

As literaturas indígenas brasileiras no currículo escolar do ensino médio capixaba

Brazilian indigenous literatures in the capixaba high school curriculum

Beatriz Siqueira Pimenta
Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)
Vitória-Brasil

Resumo

Ao passo que ocorreram mudanças substanciais resultantes da reforma do ensino médio, nasceu a inquietação de investigar como as literaturas indígenas brasileiras estão associadas ao currículo do novo ensino médio capixaba, a partir da implementação da Lei 11.645/2008. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico-documental, dialoga com fundamentações teóricas das áreas de educação como Silva e Scheibe (2017) e literatura como Candido (1995), Kambeba (2018), Kayapó (2021) e Dorrico (2018). Por fim, notamos que a nova organização curricular do ensino médio capixaba, ancorada na pedagogia das competências, contribui para a sonegação de direitos de milhares de jovens ao conhecimento, propõe uma abordagem homogeneizadora e superficial das literaturas indígenas brasileiras e, por conseguinte, nutre os estereótipos construídos pela narrativa hegemônica.

Palavras-chave: Ensino médio; Literaturas indígenas brasileiras; Lei 11.645/2008.

Abstract

While substantial changes resulting from the reform of high school were taking place the interest in investigating the perspectives adopted in the approach to Brazilian indigenous literatures in the school context of Espírito Santo was born, supported by the implementation of Law 11.645/2008. This research, which has a qualitative approach and bibliographic-documentary procedure, dialogues with theoretical foundations of the fields of education, such as Silva and Scheibe (2017), and literature, such as Candido (1995), Kambeba (2018), Kayapó (2021) and Dorrico (2018). Finally, it is noted that the new curricular organization of high school in Espírito Santo, anchored in the pedagogy of skills, contributes to the evasion of the right of thousands of young people to knowledge, besides of proposing a homogenizing and superficial approach to Brazilian indigenous literatures and, therefore, it nourishes the stereotypes built by the hegemonic narrative.

Keywords: High school; Brazilian indigenous literatures; Law 11.645/2008.

1 Palavras iniciais

É fato inegável que Pindoramaⁱ resiste e que desde a invasão e devastação realizadas pelos europeus às terras que hoje são conhecidas como Brasil os povos nativos sofrem com o apagamento de seus saberes culturais e milenares e com o massacre de seus parentes. Esse etnocídioⁱⁱ provocou e ainda provoca a perda de diferentes línguas, crenças e tradições, resultando na desvalorização dos conhecimentos indígenas e na hegemonia da perspectiva do colonizador, como afirma Kayapó (2021). Dessa forma, (re)conhecer as histórias e culturas das diferentes etnias indígenas e, ainda, os textos literários que por eles são produzidos é uma forma de preservação da diversidade étnico-cultural brasileira e de resistência ancestral das pessoas que já estavam nessas terras muito antes de toda exploração.

Consideramos que os povos nativos foram essenciais na construção do Brasil e, por isso, suas vozes precisam ser escutadas no ambiente escolar. Buscando romper com valores e padrões eurocêntricos e com o racismo estrutural, em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645 que torna obrigatória a inclusão da temática histórica e cultural afro-brasileira e indígena no currículo oficial da educação básica foi sancionada (Brasil, 2008). A partir dessa implementação, a pluralidade linguística, os saberes, a cosmovisão, os modos de viver e a espiritualidade dos diferentes povos indígenas poderiam/deveriam adentrar o espaço escolar.

Embora a escola seja um lugar que deve tematizar as questões para relações étnico-raciais e, assim, abordar as diferentes histórias e culturas indígenas, rompendo com as narrativas hegemônicas, a educação pública enfrenta desafios substanciais antes e, sobretudo, após o golpe “jurídico-parlamentar-empresarial” (Beloti; Grzeca; Bohrer, 2023, p. 10) sofrido pela presidenta Dilma Vana Rousseff (PT) em 2016.

A primeira ação do governo de Michel Temer (PMDB) foi a publicação da Medida Provisória 746/16, que, posteriormente, tornou-se a Lei 13.415/17, propondo a controversa “reforma no ensino médio”. De acordo com Silva e Scheibe (2017), as propostas da medida abarcam problemas que interferem no direito à educação básica de qualidade como: a) divisão do currículo em formação geral comum e itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Formação Técnica e Profissional); b) carga horária obrigatória de até 1.800 horas; c) reconhecimento de “notório saber”, permitindo que pessoas sem formação adequada exerçam a carreira docente; d) possibilidade de parceria público-privado para a formação técnica e profissional e oferta de

cursos a distância; e) delineamento de habilidades e competências específicas de cada área recomendadas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018).

