

APONTAMENTOS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E PESQUISA: A HISTÓRIA E A CULTURA INDÍGENA EM FOCO

Fernanda Alves da Silva Oliveira
Poliene Soares dos Santos Bicalho

Resumo: As pesquisas que têm como tema os livros didáticos vêm de uma tradição que no Brasil é relativamente recente, visto que foi na década de 1930 que os livros didáticos começaram a se popularizar nas escolas públicas brasileiras. Junto com o crescimento da demanda escolar, nas décadas de 1960 e 1970, surgem os primeiros estudos; e na década de 1980, logo após a Ditadura Militar, o interesse por esse tipo de pesquisa se expande. A forma como a história e a cultura indígena são retratadas nos livros didáticos é um assunto que tem incentivado algumas pesquisas, principalmente após a aprovação da Lei 11. 645/08. Esse artigo tem como foco refletir sobre essas pesquisas no Brasil e no estado de Goiás.

Palavras-chave: Livros didáticos; Pesquisa; História e Cultura indígena.

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, tem sido objeto de inúmeras pesquisas, o que é uma tendência em várias partes do mundo. Para Alain Choppin, uma pesquisa sobre livros didáticos de qualidade deve ter como parâmetro duas condições fundamentais. Em primeiro lugar: a coleta e tratamento sistemático das fontes. Ele elenca que é preciso criar instrumentos de trabalho como bancos de dados bibliográficos, monografias de editoras e repertórios de textos oficiais, e que esses documentos estejam, o quanto antes, disponível aos pesquisadores na *Internet*. E, em segundo lugar: um trabalho de reflexão metodológica. Assim, considera que uma das características essenciais das pesquisas sobre livros e edições escolares é a sua interdisciplinaridade. (CHOPPIN, 2002)

O primeiro parâmetro sugerido por Choppin (2002) continua sendo um desafio para muitos pesquisadores que ainda encontram dificuldades para ter acesso a certos tipos de documentos. Outra questão que se apresenta como complicadora, e é uma característica intrínseca da produção didática, é o seu caráter de livro de consumo, que depois de usados dentro de um período estabelecido, são descartados. Essa questão tem dificultado a execução de muitos trabalhos que tiveram os livros de outras épocas como objeto de estudo. Atualmente existem iniciativas, não muito difundidas, de universidades que procuram preservar e construir bibliotecas de livros didáticos.

Sobre o caráter interdisciplinar das pesquisas que tem o livro didático como objeto de estudo, é interessante notar que eles se constituem por modalidades de textos multimodais,

portanto, abre um leque muito grande de possibilidade de pesquisa. E outra questão importante é a necessidade de articular outros documentos e fontes para dar conta da complexidade desse objeto de pesquisa, que se relacionam tanto pela construção e concepção do livro em si, como também pelo o uso que se faz dele.

O presente artigo discorre sobre as pesquisas que tiveram como foco a temática indígena em livros didáticos no Brasil, relacionando-as com as propostas metodológicas existentes para o objeto de estudo. Este artigo ainda conta com algumas reflexões sobre a literatura indígena na atualidade, e também dos povos indígenas no estado de Goiás, a partir de dados obtidos por meio de aplicação de questionários a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de dois municípios goianos.

LIVROS DIDÁTICOS E PESQUISA

De acordo com Choppin, os “manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, às linguagens, às ciências, ou à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia das imagens” (2002, p. 13). O autor ainda destaca que os manuais são objetos de pesquisa que se prestam, sobretudo, aos estudos comparados e que é preciso tomar consciência de sua dimensão dinâmica, considerando que eles só existem devido aos usos que se faz deles.

O interesse dos pesquisadores pelos livros didáticos advém de uma crescente preocupação com a educação em todo o mundo, devido ao papel que ele desempenha na transmissão de determinados valores, aqueles que são considerados, em seu tempo, dignos de reprodução. Desta forma, é possível identificar duas grandes tendências nas pesquisas sobre livros didáticos, que são: as de caráter ideológico; e as de caráter sociológico. Para Circe Bittencourt, os livros didáticos de história “têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial.”

