constituinte do texto curricular, cujos sentidos não podem ser padronizados ou contidos, nem mesmo no momento da escrita de documentos oficiais. Desta forma, os discursos produzidos nesses contextos são ressignificados/recontextualizados por processos de hibridismos (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013). Costa e Lopes (2016) argumentam, nesse sentido, que "mesmo quando os textos oficiais buscam ser prescritivos, nunca o são plenamente, sempre fracassam em sua pretensão" (p. 182). Os autores, que se baseiam no pensamento derridiano, pontuam a importância de "pensarmos a escrita como traidora, como suplementação, como promessa de substituição do falante, do pai falante, da origem do discurso" (LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 399).

Nesse contexto é que procuramos nos aproximar do pensamento pós-estrutural na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, traduzidos para o campo do currículo por Costa, Lopes e Macedo (2013) para análise de políticas curriculares. Entender o campo dos estudos curriculares com o olhar da teoria do discurso nos

possibilita pensar que o currículo não pode ser interpretado como uma seleção imparcial de conteúdos, mas como uma produção constante que é operada nas escolas por meio da construção de sentidos de conhecimento, de escola.



Compreendemos o livro didático como expressão das produções de conhecimento da disciplina escolar Geografia, como momento de uma política curricular mais ampla. Os livros didáticos, portanto, como destacam Gomes, Selles e Lopes (2013), são construções escolares que expressam os sentidos das práticas curriculares, bem como produzem significados sobre as definições do que se ensina, de como se ensina e de qual formação docente deve ser desenvolvida. Esses materiais resultam de uma complexa estrutura de produção e de significação que abrange variadas instâncias dos sistemas educacionais.

Bastos Lopes (2010, p. 44) destaca que “o livro didático constitui-se em uma autoridade, que precisa ser questionada e ampliada pelo professor”. Segundo Vitiello e Cacete (2021) apesar de o LD ser amplamente difundido em grande parte do mundo e nas instituições de ensino há cerca de duzentos anos, só passou a sofrer críticas diretas a partir da década de 1970. E uma obra que tem sido referência desde 1972, com reedições até a atualidade, *Mentiras que parecem verdades*, escrita por Eco e Bonazzi, passou a representar o início de questionamentos aos conhecimentos defendidos nos livros didáticos.

De acordo com Vitiello e Cacete (2021), esta obra escrita por Eco, linguista, e Bonazzi, educadora, demonstrou o caráter ideológico atrelado a uma sociedade (italiana) autoritária, repressiva, conservadora e reacionária. Eco e Bonazzi fizeram essa denúncia a partir das análises de textos retirados de manuais escolares do período. Que abordaram alguns temas como o mundo do trabalho, as questões étnico-raciais e a pobreza. Para estes autores, “os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs com atitudes não críticas”. (p. 09).

Para nossa pesquisa, selecionamos a coleção de livros didático de Geografia do Projeto Apoema do Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, da Educação Básica, escrito por



Claudia Magalhaes, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek. Gonçalves e Mellati (2017) chamam a atenção para, ao analisarmos os livros didáticos, principalmente do 6º ao 8º ano, as informações sobre os indígenas existentes nesses artefatos, se elas estão postas em formato artificial, incoerentes ou ausentes, procurando apenas cumprir fantasiosamente as legislações. Estes autores entendem ser necessário que os livros didáticos apresentem os conhecimentos sobre a participação do indígena na formação do Brasil. Dessa forma, os autores defendem que estes conteúdos compreendam: as violências, as novas identidades indígenas, seus regimes políticos e econômicos, suas articulações nacionais e globais.

É nesse sentido que utilizamos a ideia de hegemonia, desenvolvida por Laclau e Mouffe (2011), pelo fato de possibilitar a contemplação dos processos de significação e de articulações que nos propiciam a compreender os documentos curriculares nos quais os conteúdos escolares são incessantemente renegociados e rearticulados nos grupos hegemônicos e subalternos que procuram reconhecer e validar suas convicções teóricas e metodológicas do que seja conhecimento científico e escolar.

Nossa proposta segue na pretensão de repensar os discursos identitários que tem fixado a identidade cultural indígena, essencializando-a e tornando-a genérica. Diversos teóricos do pensamento decolonial afirmam que existe uma invisibilidade das culturas das "minorias" e, principalmente, da cultura indígena nos currículos escolares. Diferentes trabalhos têm denunciado em suas investigações a existência de uma fixação da identidade cultural indígena nos artefatos educativos, e o livro didático está entre os maiores difusores de discursos estereotipados construídos a partir da ideia do colonizador. Trabalhos como os de Backes e Pavan (2017); Bastos Lopes (2010, 2019); Freire (2001, 2016); Lopes (2019); Tonini (2018) e Breda (2020) permitem a afirmação de que existe uma forte perspectiva comum entre estes autores quanto a forma como são representadas as identidades culturais indígenas no livro didático e nos currículos da Educação Básica. Estes autores advertem que os livros didáticos têm

construído a imagem da identidade indígena de modo homogeneizado, generalizado e essencializado.