Com base nisso, é possível perceber que os tentáculos hegemônicos das políticas neoliberais, a partir de seu aspecto mercadológico, alimentam a contrarreformaⁱⁱⁱ do ensino médio (Pelissari, 2023) que, por conseguinte, precarizam a educação básica brasileira e a formação e emancipação humana, visto que deseja tornar a classe trabalhadora empobrecida intelectualmente (Silveira; Silva; Oliveira, 2021). Ao passo que essa organização curricular contribui para a alienação^{iv} dos sujeitos e a preservação das ideias eurocêntricas, ela também fomenta a destruição da cultura e dos saberes indígenas.

Diante desses motivos, foi inevitável que surgisse a inquietação de investigar como as literaturas indígenas brasileiras estão associadas ao currículo do novo ensino médio capixaba, a partir da implementação da Lei 11.645/08. Assim, esta pesquisa a) analisou as diretrizes curriculares do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Secretaria do Estado do Espírito Santo (Sedu/ES); b) verificou qual(is) a(s) perspectiva(s) de abordagem das literaturas indígenas que adentra(m) a sala de aula, considerando as habilidades encontradas nos currículos; e c) investigou se essas habilidades atendem a política pública educacional 11.645/08.

Para este estudo, entendemos que, nas palavras de Danner, Dorrico e Danner (2018), a literatura indígena refere-se à produção literária elaborada por escritores(as) nativos(as). Porém, ao considerar que existem diferentes modos de narrar devido à diversidade cultural dos povos indígenas, a pesquisa vale-se das literaturas indígenas, no plural. Dessa forma, é de grande relevância social constatar como as literaturas indígenas brasileiras são abordadas no espaço escolar, uma vez que se trata de um repertório cultural de grande relevância para a formação identitária dos brasileiros, e se a sua abordagem corresponde à educação antirracista^v e ao combate à invisibilidade desses povos.

2 Diálogo com pesquisas precedentes

De modo a contribuir para a compreensão e abordagem das questões discutidas, considerando a relevância dos diálogos entre pesquisas da área, foram mapeadas produções acadêmicas que discutissem com o objetivo de estudo desta pesquisa, a fim de buscar perspectivas em comum. Dessa maneira, foram realizadas buscas por textos no google acadêmico e por obras no google pesquisa, utilizando os termos “literaturas indígenas

brasileiras”, “lei 11.645/08” e “Espírito Santo” para encontrar produções acadêmicas que enriquecessem o estudo.

Em “O direito à literatura”, o pesquisador Candido (1995) defende que a literatura é um bem incompressível para formação, isto é, de alguma forma, assegura a sobrevivência física e garante a integridade intelectual do indivíduo, uma vez que estimula a imaginação, materializando as ideias, os sonhos; proporciona o exercício da alteridade, ou seja, de se colocar no lugar do outro; contribui para o repertório linguístico, ampliando a capacidade humana de comunicação com o mundo. Segundo o referido autor, tendo a literatura como direito garantido, o indivíduo torna-se um leitor crítico e autônomo, apto às compreensões fundamentais sobre a sociedade e no que diz respeito aos direitos de cada cidadão. Além disso, o autor argumenta que as produções literárias devem ser acessíveis às pessoas de quaisquer idades, sem conter censura e garantir a circulação das diferentes culturas como indígenas, africanas, ciganas, populares etc.

Kambeba (2018) discute em “Literatura indígena: da oralidade à memória escrita” que a cultura indígena é composta por diferentes formas de arte (grafismos, músicas, literaturas, cinema, fotografia) e cada uma tem o seu valor. A pesquisadora cita que a escrita também contribuiu para a manutenção da cultura indígena, pois os conhecimentos que antes estavam apenas na oralidade, tornaram-se registros. A partir disso, nascem as literaturas indígenas, produções de escritores nativos que se relacionam à memória, à resistência, à identidade e muita história de si e de seus ancestrais. Também, Kambeba (2018) relata que escritores indígenas enfrentam desafios para que suas obras alcancem editoras, livrarias, espaços escolares e universidades, correndo o risco de gerações futuras não conhecerem as memórias desses povos que carregam conhecimentos milenares.