A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas das

autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem o demonstra a imprensa periódica. (BITTENCOURT, 2011, p. 300)

Atualmente existem pesquisas concluídas ou em andamento sobre como os povos são representados nos livros escolares. Os livros didáticos, principalmente os atuais, promovem o respeito e a tolerância em relação ao outro; mas, na prática, isso precisa ser avaliado tanto em relação ao conteúdo como, também, em relação aos usos que se tem feito dos mesmos na sala de aula. Este tem sido encarado como um objeto de difícil definição,

[...] por ser uma obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2011, p. 301)

Estas questões elencadas pela autora só reforçam o caráter interdisciplinar a que devem se ater as pesquisas sobre o material didático, como já foi apontado anteriormente por Choppin (2002), levando em conta que, de acordo com o mesmo, sendo os manuais escolares um objeto de pesquisa complexo, que elenca várias competências e interferências para a sua elaboração, as pesquisas que o tem como objeto de estudo também não são diferentes. Desta forma, precisam se ater a uma metodologia de trabalho interdisciplinar. De acordo com Bittencourt, uma dos problemas mais graves em relação ao livro didático é a forma como ele apresenta os conteúdos históricos, pois o conhecimento produzido por ele é categórico, reproduz um discurso unitário e simplificado. Assim, os seus textos não seriam “passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva.”

O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno. (BITTENCOURT, 2011, p. 314)

Esse caráter impositivo da forma como os livros didáticos são escritos, considerando, evidentemente, o ensino da história e cultura indígena, nos remete a vários problemas. No entanto, é necessário observar, como assinalou Vitória Rodrigues e Silva, que os livros didáticos

(...) desempenham um duplo papel. Eles, por um lado expressam uma determinada visão de currículo (tributária ou não de prescrições oficiais) e, ao mesmo tempo, constituem uma proposta curricular. Ou seja, eles expressam uma certa concepção de escola, de disciplina e de conhecimento e ao mesmo tempo ajudam a forjar, em cada sala de aula, uma certa prática curricular, que eventualmente pode até mesmo submeter a concepção inicial. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando, ao apresentar um certo tema, o livro propõe que seja visto um vídeo (filme ou documentário) ou lido um texto literário, a partir do qual alunos e professores podem romper com o percurso sugerido pelo livro, abrindo espaço para outras temáticas e dinâmicas pedagógicas. (SILVA, 2006, p. 11)

A autora considera que os livros didáticos “caracterizam-se, ao mesmo tempo, por uma estrutura em geral bastante rígida, que lhe é própria, mas não necessariamente gera um engessamento do trabalho pedagógico” (SILVA, 2006, p. 11). Essa afirmação se torna importante para entender os caminhos percorridos pelos pesquisadores que tiveram (e têm) os livros didáticos como objeto de pesquisa no Brasil, especialmente os que investigam a questão referente à história e a cultura indígena nos livros didáticos, e seus respectivos usos por alunos (as) e professores (as) na sala de aula.

A CULTURA E A HISTÓRIA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

A diversidade étnica e cultural vem se tornando, nas últimas décadas, uma preocupação fundamental na elaboração dos currículos educacionais e na concepção e elaboração dos textos dos livros didáticos (mesmo que corriqueiramente de forma pouco crítica), uma vez que, de acordo com Libertad Borges Bittencourt, “O pluralismo cultural e o respeito às identidades étnicas são cada vez mais considerados como fatores de desenvolvimento.” (2007, p. 17)

Para Catherine Walsh, “*Em los años 90, la política emergente de la diversidad étnica logro consolidarse en practicamente todos los países latinoamericanos dentro de sus reformas constitucionales*” (WALSH, 2012, p. 161). De acordo com a autora, com o

reconhecimento do caráter multiétnico e pluricultural da população e da existência de identidades étnico-culturais, diante de textos constitucionais que visam à proteção da igualdade, inicia-se uma nova fase política conhecida como constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucionalista.

Las reformas educativas de los 90 fueron parte de esta nueva onda multiculturalista de corte neoliberal. Mientras su impulso venía de demandas sociales para una educación distinta que podría elevar la calidad educativa y responder, entre otras cosas, a lo étnico y diverso desde el ámbito nacional, estas reformas – tanto en su práctica como conceptualización – forzaron más por adecuar la educación a las exigencias de modernización y desarrollo que por interculturalizar el sistema educativo. Y aunque la interculturalidad aparece como eje transversal o marco para introducir la diversidad y el reconocimiento del “otro” en estas reformas, su intencionalidad no ha sido refundar o repensar los sistemas educativos sino añadir y acomodar un discurso de la diversidad e interculturalidad – entendida como convivencia, tolerancia, respeto y reconocimiento de la diferencia cultural – sin mayor cambio. (WALSH, 2012, p. 161-162)

Os indígenas, assim como outros seguimentos étnicos, foram, em períodos anteriores da história do Brasil, submetidos a processos de assimilação cultural, uma vez que suas identidades étnicas não correspondiam ao projeto nacionalista então vigente. A nacionalização da educação, cunhada na década de 1930, em nada contribuiu para a promoção da diversidade étnica e cultural. Somente a partir da nova Constituição, em 1988, e mais precisamente no final de década de 1990, é que as instituições responsáveis pela educação promoveram reformas no sistema com fins à promoção da diversidade étnica e cultural.