No entendimento desses autores, a identidade cultural indígena continua sendo ensinada na Educação Básica do país num formato acrítico, sendo frequentemente ligada às marcas que o colonizador utilizou para construir a diferença que os instituiu. Dentre as marcas que ganharam força e hegemonizou nesse processo discursivo temos o indígena nu de tanga com arco e flecha, no meio da mata densa, praticando técnicas rudimentares de pesca com anzóis ou cortando lenha com machado, assim como morando em casas simples feitas de palhas, como formas de hierarquizar, minimizar, marginalizar e invisibilizar a cultura indígena na paisagem populacional brasileira.

Outra forma para representá-los são as imagens em rituais religiosos ou festivos cobertos por adereços coloridos, como os penachos, em alusão frequente ao folclorismo. Para Grosfoguel (2016), essa forma de representar a religiosidade indígena está vinculado ao discurso do racismo religioso, que associa aqueles que rezam para o “deus errado” a não ter alma. Logo, o sujeito desalmado não é humano, justificando assim todo tipo de violência contra o sem alma. Este discurso hegemonizou de tal maneira, segundo o autor, que qualquer prática religiosa não cristã leva a expulsão do “escopo da humanidade”. Concordando com o autor, argumentamos que estas imagens feitas dos indígenas em nossa sociedade têm tanta força que qualquer tentativa de representá-los diferente tem sido rebatido pelo discurso da substituição da diferença por desigualdade. Como ele salienta, “a categoria ‘índio’ constituiu uma nova invenção da identidade moderna e colonial, homogeneizante das identidades heterogêneas que existiam nas Américas antes da chegada dos europeus” (GROSFUGUEL, 2016, p. 37).

Desta forma, todo povo que existia nas Américas antes da chegada dos europeus constituiu-se como indígena a partir do discurso colonizador, segundo a lógica binária e relacional (se era diferente do europeu logo era indígena) que os nomeou. Ou seja, todo povo teve sua identidade particular ou sua diferença negada a favor de um universal (não ser europeu), não importando suas diferenças e particularidades. Esta forma universalista, generalista de identificar os diferentes povos





americanos imposta pelo discurso do colonizador, restou como marca que tem estereotipado a cultura indígena. Esse discurso, segundo Grosfoguel (2016), de "racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo" (p. 25).

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (*idem*).

Grosfoguel (2016) denuncia três processos históricos que fizeram parte da colonização, dentre eles o "epistemicídio", que consiste da destruição do conhecimento via extermínio humano, termo criado por Santos (2010) para salientar a lógica dos genocídios (físico e cultural) ocorridos nas Américas, como afirma também Dussel sobre essa conquista genocida. Grosfoguel (2016) tem seu trabalho focado em direcionar para a urgência em descolonizar as estruturas de conhecimento modernas/coloniais.

359

Nossas ideias desconstrucionistas tem encontrado ressonância no pensamento decolonial, por considerarmos que tais estudos têm colocado o fundacionalismo sob suspeita, tem salientado suas dinâmicas genocidas às as culturas¹, tem potencializado o questionamento sobre os motivos que levam a que somente poucas culturas tenham suas visões de mundo reconhecidas como universais. Com essas inspirações, procuramos entender o contexto escolar como um campo de produção política, problematizando o que ocorre no contexto escolar. Na compreensão de que os conteúdos e conhecimentos de Geografia propostos pelos livros didáticos nesta arena política estão vinculados a saberes historicamente construídos, no qual compreendemos a validação dos conhecimentos como um processo de exclusão do outro e hegemonia de visões particulares.

Ao pensarmos o livro didático como currículo/discurso em perspectiva pós-estruturalista, visamos lançar um olhar para além de conteúdos prescritivos, pensamos tais momentos políticos como produção de sujeitos, contextos e sentidos que são indefinidamente construídos nas práticas sociais. Pensamos os livros didáticos como momentos de uma política curricular mais ampla que é marcada por disputas pela significação do que é ser educado, ser sujeito,



do que é conhecimento. Nesse sentido, concordamos com a provocação feita por Bastos Lopes (2019, p. 270), para quem uma questão potente, voltada à identificação indígena, poderia ser: "A questão é como ensinar o que pouco ou eurocentricamente se conhece?". Pensamos estar nas margens daquilo que destaca Grosfoguel (2016) como os epistemicídios, movimentos que caracteriza a morte de vários conhecimentos, da cultura e identidades dos povos indígenas produzidos pelo processo de expropriação colonial, também conhecida como epistemologia abissal e fascista que gerou e tem provocado a invisibilidade de diversos povos indígenas. Estes povos que desde o início da colonização vêm resistindo e mantendo uma luta decolonial ininterrupta, mantendo suas disputas por significar sua cultura, seus conhecimentos, suas identidades e tradições.