Em *O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas*, Kayapó (2018) disserta acerca da permanência das práticas colonialistas na escola, especialmente na disciplina de história, em relação às temáticas indígenas. Nesse sentido, Kayapó (2018) sugere que, no ensino das culturas e histórias dos povos nativos, eles sejam inseridos como sujeitos de relevância na construção do Brasil e, ainda, que sejam ressaltados também seus direitos e não apenas as exterminações que ocorrem desde o início da colonização. Ademais, o estudioso aponta que pensar o indígena como protagonista da história nacional é uma forma de romper com a perspectiva colonial, hegemônica e eurocêntrica e seus frutos.

No capítulo "Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária", Dorrico (2018) discorre acerca da autoria como emancipação do indígena enquanto sujeito e como, a partir disso, inicia-se a desconstrução das representações equivocadas que nasceram com a colonização. Dorrico (2018), por fim, comenta que a autoria e a representação são pontos fundamentais para perceber a diferença entre a manifestação de textos literários produzidos por nativos em relação aos movimentos construídos por não indígenas que utilizaram a cultura indígena para elaborar as suas narrativas.

No artigo *A reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercadológica*, Silva e Scheibe (2017) apontam argumentos usados pelos defensores da reforma do ensino médio, que direcionam essa etapa da educação básica para as necessidades do mercado de trabalho e precarizam a formação básica comum, reforçando as desigualdades educacionais. As pesquisadoras comentam que, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 propor que as etapas da educação básica organizam-se em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, o Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) produziram textos que definiram princípios e orientações para a organização dos currículos.

Nesse momento, as defesas relacionadas à reforma curricular estavam fundamentadas na intenção de que a educação básica estivesse voltada ao atendimento de demandas mercadológicas, incorporando aos estudantes características que os trabalhadores deveriam portar. Essas habilidades profissionais, denominadas posteriormente de "modelo de competências", assumem uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da educação. Silva e Scheibe (2018) pontuam que a reforma educacional ocorreu, controversamente, por meio de uma Medida Provisória que, nesse caso, foi numerada de 746/2016, originando na Lei 13.415/17.

Essa medida golpeou diretamente direitos de milhares de estudantes brasileiros ao dividir o currículo em itinerários formativos; ao permitir que pessoas sem formação adentrassem a sala de aula; ao precarizar a formação técnico-profissional por meio da parceria com o setor privado; ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas que, segundo os idealizadores da reforma do ensino médio, não atendiam às exigências da perspectiva

produtiva; ao possibilitar convênios para a oferta de cursos a distância; ao utilizar recursos públicos para financiar parcerias com o setor privado. Silva e Scheibe (2017) afirmam que todas essas argumentações representam a mercantilização do ensino médio, contrariando o caráter público, universal e inclusivo. Nesse viés, a reforma do ensino médio tem o objetivo de apenas preparar os estudantes para o mercado de trabalho e seus requisitos, colaborando para a sonegação de direito à educação básica de qualidade e comum a todos e, ainda, não apresentando compromisso com a formação para a cidadania dos jovens.

Com base nesse arcabouço teórico, é possível pensar se, a partir da Lei 11.645/2008, as perspectivas adotadas na abordagem das literaturas indígenas brasileiras no currículo do ensino médio do Espírito Santo colaboram para a valorização das histórias e culturas indígenas e educação antirracista ou se potencializam a invisibilidade desses povos originários.

3 A lei 11.645/2008 e as vozes das literaturas indígenas

Anteriormente à Constituição Federal de 1988, os direitos indígenas a serviços básicos e necessários foram ignorados, todavia, ainda que tardiamente, vem sendo lentamente alcançados. Para que a diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas fosse assegurada no currículo escolar, intensas reivindicações do Movimento Indígena Brasileiro foram pautadas (Munduruku, 2012), resultando na Lei nº 9.394/1996 modificada pela Lei nº 10.639/2003 que foi alterada como Lei nº 11.645/2008 na Constituição Brasileira de 1988 e decreta que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A aprovação da Lei nº 11.645/2008 é uma tentativa de recuperação da história oficial do Brasil, contrariando os padrões eurocêntricos, uma vez que permite diálogos nas escolas acerca das questões para relações étnico-raciais, contribuindo para que os grupos

socialmente excluídos, como os povos indígenas, sejam vistos como sujeitos de direitos, com suas diferentes culturas, saberes, cosmovisões e sua fundamental relevância para a constituição do Brasil. Esses diálogos colaboram para o rompimento de estereótipos e equívocos construídos social e historicamente e reproduzidos nos livros didáticos e nas salas de aula.