Walsh (2012) considera que nas reformas educacionais que ocorreram na década de 1990, nos países latino-americanos, a interculturalidade proposta é funcional ao sistema existente, que ela caracteriza como colonialista dominante. Nesse sistema, a interculturalidade é apreendida de uma forma que visa manter uma determinada estrutura de poder que é desfavorável a coexistência de uma sociedade dinâmica, onde os diversos saberes e conhecimentos dialoguem de forma igualitária.

A autora propõe a “interculturalidade crítica” como um projeto a ser alcançado, que se distancia do modelo implantado nas reformas educacionais da década de 1990, este não é funcional ao sistema dominante, pois “*parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello*” (2012, p. 171)” A autora aponta a existência da necessidade da promoção de mudanças no sistema, sinalizando a interculturalidade crítica como um caminho possível.

El partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política-educativa dibuja un camino muy distinto que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruza a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupa de los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. (WALSH, 2012, p. 172-173)

Para Walsh, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica

La que pone en cuestionamiento continuo la racialización, deshumanización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” – de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (WALSH, 2012, p.175)

Os livros didáticos brasileiros, principalmente os de História, tem sido objeto de análise em relação ao conteúdo referente à história e a cultura indígena há algumas décadas, entretanto, os livros didáticos recentes, em alguns aspectos, repetem velhos equívocos denunciados por seus críticos. Por necessidade, mediante as reformas educacionais, autores e editoras incluíram imagens e textos sobre a história e a cultura indígena nos livros didáticos, no entanto, por não se aterem a alguns cuidados necessários, acabaram produzindo materiais que contribuíram para reforçar preconceitos e estereótipos.

Dentre as coleções resenhadas no guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 para as disciplinas de História e Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, algumas não trabalham bem a contemporaneidade dos povos indígenas, e trazem imagens de indígenas preferencialmente ou exclusivamente nas aldeias. Outra questão muito corriqueira é a destinação do conteúdo para apenas um volume da coleção (7º ano), além da ausência, em algumas coleções, de indígenas ocupando “espaços de poder”, ou seja,

fora do contexto atual, em que eles ocupam, também, diferentes espaços na sociedade brasileira, encabeçando cargos públicos, e privados de liderança. O que é frequente, ainda, é a permanência de representações de indígenas apenas em aldeias, em meio a algum ritual, apresentado nos livros por suas características exteriores.

A obra *A questão indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizada pela antropóloga Aracy Lopes da Silva (1987) e encomendada pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, foi pioneira no sentido de denunciar e orientar professores sobre os equívocos cometidos no ensino da história e cultura indígena na sala de aula e nos livros didáticos de estudos sociais (direcionados ao estudo de história e geografia). Um repertório extenso de representações preconceituosas e estereotipadas dos indígenas foi identificado, além de oferecer algumas possibilidades para que professores trabalhassem com a temática na sala de aula.

Uma segunda obra foi organizada por Araci Lopes e Luís Donisete Benzi Grupione em 1995, denominada *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Convém destacar, entre as inestimáveis contribuições presentes no livro, um texto em especial, de Luíz Donizete Benzi Grupione (1995), intitulado *Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil*, por apontar alguns caminhos e/ou direções metodológicas sobre o que vem configurar a presente pesquisa. O referido autor apontou uma série de problemas contidos nos livros didáticos analisados por ele, como a representação dos indígenas no pretérito, recorrente nos livros.

A temática indígena, como foi registrada nessas e em outras pesquisas no decorrer das décadas de 1980 e 1990, foi submetida a um tratamento pouco crítico nos livros didáticos. Atualmente, busca-se corrigir essa falha por meio de instrumentos que impõem a história e a cultura indígena nos livros didáticos e na sala de aula, principalmente nas disciplinas de história, geografia e português, como a Lei nº 11.645, homologada em 2008. A aprovação desta Lei representa uma conquista advinda dos Movimentos Indígenas e Afro-brasileiros, juntamente com outras entidades, que fizeram valer uma necessidade que já havia sido percebida há tempos.