Com a pretensão de fazermos uma inscrição nesse amplo debate, nós voltamos ao livro didático como momento de tentativa de fixação/representação da identidade indígena. Compreendemos que todo o processo de produção desta política é atravessado por traduções, incluindo-se a tradução das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), das leis 11. 645/2008 e 10. 639/2003, que incidem na obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil no currículo da Educação Básica. Chamamos a atenção para a discussão feita por Lopes, Cunha e Costa (2013) sobre a ideia de tradução, compreendendo-a como um dos indecíveis derridianos, "como acontecimento, como suplementação, como produção singular de um contexto, a escrita" (p. 402). Com isso, salientamos, em concordância com os autores que ao mesmo tempo em que pensamos que há sentidos epistemicidas nas políticas, também consideramos que a política não pode ser controlada em última instância, o que a potencializa como horizonte democrático e possibilita concebermos que ao tempo em que leituras restritivas e excludentes circulam, também são dinamizadas visões, traduções inclusivas, porque outras. Isto implica a projeção da ideia de que, apesar de o livro didático, como emblemático de uma política mais ampla, poder ser criticado quanto aos sentidos que articula, ele não é capaz de saturar contextos



de sala de aula, contextos interpretativos em que subjetivações outras acontecem.

Bastos Lopes (2019) ao analisar o texto de lei argumenta que percebe

na redação da legislação o termo "índio" simplista e generalista, que não dá conta das diferenças e, desta forma, contribui para a ideia de um bloco homogêneo e estereotipado. Como se, dentro deles, todos fossem iguais e compartilhassem a mesma cultura. Uma generalização que tende a eliminar, desconsiderar a pluralidade das crenças, costumes, formas de viver existentes entre eles (p. 39).

De acordo com os autores Backes e Pavan (2013), Bastos Lopes (2010, 2019), Lopes (2019), Freire (2001), essa projeção que tem identificado a cultura indígena como fixa no passado é uma construção histórica, que buscado a invisibilização dos povos indígenas. Pensamos que uma alternativa potente é proposta por Lopes (2019), que, baseada em Veiga-Neto (2003), pondera que não devemos defender a fixação de outros sentidos identitários ou propor definições, pois isto incidiria na mesma lógica de controlar o outro, mas importa a discussão sobre os significados que têm sido partilhados na contemporaneidade (LOPES, 2019, p.25).

Nos aproximamos de Canclini (2019) para entendermos cultura como fluxo, em que ela está sempre em movimento. Nessa perspectiva, cultura assume um fluxo contínuo de produção de sentidos, uma dinâmica ativa de interpretações e reinterpretações. Nesse sentido, Lopes, Cunha e Costa (2013), em suas discussões sobre as políticas de currículo, têm considerado os processos de resignificação destas políticas por meio de ideias como a de tradução, visando a potencialização da ideia de que tudo o que se faz na relação com aquilo com que lidamos é traduzir/trair, produzindo sempre outra coisa. Com base em Appadurai (2001), mencionam que não há "culturas puras, apenas fluxos disjuntivos caracterizados por movimentos constantes e divergentes de ideias, ideologias, pessoas, imagens, tecnologia, eventualmente concebidos como estáveis pela incapacidade de nossos dispositivos para identificar e lidar com o movimento (p. 395).

Os estudos sobre narrativas identitárias com enfoques teóricos que levam em conta os processos de hibridação (Hannerz; Hall) mostram que não é possível falar de identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirma-las como a essência de uma etnia ou de uma nação (CANCLINI, 2019, p. XXIII).



Nessa direção, a noção de tradução de culturas híbridas, em Canclini, nos ajuda a pensar a identidade cultural indígena. Consideramos ser esta uma forma interessante para o entendimento de dinâmica de diferentes culturas, como as indígenas, em seus processos de transformações. Canclini (2019) pontua que entende por “hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que já existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. 19). O conceito de hibridação cultural a partir das pesquisas de Canclini (2019) nos ajuda na compreensão que a identidade indígena na contemporaneidade não podem ser os mesmos instituídos pelo discurso colonizador. Demonstra, assim, a fertilidade das metamorfoses que ocorreram nesses cinco séculos de encontros culturais, em que foram incorporadas novas práticas e produzindo elementos outros nas diferentes culturas nas Américas.

Essas novas estruturas híbridas são desenvolvidas a cada ocasião, construindo conflitos, mudanças, consentindo com que as culturas possam emergir e outras sejam minoradas. Processos nos quais novas formas de ser indígena são forjados na dinâmica social, pois segundo Lopes e Macedo (2011, p. 216) “a construção identitária se faz em seu interior. Lopes (2019) destaca também a contribuição de Bhabha, que fornece muitos elementos para pensarmos cultura como híbrida e, portanto, fluida, mencionando a escola como espaço onde coexistem diferentes culturas. Para Bhabha (2007) cultura é um fluxo contínuo de significação e nos convida a pensar sobre o caráter arbitrário da construção de sentidos que nos permitem ser e estar no mundo. Diante disto, Bhabha pensa a cultura como processo de enunciação de sentidos e, nessa concepção, tem questionado os discursos que têm identificado cultura como pura e original.

