

*Artigos Originais***LITERATURA INDÍGENA, LEI 11.645/08 E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA***Original Articles***INDIAN LITERATURE, LAW 11,645/08 AND THE INITIAL TEACHER TRAINING IN PEDAGOGY COURSES**

Claudionor Renato da Silva\*

<http://lattes.cnpq.br/7438095735800337>[crenato@uft.edu.br](mailto:crenato@uft.edu.br)

**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

**RESUMO**

A literatura indígena desponta na produção acadêmica nacional desde a primeira década dos anos 2000, instituindo-se como um novo campo do conhecimento que dá voz e vez aos povos indígenas brasileiros. Não somente na identificação e pertencimento da singularidade de cada povo mas, principalmente, este novo campo está se constituindo com autores e pesquisadores indígenas efetivando o protagonismo destes. O artigo apresenta uma reflexão sobre a literatura indígena na formação de professores em cursos de Pedagogia, atendendo a Lei 11.645/08, logo, considerações curriculares a partir de políticas públicas educacionais. O referencial teórico pauta-se em autores indígenas brasileiros que vêm abrindo um novo corpus teórico na literatura brasileira: a literatura indígena. O método utilizado neste artigo segue a pesquisa bibliográfica, construindo reflexões sobre a literatura indígena na formação inicial de professores. Um dos encaminhamentos do trabalho é o destaque da temática indígena, pela literatura, na formação de professores, indicando a prática destes que a literatura indígena vai além do cumprimento da Lei 11.645/08 no que diz respeito à escola não indígena, de modo que se direciona, sobretudo, às crianças indígenas que não frequentam escolas indígenas, tendo, assim, sua identidade e pertencimento atendidos na escola não indígena. Considera-se também que a presença desta literatura pela Lei 11.645/08 independe de haver educandos indígenas ou não, trata-se de uma obrigatoriedade curricular, logo, de uma prática pautada nas políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** literatura indígena. Lei 11.645/08. formação inicial. pedagogia.

**ABSTRACT**

The indigenous literature emerges in the national academic production since the first decade of the 2000s, establishing itself as a new field of knowledge that gives voice and turn to Brazilian indigenous peoples. Not only in the identification and belongingness of the

---

\* Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Campus de Araraquara. Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

singularity of each people, but mainly, this new field is being constituted with authors and indigenous researchers effecting their role. The article presents a reflection on indigenous literature in teacher training in pedagogy courses, catering to Law 11,645/08, so curricular considerations from public educational policies. The theoretical background in Brazilian indigenous' authors who have opened a new theoretical corpus in Brazilian literature: the indigenous literature. The method used in this article follows the bibliographical research, building reflections on indigenous literature in initial teacher training. One of the purposes is to highlight indigenous issues, literature, teacher training, indicating that the practice of these indigenous literature goes beyond compliance with the Law 11.645/08 with regard to non-indigenous school, fall upon, especially, to indigenous children who do not attend indigenous schools, and thus if their identity and belonging are being met in non-indigenous school. It is also considered that the presence of this literature by Law 11,645/08 is independent of having indigenous students or not, it is a curricular requirement, so must be a guided practice in educational public policies.

**Keywords:** indian literature. Law 11.645/08. initial training. pedagogy.

## INTRODUÇÃO

A literatura indígena desponta na produção acadêmica nacional desde os primeiros anos da década dos anos 2000, instituindo-se como um novo campo do conhecimento que dá voz e vez aos povos indígenas brasileiros. Não somente na identificação e pertencimento da singularidade de cada povo, mas, principalmente, este novo campo está se constituindo com autores e pesquisadores indígenas.

Livros e mais livros estão sendo disponibilizados às escolas públicas da educação básica de todo o Brasil, apresentando a literatura indígena não somente como alternativa outra às conhecidas literaturas nacionais e internacionais, mas como uma literatura que atende à Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), na obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra (afrobrasileira) e indígena – o que deveria incluir os quilombolas, mas não é o que acontece. A educação quilombola vem como um tema à parte, como se vê nas diretrizes curriculares gerais (BRASIL, 2013).