Sabemos que, do ponto de vista prático, a lei precisa encontrar adeptos, pessoas interessadas em fazer com que ela não vire letra morta. E sabemos que o campo de discussão é amplo, uma vez que no Brasil existe mais de 200 povos com valores e culturas diferentes, e que as mudanças ocorrem de forma lenta, sendo que ainda há muitas possibilidades a se explorar, visando alcançar um ensino direcionado à consolidação de uma sociedade mais justa e respeitadora dos direitos humanos e dos povos.

Existe um número relativamente grande de publicações posteriores à aprovação da Lei 11.645/08, entre pesquisas acadêmicas e publicações de artigos. Neste artigo apresentamos algumas obras, como a de Pedro Paulo Funari e Ana Piñon (2011), destinada a professores do Ensino Fundamental e Médio, *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*, na qual é possível perceber que os livros didáticos passaram por muitas mudanças positivas, apesar de algumas permanências, pois, se compararmos os resultados da pesquisa feita por estes autores com o texto de Grupione (1995), percebe-se que alguns problemas ainda persistem. Situação que é denunciada por outros pesquisadores, pois a partir de 2008, com a aprovação da Lei, muitas pesquisas têm sido realizadas com o intuito de perceber como a história e a cultura indígena é retratada tanto no livro didático como na sala de aula.

Algumas publicações pretendem discutir e servir de subsídios para a orientação de professores na sala de aula. O levantamento de fontes para este artigo elencou alguns exemplares, como o livro *Povos indígenas & Educação*, organizado pelos autores Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (2012); a coletânea de textos organizados por Araujo Almicar Pereira e Ana Maria Monteiro (2013), *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*; e o livro *A Temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/2008*, organizado por Edson Silva e Maria da Penha da Silva (2013). Em 2014, a publicação *Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*, por Cellia Cellete, Mariana Paladino e Kelly Russo.

Nessas obras, além de problematizar a forma como os indígenas são retratados nos livros didáticos, existe uma preocupação com o uso que professores (as) e estudantes fazem deste e de outros meios de informação sobre os povos indígenas na sala de aula. Existem poucas pesquisas sobre o tema no Centro-Oeste, identificamos alguns estudos em andamento e publicações de artigos, alguns deles oriundos de projetos de iniciação científica.

Nessa perspectiva, torna-se flagrante a necessidade de se olhar para essa realidade na região. É preciso questionar como a história desses e de outros povos são retratadas nos livros didáticos e trabalhadas na sala de aula das escolas da região Centro-Oeste. Sabemos que os livros didáticos do Ensino Fundamental (com exceção para os de história regional) trazem poucas informações sobre os povos indígenas dessa região, visto que a história indígena ainda é contada a partir do contato com o europeu colonizador, e, desta forma, os indígenas que aparecem mais nos livros didáticos geralmente são aqueles que viviam no litoral brasileiro no século XV.

Resumidamente, os indígenas do Centro-Oeste aparecem nos livros didáticos do Ensino Fundamental na mesma perspectiva, baseada na relação estabelecida com o adentramento do sertão pelas bandeiras e entradas, a partir do século XVII. Quando os livros didáticos se propõem a discutir a realidade indígena do presente, geralmente o fazem de forma geral, sem se prender à especificidade de um povo, focalizando, principalmente, as dificuldades de sobrevivência e os problemas que afetam os povos indígenas.

Torna-se necessário, desta forma, que professores e estudantes olhem criticamente os conteúdos dos livros didáticos e procurem outras fontes de informação para melhor conhecer a história e cultura dos povos indígenas da região e de outros lugares do Brasil.

Ao analisar livros didáticos de história e português, referentes ao PNLD de 2011 e do PNLD 2014, percebemos um uso crescente da literatura indígena, além de entrevistas com lideranças indígenas. De acordo com Janice Thiél, “O índio, principalmente na América do Norte a partir dos anos 60, questiona em seus textos as identidades, os estereótipos e os rótulos que lhe foram impostos pelo não índio” (2012, p. 29).

Este recurso é um dos pontos que consideramos extremamente positivo e que precisa ser difundido. A literatura indígena, tanto a norte-americana quanto a literatura brasileira, que é mais recente – cuja maior visualização e divulgação ocorrem, de acordo como Thiél (2012), principalmente a partir da década de 1990 –, pode contribuir não só para quebrar preconceitos e estereótipos, mas também para uma mudança de paradigma. Visto que a história e a cultura indígena, como também a própria história do Brasil, podem ser apreciadas pelos estudantes a partir dos próprios escritores indígenas. A reflexão na sala de aula sobre conhecimentos produzidos a partir de outra perspectiva cosmológica evidencia a existência de outras formas de ser, de viver e ver o mundo e, portanto, de escrever a história do Brasil.