O entendimento em Bhabha de cultura como construção discursiva está associada a uma ideia de hibridismo em que o híbrido se produz carregando similaridades, mas sempre se diferenciando de um suposto sentido original.

Nesse sentido, Bhabha pondera, como também salienta Macedo (2009), que a continuação do poder colonial conjectura que o colonizador e o colonizado negocie o inegociável. Essas contribuições de



cultura como híbrida nos possibilitam questionar as construções de cultura como fixas e essencializadas atribuídas a certos grupos culturais. As iniciativas de influência entre as culturas, a diferença e as junções de poder nelas envolvidas são manifestados nos espaços escolares, mesmo existindo tentativas de unificar todas

as culturas ou de construção de uma identidade idealizada e estandardizada. Hall (2006) menciona que este projeto identitário está condenado ao fracasso diante da impossibilidade de unir todas as diferenças culturais para representá-las todas como pertencentes da mesma e enorme família.

Diante dessa discussão, acreditamos ser significativo investigar a construção de políticas curriculares de representação identitária, assim como a ideia de cultura como processos de significação e não como algo estático e homogêneo que esbarra no mero reconhecimento das diferenças. Tomamos como característica desse debate as imagens que circulam no livro didático para representar a identidade cultural indígena. Entendemos que importa defendermos a atenção a tais materiais tendo em vista a retratação da diversidade étnica e cultural, como destaca Macedo (2004), baseada no reforço a estereótipos. Pensamos que, para além dos conteúdos apresentados em cada imagem, é preciso interpretá-las como um recurso potencializador de diferentes visões de mundo, entendendo-as como expressão de discursos. Esse poder é ressaltado quando observamos a grande quantidade de figuras e o espaço que ocupam nas páginas dos livros didáticos de Geografia analisado.

363

A IDENTIDADE INDÍGENA NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para Tonini (2003), é incontestável o lugar de destaque da imagem na modernidade. Esta centralidade se justifica pela capacidade da imagem em constituir os significados das coisas do mundo, sendo a imagem produtora das nossas subjetividades. E os livros didáticos têm utilizado as imagens colocando em suas páginas quantidades significativas na materialidade geográfica. “Nesse sentido, ele passou a conter nova

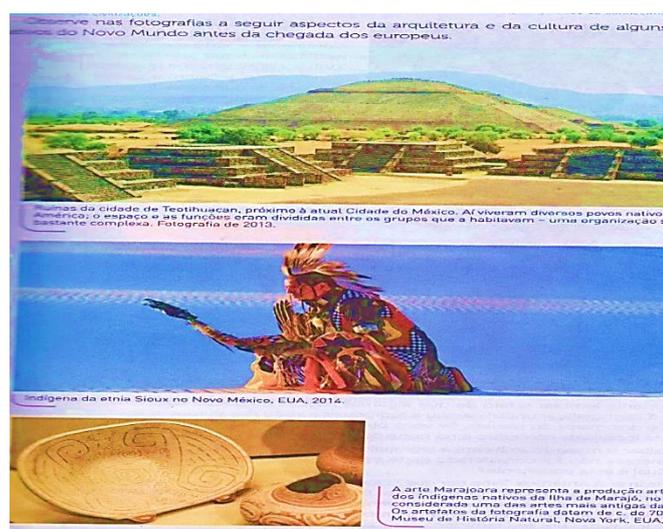
tecnologia para a produção do conhecimento, uma máquina óptica poderosa para veicular significados" (*idem*, p. 35).

Nessa perspectiva, nosso desejo não é esmiuçar ou supor poder conter os significados trazidos pelas imagens da cultura indígena nos livros didáticos, com o objetivo de questionar a relação entre ele e uma presumida verdade, mas abordar sentidos possíveis relacionados à projeção ou tentativa de fixação de identidades indígenas. Nossa leitura se insere numa concepção de que inclusive o livro didático é parte de uma política mais ampla, já sendo uma tradução momentânea dela. Nossa proposta segue em uma perspectiva de trazer uma contribuição para a reflexão sobre potencialidades de tais obras na escola.

Toda essa discussão se envolve com a ideia de Bastos Lopes (2010), para quem os livros didáticos contam a "História dos Vencedores" e que este personagem omite a cultura e a história dos povos colonizados, limitando as personagens políticas dos perdedores. No caso dos indígenas, frequentemente são mencionados para valorizar a conquista dos colonizadores ou sua superioridade. A identidade indígena vai do selvagem ao bravo, preguiçoso e indolente para justificar a não servidão, ingênuo e corajoso na conceituação romantizada da identidade nacional mestiça que tem invisibilizado o preconceito estrutural.



Figura 1. Ruínas da cidade de Teotihuacán, 2013, homem da Etnia Sioux, Novo México EUA, cerâmica Marajoara, Ilha do Marajó PA, 2012.