A questão colocada neste trabalho procura responder, na forma de uma reflexão teórica, como a literatura indígena pode – e deve – estar presente na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, no contexto da Lei 11.645/08.

A partir de um estudo bibliográfico, este artigo pretende (1) situar a literatura indígena como área do conhecimento; (2) justificar o estudo sobre a literatura indígena na formação de professores, em cursos de Pedagogia, a partir das

diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), atrelando à Lei 11.645/08 e às diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (BRASIL, 2013), portanto com discussões nas políticas públicas educacionais.

Acrescenta-se que, diante destes dois pontos centrais do trabalho, as discussões caminham para indicar ações a serem integradas ao currículo de formação de professores, em cursos de Pedagogia, no sentido de que estes cursos tenham a temática indígena como eixos de formação, demonstrando assim que a temática indígena não é uma especificidade curricular de escolas indígenas, mas também das escolas não indígenas, configurando um novo desenho sobre as relações étnicorraciais no ambiente escolar, na atualidade, que, geralmente, situam o índio como atrasado, que mora na floresta, fixando no imaginário infantil e adolescente o índio do século XVI. Lança, enfim, a reflexão de que a escola indígena e os professores indígenas podem ser uma grande parceira para as escolas não indígenas, no atendimento da Lei 11.645/08, promovendo a educação das relações étnicorraciais.

Outro ponto a se considerar neste trabalho é que se assume aqui que a Lei 11.645/08 toma a forma de uma *micro política educacional* sobre a formação de professores em cursos de Pedagogia, em que, pela literatura, a literatura indígena, enquadra-se, articula-se e está inserida a uma *macro política educacional* sobre a formação de professores (inicial e continuada), tal como nos apresentam Gatti e Barretto (2009).

Nesta articulação tem-se um “Mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 53).

Isto implica considerar que as políticas educacionais pensadas pela literatura indígena na formação de professores, em cursos de Pedagogia estão numa amplitude de legislações que são elaboradas no âmbito dos entes federados constituindo-se em movimentos diversos, às vezes avançando, às vezes estagnando-se, mas que, de alguma forma, estabelecem um amálgama efetivo na prática pedagógica, no fazer pedagógico dos professores.

## LITERATURA INDÍGENA

Literatura é expressão artística que, para além da leitura e da escrita, comunica sentimento; apresenta e representa o mundo. Thiél (2012, p. 11) diz que a “Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz o seres que nele habitam e diz sua história [...].”

Claudionor Renato da Silva (2015, p. 205) identifica elementos que articulam a Literatura à cultura na particularidade de cada povo indígena:

- Respeito aos direitos individuais de opinião, religião, etc.
- Solidariedade e atenção às manifestações e escolhas do outro.
- Convivência e reciprocidade sem distinções de crença, valores.
- Reconhecimento das diferenças.
- Viver democrático e pacífico.

E acrescenta, conceituando cultura como [...] evidenciação de que existe uma realidade outra, uma manifestação outra; em que a aproximação à esse outro deve ser respeitosa, sensível e aceitável (SILVA, C. R., 2015, p. 208).

A Literatura, enquanto arte, enquanto cultura, é parte intrínseca do humano, nasce da oralidade. Nasce dos contos, nas histórias, nas formas de vida, nas situações em que o homem, em sua coletividade ou individualmente, reconhece e estabelece o valor geracional até que a escrita perpetua no papel o que está na memória, nos rituais, na historicidade.

Mas o homem não somente oralizou sua história e explicação do mundo, como também passou, inicialmente, a registrar nas montanhas, nas rochas, por meio de ícones, de traços, ou na fabricação de armas e utensílios, aquilo que pudesse retratar para o futuro aquilo que foi, aquilo que existiu, aquilo que deve ser lembrado e, portanto, aquilo que não deve ser esquecido.

Essa característica singulariza a literatura indígena e a destaca da concepção europeizante de literatura, que afirma a escrita como única avaliação ou critério para ser literatura. Que critério é esse, se a comunicação e a cultura *entre* e *dos* povos indígenas, em sua maioria, é pela oralidade?