A maior contribuição da literatura indígena ou de outros gêneros textuais indígenas é o reconhecimento de que estes produzem conhecimento sobre o mundo, a partir de pressupostos epistemológicos que partem de uma tradição milenar. Esses conhecimentos são relevantes, e podem e devem dialogar simetricamente com a ciência e o conhecimento ocidental. É claro que, para isso, é preciso desconstruir a ideia de que existe um conhecimento melhor ou pior que o outro. O que é uma bandeira levantada pela interculturalidade crítica, proposta por Walsh, que

como práctica política-educativa dibuja un camino muy distinto que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruza a

las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupa de los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. (2012, p. 173)

Em um questionário aplicado em nas séries finais do Ensino Fundamental de escolas públicas dos municípios Anápolis e Itapuranga, no estado de Goiás, poucos estudantes souberam dizer o que era literatura indígena. Embora tal recurso já seja utilizado nos livros didáticos, ainda não se percebe a popularização do mesmo entre os estudantes. Esse gênero também não é facilmente encontrado nas bibliotecas das escolas desses dois municípios.

Os (as) estudantes demonstraram, também, por meio dos questionários, que têm pouco conhecimento da realidade atual dos povos indígenas e, muitas vezes, desconhecem a existência destes povos no Estado de Goiás. Os resultados dos questionários, entretanto, não significa que o assunto não foi introduzido em algum momento na sala de aula, para fazer uma afirmação nesse sentido teríamos que ter por base o depoimento dos (as) professores (as). Saber como professores e estudantes trabalham a história e a cultura indígena na sala de aula, seja por meio de questionários ou entrevistas, é significativo para conhecer as dificuldades e propor possíveis soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Lei nº 11.645 apresenta-se como uma ferramenta significativa contra a omissão e/ou as visões estereotipadas que a história e a cultura indígena eram (e ainda são) retratadas nos livros didáticos brasileiros. Sabemos, no entanto, que os usos que professores e estudantes fazem dos livros didáticos variam em diferentes níveis. A percepção/sensibilidade da importância de se problematizar a temática indígena na sala de aula precisa ser trabalhada nas universidades. A formação dos (as) professores (as) é determinante nesse sentido.

Neste artigo dialogamos com algumas produções sobre a história e a cultura indígena antes e depois da aprovação, em 2008, da Lei nº 11.645. Selecionamos algumas publicações para demonstrar que existe um movimento em direção às interferências

significativas da educação intercultural existente e aquela que desejamos para o futuro. Essas produções viabilizam a formação de recursos humanos para atuarem nas escolas brasileiras, através da informação de que existe uma realidade que precisa e pode ser modificada.

Apresentamos ainda algumas reflexões sobre a literatura indígena e sobre o conhecimento/existência de populações indígenas no Estado de Goiás por parte de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de dois municípios do Estado, por meio de aplicação de questionários.

Reconhecemos a literatura indígena como um importante meio de promoção dos conhecimentos e saberes indígenas, a ser utilizada pelos livros didáticos, que pode contribuir para desconstrução de imagens estereotipadas e preconceituosas desses povos, além de ser uma alternativa interessante para se conhecer um pouco mais da história do Brasil sob outra perspectiva. Os questionários evidenciaram uma realidade que precisa ser transformada: os (as) estudantes detêm poucas informações sobre as populações indígenas existentes no Estado de Goiás e não estão ainda familiarizados com a literatura indígena.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Libertad Borges. *A formação de um campo político na América Latina: as organizações indígenas no Brasil*. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Educação & pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. *L'histoire des manuels scolaire: une approche globale. Histoire de l'éducation*. Paris, INRP, n 9. p. 1-25, dec. 1980.

CHOPPIN, Alain. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr. 2009.

CHOPPIN, Alain. *O historiador e o livro escolar*. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, (11):5-24. Abr.2002

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

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros Didáticos e Fontes de Informações sobre as Sociedades Indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* – Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC, São Paulo.

PEREIRA, Araujo Almicar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SILVA, Vitória Rodrigues e. *Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. 2006. 267f. Tese (doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Departamento de História. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). *A Temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11. 645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: *Interculturalidad Crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Serie Pensamento Decolonial. Quinto Equador: Ediciones Abya Yala, 2012.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.