Fonte: Livro Didático de Geografia 8º ano, Projeto Apoema, 2015, p. 21



Como esta imagem do indígena no livro didático, podemos observar que junto com o indígena o livro apresenta as rugosidades de uma cidade e cerâmicas das Américas. Observa-se que o livro está remetendo ao passado, e coloca ao lado do indígena dois objetos que nos remete à antiguidade. Desta forma, o indígena, assim como as ruínas e a cerâmica, é identificado como pertencendo ao passado ou a contextos residuais ou rudimentares de organização social. Para justificar este passado, o livro didático traz a datação, mencionando que os artefatos pertencem ao período de cerca de 700-1100 anos d.C.

Bastos Lopes (2010), Lopes (2019), Freire (2016), destacam que este discurso de congelamento padroniza a identidade no pensamento dos que desconhecem a cultura indígena, é muito frequente na atualidade no qual tem identificado os indígenas como pertencentes ao passado, para esses autores este discurso necessita ser desconstruído.

Pois esses discursos tendem a associar as culturas indígenas a atrasos, Freire afirma que: “[...] os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (FREIRE, 2000, p. 16, *apud*, LOPES, 2019, p. 18).

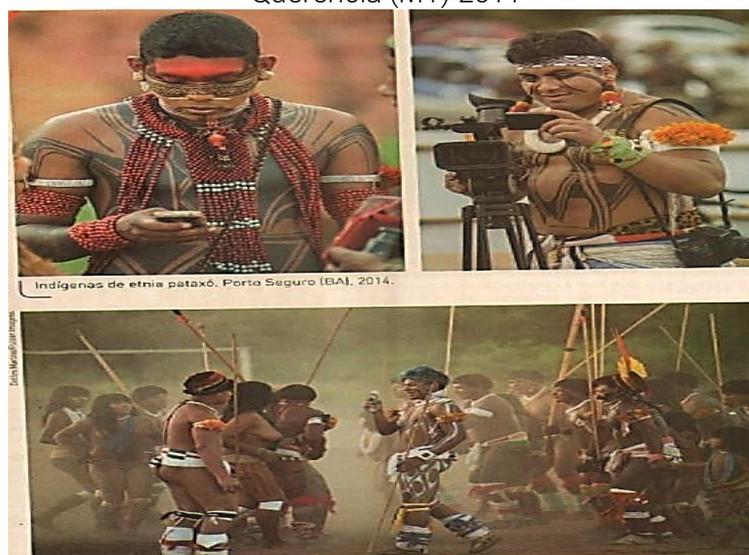
Desta forma, a primeira imagem que a coleção traz para apresentar o indígena no 6º ano, sendo este o primeiro ano da coleção, reafirma as considerações dos autores Freire, 2016 e Lopes, 2019 quanto esta forma de apresentar o indígena como um povo atrasado. O livro didático ao se propor a trabalhar a paisagem apresenta mulheres indígenas cortando lenha com um machado, esta prática reconhecidamente como já pouco utilizada na atualidade com o desenvolvimento das tecnologias. Deste modo esta imagem tende a repetir os estereótipos construídos pelos discursos colonizadores que construíram a identidade indígena sob as marcas do atraso e do primitivismo.

Este discurso ganhou força com as políticas desenvolvimentistas em que os indígenas não encaixavam nos projetos de modernização, fazendo surgir o mito do primitivo e atrasado no contexto da sociedade. Diante disto, uma visão do índio no futuro não fazia sentido

numa sociedade que se declarava moderna, congelando assim a imagem do índio, mesmo quando o livro didático tenta associar as tecnologias e o indígena, acabando por minimizar esta relação. Salientamos, nesse sentido, a imagem a seguir, do livro do 7º ano, em que o indígena surge utilizando diferentes recursos tecnológicos, como o telefone celular, a câmera digital e uma filmadora, para fazer registro de suas manifestações culturais.



Figura 2. Indígenas etnia Pataxó, Porto Seguro (BA) 2014, etnia Kalapalo, Querência (MT) 2011



Fonte: Livro Didático de Geografia 7º, Projeto Apoema, 2015, p. 209.

Bastos Lopes (2010, 2019), Freire (2016), Backes e Pavan (2017), Lopes (2019) e Tonini (2003; 2018) tem reafirmado diferentes generalizações nos artefatos didáticos, em que as imagens dos indígenas são representadas de modo a homogeneizar distintas culturas. Essa generalização, na qual todos os povos são apresentados em blocos padronizados, como se todos pertencessem a uma única cultura, um sujeito indígena genérico. A este respeito, temos, na imagem do livro didático do 7º e 8º ano, o povo Waurá, do Estado de Mato Grosso, num ritual comemorativo da quebra da castanha do pequi; e mulheres de um povo da Bolívia, numa cerimônia em homenagem ao solstício de verão. São criações da nomeação dos discursos do colonizador que persiste na atualidade. Figura 8. Povo indígena da etnia Waura de (MT) e mulheres indígenas da Ilha do Sol na Bolívia.