Mas há muitos exemplos, segundo Thiél (2012), de que, já no século XVIII, entre os índios da América Central – os *Quiches* –, já existiam obras escritas: o *Popol Vuh*, para citar apenas um. Nos Estados Unidos, as leis da Confederação dos

Iroquois também são um exemplo de escrita antiga nas Américas. Ambos os registros foram apagados, silenciados pelo eurocentrismo.

É este eurocentrismo que coloca o critério da escrita como validação de uma história e de uma literatura nivelando o que é europeu, sendo bom, e o que não é europeu, sendo irrelevante, injustificável, menor, inutilizável.

Obviamente, um critério que só vale ao eurocentrismo e a idade moderna e que, portanto, enquanto critério, anula toda e qualquer manifestação cultural literária que não passa por esse crivo (THIÉL, 2012).

Há outro critério que se sobressai a esta primeira regra da literatura, digamos “ideal” ou “aceita”, e que contribui para o não reconhecimento do que se passa a denominar “Literatura Indígena”: trata-se da ideologia da colonização e da civilidade, aquela em que o

[...] predomínio da leitura do índio pelos olhos do outro, branco, ocidental/europeu, que, ao longo de cinco séculos de dominação das Américas construiu uma representação etnocêntrica do índio que ainda hoje preenche o imaginário ocidental. (THIÉL, 2012, p. 16).

Nestas duas considerações é que emerge a resistência indígena nas Américas e, particularmente, no Brasil, por uma literatura que não obedece a nenhum desses critérios europeizantes, pois tais critérios os anulam: anulam a cultura, anulam a identidade, anulam povos e nações, apagam uma história e uma memória.

Mas, por uma questão atualmente política e de pertencimento, inauguram uma escrita que resistiu ao tempo para alcançar a legitimidade nos espaços acadêmicos. Utilizando-se da regra número um do colonizador opressor – escrita – passa a escrever e a utilizar-se da escrita para se fazer presente no mundo: um mundo que os esqueceu, mas para o qual eles mostram, agora, com a literatura, com a palavra, que sempre estiverem presentes entre seus respectivos povos, sua cultura, sua linguagem e sua identidade.

Diminuir a Literatura Indígena, em nome de regras ou critérios europeizantes, implica o não reconhecimento da diversidade. E a regra número um da literatura indígena é a oralidade: o resgate das histórias dos velhos. Mas também a ressignificação do termo índio, termo esse dado pelo colonizador e que nas

narrativas, poesias e textos assumem seus verdadeiros nomes: Guaranis, Terenas, Kamebas, Sateré-Mawés, Pataxós, etc.

No livro “Pele silenciosa, pele sonora”, Thiél (2012), explica que, enquanto arte, literatura e cultura, o indígena nunca se curvou ao opressor, embora tenha assumido submissão, não falando sua língua na presença do não índio, mas interiormente, nas intimidades, e entre eles, o som de sua língua e seu pertencimento étnico nunca foi calado.

De alguma forma este som é re-invocado na atualidade produzindo conhecimento, resignificando cultura.

Graúna (2013, p. 15) identifica a literatura indígena como um lugar de vivência e re-vivência, propondo o que chama de uma literatura indígena contemporânea,

[...] preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.

Podemos dizer que o som indígena é justamente a denúncia da exclusão a que foi submetido e ainda é, seja socialmente, seja neste momento em que vem abrindo um campo de estudos na literatura brasileira (THIÉL, 2012; GRAÚNA, 2013).

Na resistência, sobretudo no fluxo dos movimentos sociais dos anos 1980 no Brasil, o Estado e a própria sociedade, afetada pela globalização e a temática da diversidade, se viram sem saída para admitir uma literatura outra.

Por uma teoria para a literatura indígena, Thiél (2012) classifica tal produção como textos “extraocidentais” que se estruturam na tradição oral no pictórico, ou seja, o desenho, os símbolos, os significados, o mítico.

O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entrelugar cultural dessa produção. A textualidade indígena composta entre a letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária. Ler textos consagrados da literatura universal é certamente importante na formação literária. Contudo, ler somente o que é valorizado pelo cânone ocidental pode limitar a formação do repertório e conduzir à desqualificação dos textos extraocidentais. Além disso, deve-se lembrar que o cânone é mutável: as obras que o

compõem e os critérios de valorização da produção literária variam e são revistos ao longo dos séculos. (THIÉL, 2012, p. 38).