Figura 3. Povo indígena da etnia Waura de (MT) e mulheres indígenas da Ilha do Sol na Bolívia.



Indígenas da etnia waurá dançando durante a cerimônia da Quebra da Castanha de Pequi. Gaúcha do Norte (MT), 2013.

Mulheres indígenas dançam durante uma cerimônia marcando o solstício de verão. Ilha do Sol, Bolívia, 2012.

Fonte: Livro Didático de Geografia 8º ano Projeto Apoema, 2015, p. 90

367

Como observamos, estas imagens reforçam os trabalhos citados aqui como referência que mencionam as marcas deixadas pelo discurso colonizador para identificar a cultura indígena e que persistem na atualidade, nos artefatos utilizados nos espaços escolares. Portanto, nossa pesquisa encontrou desta forma o conceito da pureza cultural deslocada na coleção de livros didáticos para construir o entendimento da formação da população brasileira, como se cada cultura pudesse ser referida isolada uma da outra, o que favorece a fixação da identidade indígena, reforçando a ideia da pureza racial.

Defendemos o entendimento de identidade cultural em Canclini (2019) por entendermos, assim como o autor, que "A ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades 'puras' ou 'autênticas'" (p. 23). Logo, ao estabelecer/definir uma identidade mediante processos abstratos de traços (como na imagem acima), tende-se a dissociar essas práticas da história das mesclas que se formaram, como destaca Canclini (2019). Macedo (2017), ao falar sobre esses discursos como projeto de reconhecimento identitário, tem defendido que eles podem ser uma forma de "violência ético-política", por produzir efeitos perversos sobre a diferença. Vale ressaltar que não é que Macedo não defenda as experiências do reconhecimento, como algo que se pode ou se deva evitar, mas apenas que esta inevitabilidade não torna legítimos os projetos de reconhecimento "onde o único sujeito que pode

ser reconhecido é aquele que é sempre já próprio de esquemas de cognoscibilidade existentes" (p. 546).

Macedo (2017) tem sustentado que uma teoria de reconhecimento responsável necessita deixar de endereçar o outro por projetos de reconhecimento. E nessa "empreitada intersubjetiva, a educação não pode prescindir da vulnerabilidade que nos constitui como sujeitos e que os projetos de reconhecimento tomam como problema a ser por eles corrigidos" (p. 549). Nesse sentido, o livro didático, ao representar a identidade cultural indígena para o reconhecimento padronizado, tenta corrigir os silenciamentos históricos que invisibilizaram a cultura indígena nos currículos da Educação Básica, sob o discurso de que a falta do reconhecimento das minorias e da diferença tem sido um problema a ser solucionado. Para além disso, esse discurso tem sido reforçado pela ideia de que a qualidade na educação depende desse tipo de projeto, sob os auspícios da inclusão social.

Ponderamos, sob as ideias de Macedo (2017), que o livro didático ao tentar representar a cultura indígena em perspectiva fixa, por não problematizar as diferenças que os constitui, tende a condicionar a identidade cultural indígena. Nesse sentido, Macedo tem problematizado a centralidade do conhecimento nas teorias curriculares que procuram construir identidades culturais prontas. É importante ressaltarmos nossa defesa em Macedo com a ideia de que a escola tem que educar e isto não é ensinar. Assim como Macedo, acreditamos que "a inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão" (p. 541).

Desta maneira, devemos ter cuidado ao abordarmos esse tipo de políticas de representação identitária, pois, como destacamos, são corriqueiros os discursos que visam deixar sob a responsabilidade da educação os projetos fantasiosos da melhoria da sociedade via educação, como salientam Lopes (2021) e Macedo (2017). Não defendemos a ideia de que a educação não contribui para uma melhora da sociedade. O que ressaltamos é o discurso identitário que acredita que a educação seja a solução para todos os problemas da sociedade.





Lopes (2021) ao falar sobre os processos de identificação nos ajuda a pensar que o livro didático ao tentar responder de uma vez por todas à pergunta o que é a cultura indígena para atender o documento de Lei 11. 645/08 acabara por fechar sua resposta em poucos aspectos da cultura indígena, apagando toda uma disputa política e luta de diferentes sujeitos em distintos contextos em diferentes relações de poder a formularem uma outra resposta ao entendimento do que seja a identidade cultural indígena.

Desta forma defendemos a não possibilidade de fixar identidades, partindo da ideia que se eu conheço estas identidades eu sei definitivamente como elas são. Não defendemos a noção de identidade, mas de identificação, e nesse trabalho acreditamos, assim como Lopes (2021), que a identificação cultural indígena está sempre em processos do diferir o tempo todo, como processo e como relação porvir indígena. Nesse sentido, a identificação passa a assumir a ideia de processos, como construção e também como relação que acontecem em diferentes contextos.

369

Pensamos que a intenção do livro didático, em sua tradução por definir de uma vez por todas o que é a cultura indígena fixando-a no passado, é apagar as relações estabelecidas ou negar os processos férteis da hibridação das culturas nas Américas. Estes processos culturais, mencionados por Canclini (2019) em que toda cultura vai mesclando particularidades uma das outras é que podemos mencionar a fluidez das culturas. Portanto, o livro didático, ao se estabelecer, em contextos particulares, como na escola, acaba por tentar apagar as disputas pelo significado da cultura indígena, em que, pensamos, nenhuma identidade está fechada ou terminada. Nessa perspectiva, interpretamos o livro didático como uma construção social e, portanto, uma produção cultural. Nos inspiramos em Canclini (2019) para a escolha da coleção de livro didático por sua identificação. Ao tomar de empréstimo a palavra Apoema para se nomear, o livro didático nos deu um exemplo dos empréstimos férteis das culturas, que tomamos aqui como híbridos. E, neste caso em particular, a palavra Apoema é uma particularidade que faz parte do português falado no Brasil enriquecendo o idioma e construindo-o como processo de identificação por essa diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O que compreendemos em nossa análise é que o livro didático, como produção cultural, tem sua construção composta por imbricados discursos de pareceristas/avaliadores do PNLD, editoras, autores, pesquisadores, debate público, docentes e discentes em sala de aula. Nesse sentido, todos eles buscam endereçar seus discursos no livro didático. Portanto, pensamos que a identidade cultural indígena é uma construção social e assume diferentes sentidos nos diversos contextos do social. Ou seja, cada grupo assume uma posição, uma ideia do que possa interpretar como sendo identidade cultural indígena. Dessa maneira, o discurso hegemônico, evidencia o antagonismo existente nas relações dos grupos que disputam por representatividade. Daí, pensamos a importância da compreensão da concepção de tradução como produção curricular.

Portanto, a Lei 11.645/08 tem representado um avanço, tendo em vista que o estudo da temática indígena pode contribuir para a superação da desinformação que favorece a construção de estereótipos e preconceitos sobre a identidade cultural indígena. Uma vitória no sentido de assegurar que esses povos indígenas tenham seus direitos respeitados, o que pressupõe também o respeito às suas múltiplas formas de expressão socioculturais. Isso tem possibilitado criar estratégias para o enfrentamento dos preconceitos nos espaços escolares. No entanto, não tem se mostrado suficiente para quebrar os fundamentos que aprisionam os sentidos do reconhecimento da apropriação/percepção das diferenças ao instituir como padronização.

Como tem defendido Macedo, não é que não defendemos as políticas de reconhecimento como a política identitária. O problema é ficar no mero reconhecimento dos sujeitos políticos. E aqui fazemos coro à fala de Lopes (2019) ao problematizar os significados da diferença. Nesse sentido é que buscamos disputar os significados da identidade indígena no discurso do livro didático em nossa pesquisa. Acreditamos que uma política para o mero reconhecimento pode enfraquecer as demandas dos sujeitos da política na sua concepção do significado da diferença. Assim questionamos o discurso universalista e genérico do livro



didático ao representar a identidade indígena, por entendermos que ele busca apenas preencher um “significante vazio qualidade na educação” no mero reconhecimento da identidade cultural indígena.

Por fim, defendemos uma outra visão, como em Lopes e Borges (2017), que têm sustentado a defesa de um “investimento radical nos processos de interpretação do currículo” (p. 569), no qual o entendimento de “radical”, para Lopes (2021), surge com a noção de que nenhuma identidade está fechada e que os processos da linguagem estarão o tempo todo entrando na luta política e é pela linguagem que estamos construindo estas relações. Por meio da linguagem toda essa disputa de significações e nas práticas curriculares são desdobradas. Defendemos o entendimento de que não existem garantias, porque não é possível a fixação dos significados de tudo a que nos referimos ou defendemos; porque o que fazemos a todo tempo na educação é sempre uma aposta no devir. Pensamos, portanto, não haver determinação ou objetividade que permita afirmarmos que é de determinada forma que deve ser ensinada ou representada a identidade cultural indígena. Este trabalho caminha nessa perspectiva, em um investimento no horizonte, sempre vindouro, de busca pela ampliação do diálogo com o outro desconhecido.

371

REFERENCIAS

BASTOS LOPES Danielle, O DIREITO DE ESTUDAR O INDÍGENA: SEDUÇÃO, ESTRANHAMENTOS E DIFERENÇA EM SALAS DE AULA, **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 277-296, set. Dez. 2019.

BACKES, José Licínio; OS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 1 - p. 15-23 / jan-abr 2013.

BACKES, José Licínio, PAVAN Ruth, O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização, **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 26 n. 61 p. 95-110 jan./abr. 2017.

BACKES Jose Licínio, PAVAN Ruth, A DESCONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES COLONIAIS SOBRE A DIFERENÇA CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES INTERCULTURAIS: um desafio para a formação de educadores; **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011.