A produção da literatura indígena insere-se num grupo: indígena. Teorizando o campo da literatura indígena, Thiél (2012) organiza três vertentes ou classificações da escrita indígena brasileira. Na primeira vertente o público é um leitor indígena, voltado à específica etnia, nação. Esta é voltada à Educação Escolar Indígena. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) no eixo Línguas, um caminho inverso à recuperação da língua ancestral é o uso da escrita em língua portuguesa. A segunda vertente operacionaliza textos ordenados por não índios. Thiél denomina esses autores de “intermediários”. São financiados por editoras e sua missão é manter a fonte, a originalidade indígena da produção. Na terceira vertente tem-se Daniel Munduruku, Kaka Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, e tantos outros. São autores indígenas escrevendo para não indígenas. Esses autores são também enquadrados, segundo Graúna (2013) como autores que abrem caminhos para o que se pode chamar de “Literatura Indígena Infanto-Juvenil”.

Graúna (2013) contribui também para o que se entende ser uma teoria à literatura indígena, ao classificar esta literatura como transcultural, auto-histórica, de uma certa indianidade, híbrida, centrada no “deslocamento” – conceito de S. Hall – e na identidade literária. Todas essas classificações são referenciadas em autores do campo das ciências sociais e filosofia que, em síntese, vão advogar que a literatura indígena é, sobretudo, uma literatura da identidade e da resistência, com a qual e na qual se conclama somente o indígena, cada povo em sua singularidade e com protagonismo eminentemente indígena.

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE PEDAGOGIA: AÇÕES COM FOCO NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS INDÍGENAS PELA LITERATURA**

A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). No art. 2º é conceituado o que é “docência” e é afirmado *o que e como* essa docência haverá de ser exercida. Ao

mesmo tempo, é possível depreender do enunciado legal o tema da educação das relações étnicorraciais negra e indígena.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Claudionor Renato da Silva (2014, p. 27) destaca no art. 6º do documento que o Núcleo de Estudo Básico integra “[...] a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira.” Isto significa a articulação das Diretrizes para a formação de professores em cursos de Pedagogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) que estabelece as relações étnicorraciais como fundantes do currículo e da prática pedagógica docente considerando a temática etnicorracial.

A construção de mundo, evidenciada pelas crianças e adolescentes indígenas, nos termos do documento das Diretrizes (BRASIL, 2013), é encaminhada na proposta de um processo de ensino-aprendizagem focado na linguagem (ouvir, oralizar, visualizar, desenhar e/ou escrever).

E, neste foco, a linguagem está perpassada pela cultura, primeiro a sua cultura (a cultura indígena), individual e coletiva, mas também a cultura do outro, ou seja, a do não indígena.

Nesta dinâmica estão postos os fundamentos da multiculturalidade (SILVA, C. R., 2015) que permitem colocar em realce a cultura indígena, pela literatura, como é evidenciado na Lei 11.645/08, respeitando a etnia de cada povo indígena, em particular.

Trata-se, portanto, de considerar, no âmbito da formação inicial, a cultura e suas diversas inter-, trans- e multidisciplinaridades, sobretudo, as linguagens. Por isso o art. 5º, inciso X afirma que uma das competências do egresso será o de “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza [...] étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais [...] entre outras.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).



Para Thiél (2012), o professor é o ator fundamental e principal para que os conhecimentos sobre a literatura indígena gerem a formação de bons leitores e intérpretes atuais da historicidade indígena no Brasil e as ressignificações em andamento por cada povo indígena brasileiro. Utilizar-se das leituras indígenas é a oportunidade de vivência de outro corpus teórico e cultural que não somente o europeu.

Sabendo que a literatura indígena é a apresentação da cultura dos povos indígenas brasileiros, sua voz presente e não mais silenciosa, sobretudo, uma voz de resistência e de luta.

Isto implica aos cursos de Pedagogia, respeitando as suas diretrizes curriculares, a ênfase na formação de professores atenta à diversidade etnicorracial.

A literatura indígena na formação inicial de professores, atrelada à Lei 11.645/08, deverá atender, enquanto recurso e prática pedagógica, aos seguintes critérios do art. 6º, inciso I:

- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças [...] nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil [...];
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...];
- j) estudos das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea [...]. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Nas alíneas a seguir, art. 6º, inciso II, podemos pensar a inovação no que diz respeito à literatura indígena, no sentido de elaboração de materiais didáticos infanto-juvenis, recorrendo, às escolas indígenas e aos professores indígenas, na perspectiva dos Territórios Etnoeducacionais (Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009)<sup>1</sup>:

- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

---

<sup>1</sup> (BRASIL, 2009).

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Esta proposição das Diretrizes, sobretudo ao afirmar o potencial de formulação de teorias da educação inovadoras, é bem propícia à discussão das Literaturas Indígenas também enquanto campo científico, de autores indígenas, sem contar a demanda dos profissionais da educação em multiplicar e variar as literaturas, não estando restritas apenas aos clássicos, mas, sobretudo, contribuir para a formação à diversidade étnico-racial. Como afirma Thiél (2012, p. 11-12):

Cada vez mais os professores [...] percebem a necessidade de formar leitores competentes e críticos nesses níveis. A educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões.

Ainda sobre o currículo dos cursos de Pedagogia voltado à temática indígena, destaca-se a parceria com as escolas indígenas. No conjunto dessas propostas há correlação com o texto legal, quando o mesmo trata do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) definidos no art. 6º, inciso III, nas seguintes alíneas:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Estes elementos de formação inicial podem se constituir como focos frutíferos e elementares para o estudo das literaturas indígenas infanto-juvenil. Nesta perspectiva, as bases antropológicas e históricas têm contribuído em muito para a elaboração de materiais didáticos literários, indicando um mercado emergente de obras de autores indígenas (MUNDURUKU, 2012), sobretudo com os estudos de Aracy Lopes da Silva (1995a, 1995b) e Silva e Ferreira (2001). No conjunto destes trabalhos é evidenciado não só o desafio da eliminação do preconceito e da discriminação aos indígenas no material didático das escolas não indígenas, mas

principalmente a necessidade de que as bases antropológicas estejam presentes nas produções e nas pesquisas no campo da educação e da linguística. Destacando o material didático para escolas não indígenas, Grupioni (1995, p. 482) comenta:

[...] apesar da produção e acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]. As organizações não-governamentais, que têm elaborado campanhas de apoio aos índios e produzido material informativo sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade.

A longa produção sobre os povos indígenas a que se refere a citação acima é justamente os estudos antropológicos que já em longa data vem lançando as bases para os conhecimentos sobre história e cultura dos povos indígenas e que, muitas vezes não é absorvido pelos estudos da área educacional e da linguística (SILVA; FERREIRA, 2001). Impõe-se, neste sentido, então, a parceria das escolas não indígenas com estes conhecimentos acumulados, para que, via Lei 11.645/08, a formação de professores em cursos de Pedagogia alcance a nivelação de uma produção indígena, por cada povo, em seu contexto, a fim de que se estabeleça a educação étnicorracial na educação básica, de modo que este estabelecimento se organize na formação inicial.

A denúncia do despreparo docente na década de 1990 em escolas não indígenas sobre a temática indígena continua e nem a Lei 11.645/08 conseguiu alterar este cenário de figuração folclórica do indígena brasileiro. É por isto mesmo que os pesquisadores da temática escolar indígena defendem que só é possível um entendimento e atendimento da história e cultura indígena a partir das bases antropológicas.

Munduruku (2010, p. 8) afirma:

Por muito tempo – e ainda hoje é assim – os povos indígenas foram malcompreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalho definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com

o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade. Isso não foi, no entanto, o suficiente para destruir os povos indígenas, que resistiram bravamente, mantendo suas tradições e o que restou delas. [...] a palavra *índio* é carregada de bastante preconceito e usá-la de forma mais consciente pode trazer muitos benefícios para a sociedade. É bom que a gente saiba que tratar alguém de *índio* pode parecer uma ofensa grave nos nossos dias. Por que não tratar quem pertence a uma etnia diferente da nossa pelo nome de seu povo?