CURRÍCULO E
IDENTIDADE INDÍGENA...
Afluente, UFMA/CCBa, v.8,
n.22, p. 353-374, jun. 2023
ISSN 2525-3441



BACKES, José Licínio, PAVAN Ruth, O Currículo e as identidades/diferenças indígenas: normalização, invisibilidade e subalternização, **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 26 n. 61 p. 95-110 jan./abr. 2017.

BREDA, Thiara, Vichiato. POLÍTICAS CURRICULARES EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA COM/NA/PELA DIFERENÇA. *Ciência Geográfica - Ensino - Pesquisa - Método (Seção Bauru / Associação dos Geógrafos Brasileiros / Editora Saraiva) - Bauru / São Paulo – SP Ano XXIV. Vol. XXIV – Nº 1 Janeiro-Dezembro/2020*

COSTA Hugo Heleno Camilo, O POVO DA GEOGRAFIA COMO RESPOSTA NA POLÍTICA DE CURRÍCULO, Para Onde?, Porto Alegre, v.10, n.2, p.135-141, 2018. Edição Especial com artigos publicados originalmente na XII ENANPEGE <http://seer.ufrgs.br/paraonde>.

COSTA, Hugo Heleno Camilo, TEORIA CURRICULAR E GEOGRAFIA: convites à reflexão sobre a BNCC; **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun., 2019.

COSTA, Hugo Heleno Camilo, LOPES Alice Casimiro, A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina, **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 179-195, jan. e abr. 2016

COSTA, Hugo Heleno Camilo, LOPES Alice Casimiro, A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural; **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

COSTA Hugo Heleno Camilo, PEREIRA Talita Vidal, Sentidos De Interdisciplinaridade Articulados Nas Políticas De Currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia; Pelotas [44]: 293 - 318, janeiro/abril 2013.

CLAUDIA, Magalhães; [et al] **Projeto Apoema, 6º, 7º, 8º, 9º ano - 2ª, ed.** - São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista, ABREU, Rosana Gomes de; Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica, In; **Políticas de currículo e escola**. Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel, Antônio Carlos Amorim (organizadores). Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. (E-book GT Currículo)

FREIRE José Ribamar, CINCO IDEIAS EQUIVOCADAS SOBRE O ÍNDIO, REVISTA ENSAIOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – 2016.2 / VOL. 01.

GARCIA Canclini, Néstor, **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade/Néstor García Canclini**; tradução Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução Gênese Andrade- 4ª, ed, 8, reimp, - São Paulo; Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2019.

GOMES Maria Margarida, SELLES Sandra Escovedo, LOPES Alice Casimiro, Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos; **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr./jun. 2013.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e



os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI, **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016

HALL, Stuart, **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, Ernesto, 1935- Emancipação e diferença/ Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES Alice Casimiro, MACEDO Elizabeth, **Teorias de Currículo**- São Paulo, Editora Cortez, 2011, Faperj.

LOPES, Alice Casimiro, **DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO**, cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

LOPES, Alice Casimiro, CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da, COSTA, Hugo Heleno Camilo, DA RECONTEXTUALIZAÇÃO À TRADUÇÃO: investigando políticas de currículo, **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro, BORGES, Veronica, CURRÍCULO, CONHECIMENTO E INTERPRETAÇÃO, In **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro, palestra, Por um investimento Radical no currículo, Lopes 09/02/2021, <https://www.youtube.com/watch?v=JispZBuYevA>, acessado em 18/01/2022 às 15:36

LOPES Maria Carolina Neves, QUEM SÃO “INDÍGENAS” PRESENTES NAS POLÍTICAS CURRICULARES: UM ESTUDO DA LEI 11.645/08 tese de mestrado 2019.

MACEDO Elizabeth, A IMAGEM DA CIÊNCIA: FOLHEANDO UM LIVRO DIDÁTICO, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-129, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MACEDO Elizabeth, Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACEDO Elizabeth, MAS A ESCOLA NÃO TEM QUE ENSINAR? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo, **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MELATTI, Claudia, GONÇALVES, Amanda Regina, Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã, In **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. - Porto Alegre: Sulina, 2017.

SABOTA, Heitor Silva, SILVA, Luan do Carmo, Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD de Geografia dos anos finais, **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. - Porto Alegre: Sulina, 2017.

CURRÍCULO E
IDENTIDADE INDÍGENA...
Afluente, UFMA/CCBa, v.8,
n.22, p. 353-374, jun. 2023
ISSN 2525-3441

SILVA, Tomaz Tadeu. da Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Tomaz Thadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TONINI, Ivaine Maria, **Identidades capturas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia- Porto Alegre- UFRGS, 2003.

TONINI, Ivaine Maria, GOULART, Ligia, Beatriz; Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia, in **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem** / Organizado por Ivaine Maria Tonini ... [et al.]. - Porto Alegre: Sulina, 2017.

VITIELLO Márcio Abondanza, CACETE Nuria Hanglei, Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil, **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e 260013 2021.



374

Recebido em 10 de abril de 2023.

Aprovado em 29 de maio de 2023.