É perceptível no trecho acima que a literatura indígena é marcada pela leitura do indígena sobre a opressão sofrida pelo colonizador. Esta nova leitura, ou leitura outra, que não a do opressor não indígena, é uma das marcas desta literatura que aponta como fundamental a própria desconstrução do termo *índio*, dado pelo colonizador. No próprio enredo destas literaturas, o teor político de luta é evidenciado. Esta base antropológica do discurso da luta pela terra e a sustentabilidade alcançam na contemporaneidade uma referência importante na compreensão destas literaturas produzidas por autores indígenas.

Acrescenta-se que contribuem também ao currículo dos cursos de Pedagogia, ao lado da pareceria com as escolas indígenas, na assertiva do art. 6º, comentado acima, o conceito e a legislação dos Territórios Etnoeducacionais (BRASIL, 2009).

Art. 1.º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2.º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Os Territórios Etnoeducacionais, portanto, sinalizam às escolas não indígenas também possibilidades de uma singularidade histórica e cultural com matriz indígena. Em *Coisas de Índio, Versão Infantil*, Munduruku (2010) dá um exemplo de como a literatura indígena numa perspectiva dos Territórios Etnoeducacionais evidenciam a singularidade dos povos indígenas.

O povo Mawê (Sateré), que vive no Amazonas, chama sua aldeia de vila. Como eles tiveram muito contato com os não índios, eles organizaram sua aldeia de forma muito parecida a uma cidade. O povo Xavante, do Mato Grosso, constrói sua aldeia em forma de ferradura. No centro dela há um pátio, no qual eles organizam as principais cerimônias, os jogos e as brincadeiras. O povo Munduruku tem sua aldeia organizada em fileiras de casas. Entre as casas há um pátio onde as crianças podem brincar livremente. Como se trata de um povo que tem na pesca seu principal sustento, a aldeia está construída bem próxima ao rio. (MUNDURUKU, 2010, p. 14-15).

A partir da concepção dos Territórios Etnoeducacionais, a literatura indígena encontra um aporte muito seguro para sua constituição entrando em cena na literatura brasileira com regras próprias: originalidade, resgate das ancestralidades, denúncia do morticínio cultural e humano de povos inteiros, promovido pelo colonizador e que sobrevive ou entra em cena atualmente, com a ação dos grandes fazendeiros e “donos” de extensas terras; terras essas que por elas nunca pagaram e que das nações indígenas são tomadas/roubadas. Logo, a temática da terra é central nas produções literárias, de autoria indígena na contemporaneidade; a luta é palavra-chave nestas produções, inclusive na educação (THIÉL, 2012; MUNDURUKU, 2012; SILVA, C. R., 2015).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A temática indígena, pela literatura, na formação de professores, indica à prática destes, que a literatura indígena vai além de cumprir a Lei 11.645/08, no que diz respeito à escola não indígena. Direciona-se, sobretudo às crianças indígenas

que não frequentam escolas indígenas, tendo, assim, sua identidade e pertencimento sendo atendidas na escola não indígena.

Esta é uma primeira resposta à problemática do artigo que pretende responder em como a literatura indígena pode estar presente na formação inicial de professores, no sentido de que é o professor o principal ator do processo de gestão da temática indígena na formação de educandos(as), indígenas ou não indígenas, em escolas indígenas ou não não-indígenas. Sem contar, que a diretriz curricular da formação evoca a concepção e a obrigatoriedade de que o futuro professor, formado em curso de Pedagogia, esteja ciente da diversidade étnica brasileira.

Esta observação levantada no parágrafo anterior é de extrema importância para que não se alegue que a obrigatoriedade da política educacional na Lei 11.645/08 é nula quando se trata de escolas não indígenas, e por não ter educandos indígenas, é desnecessária qualquer atividade educativa nesta temática.

Outra alegação que pode ser levantada é aquela de que os educandos que saem das aldeias para estudar na cidade não estão preocupados em que seus valores sejam cultivados na cidade, já que na aldeia eles têm tudo que precisam. Não. Absolutamente. Ao irem à cidade, seu pertencimento étnico deve estar sendo contemplado e a Lei 11.645/08 tem como um de seus objetivos legislar exatamente sobre isto para permitir a identidade e o pertencimento dos indígenas que estudam em escolas não indígenas.

A formação de professores na temática, então, emerge como fundamental, pois pode passar pela mente do educador que isto não se faz necessário, supondo que estes educandos indígenas já sabem sobre seu povo e ali precisam tomar contato com toda cultura do não índio.

Independente destas alegações, a literatura indígena, como já se afirmou aqui, abre uma possibilidade outra ao currículo da educação básica em se disponibilizar aos educandos e educandas, indígenas e não indígenas, uma literatura emergente, específica: a literatura indígena, ampliando o repertório de literaturas, especificando-se a uma cultura e história milenar dos povos originalmente donos desta terra.

Reafirma-se, ao final deste trabalho que a presença desta literatura pela Lei 11.645/08 independe de haverem educandos indígenas ou não, trata-se de uma obrigatoriedade curricular, logo uma prática pautada nas políticas públicas

educacionais, originárias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que, por sua vez, nasce da Carta Magna de 1988, nossa Constituição Federal (BRASIL, 1996, 1988).

Configura-se, portanto, aos cursos de Pedagogia, como base nas suas diretrizes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), a organização do currículo que atenda a temática indígena, na multiculturalidade e nas bases antropológicas.

Defende-se, assim, que um dos caminhos para que a literatura indígena seja um aporte à formação de professores em cursos de Pedagogia seria de suma importância a parceria com a escola indígena e os professores indígenas. Neste sentido, os Territórios Etnoeducacionais são uma alternativa segura para aprendizagens curriculares e de pesquisa nos cursos de formação de professores, transportando a realidade indígena para a escola não indígena estabelecendo assim uma educação das relações étnicorraciais desconstruindo as atuais visões negativas em relação aos indígenas brasileiros.

Ao focar a identidade indígena, cada povo, sua história, com os instrumentos da literatura, se está contribuindo, como afirma Munduruku (2010, p. 7) para evidenciar às novas gerações que “[...] que existem outros modos de viver e esses modos não são melhores ou piores, são apenas diferentes.”

É importante que pela literatura indígena se faça a desarticulação das representações preconceituosas que os livros didáticos ainda trazem sobre os povos indígenas: o índio nu do século XVI. E, neste sentido, temos a relevância da literatura indígena como um instrumento de formação inicial docente, em cursos de Pedagogia e presente em suas diretrizes curriculares.

Um currículo de formação inicial de pedagogos e pedagogas, portanto, voltado para a diversidade étnica, também fundamentada na política pública (a Lei 11.645/08); uma lei considerada neste artigo como uma micro política educacional direcionada à formação e à prática pedagógica de professores na educação básica que está intimamente atrelada a uma política educacional macro (Gatti; Barretto, 2009) ora enriquecedora ora apenas idealizadora (no papel) nos entes federados que exige, fundamentalmente que seja transformada em realidade nos espaços da sala de aula.

O recurso da literatura (indígena) assume, assim, considerando a sala de aula, um importante recurso para a democratização do ensino e sua qualidade, bem como, no fortalecimento da identidade e da diversidade etnicorracial, respeitosa e antidiscriminatória.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1. p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.



GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GRUPIONI, L. D. B. Livros Didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC : MARI : UNESCO, 1995. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**. Versão Infantil. São Paulo: Callis, 2010.

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

SILVA, A. L. FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas. In: \_\_\_\_\_.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC : MARI : UNESCO, 1995. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 2015.

\_\_\_\_\_.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC : MARI : UNESCO, 1995. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 2015.

SILVA, C. R. Direito, pedagogia: um ensaio sobre legislação educacional e formação de professores. In: MIRANDA, A. A. T.; SEGALLA, J. I. S. F. (Org.). **Direito contemporâneo e outras discussões**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

SILVA, C. R. **Notas pedagógicas étnicorraciais na temática indígena frente a 11.645/08**: para cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural. Olinda: Livro Rápido, 2015.

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

Artigo recebido em: 20/06/2015  
Aprovado em: 02/05/2016