Os conhecimentos ancestrais, os modos de viver, as histórias e as culturas dos diferentes povos nativos ergueram o Brasil e, por isso, como afirma Kambeba (2018), o registro das literaturas indígenas é uma forma de preservar a diversidade brasileira, resistir ao apagamento dos seus saberes contados pelos mais velhos e defender a demarcação de seus territórios. Anteriormente à escrita de autores indígenas, muitas ideias equivocadas foram criadas pelos olhares dos colonizadores para depreciar, demonizar e exterminar a história, a cultura e as práticas religiosas dos autóctones, perpetuando até os dias contemporâneos no imaginário brasileiro uma imagem sabotada dos povos indígenas. No entendimento de Dorrico (2018), esses pressupostos ocidentais contribuíram para pensar o indígena como sujeito primitivo, selvagem, que tem como parte indissociável a floresta, homogeneizar as tradições e práticas culturais das diferentes etnias e determinar que existe um fenótipo específico para ser entendido como nativo brasileiro.

Dessa forma, ao considerar que as literaturas indígenas brasileiras, produções literárias de originários, simbolizam a resistência dos povos indígenas, denunciam o apagamento das tradições, combatem a violência desses corpos e da terra e valorizam os conhecimentos ancestrais (Kambeba, 2018), a Lei nº 11.645/2008 ratifica que existe uma emergência das vozes nativas serem protagonistas no campo das literaturas indígenas, já que, narrando seus saberes culturais, os autores/as indígenas podem desconstruir a representação estereotipada e equivocada das suas tradições que foi construída pela perspectiva eurocêntrica e racista durante muitos séculos (Dorrico, 2018). Ainda, Dorrico (2018) reitera que as produções literárias realizadas pelos indígenas podem ser usadas como estratégia de crítica aos modelos dominantes, ativismo, militância e engajamento para reivindicar políticas públicas de valorização e proteção dos povos nativos.

4 As literaturas indígenas brasileiras no contexto do novo ensino médio

No caminho metodológico, a pesquisa utiliza o documento “Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Espírito Santo” referente ao ano de 2020 como *corpus*

analítico. Ainda, a coleta de dados deu-se a partir do procedimento bibliográfico-documental, pois foram utilizados livros e artigos científicos que apresentam contribuições pertinentes relacionadas à literatura e à educação e materiais que não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados (Gil, 2002). Dessa maneira, o *corpus* documental organiza-se em propostas que precarizam a formação cidadã dos educandos, assim nasce a inquietação de investigar qual(is) a(s) perspectiva(s) assumida(s) na abordagem das literaturas indígenas brasileiras no currículo capixaba, de modo a aprofundar o conhecimento da realidade.

Segundo a BNCC (2018), o currículo do ensino médio, com limite de 1.800h do total da carga horária, organiza-se em habilidades e competências (gerais e específicas), o que constitui a formação básica, junto aos itinerários formativos. A competência geral associa-se a todos os componentes curriculares do ensino médio e a específica, por sua vez, refere-se aos conhecimentos de cada área, podendo apresentar até duas classificações daquelas relacionadas aos componentes curriculares estudados. As habilidades são os conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo dos anos na educação básica. Ainda, cada área possui cinco campos de atuação social.

A BNCC cita que a nova organização como foi proposta tem a finalidade de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral^{vi}” (Brasil, 2018, p. 471), todavia ao analisar a área de linguagem e suas tecnologias, especificamente, língua portuguesa, componente curricular obrigatório durante todo ensino médio, notamos que a abordagem das literaturas indígenas brasileiras, encontrada somente no campo artístico-literário, não cumpre nem com os objetivos traçados pela nova organização curricular, muito menos com a formação integral dos estudantes do ensino médio, visto que ela assume uma postura superficial e homogênea, sem direcionar as particularidades nesse movimento literário e sem considerar os diferentes saberes indígenas. A seguir seguem alguns excertos, cujas análises confirmam nosso argumento anterior:

Quadro 1: Habilidade para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa na 1ª, 2ª e 3ª série

LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA (1ª, 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO)	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
CÓDIGO DA HABILIDADE	HABILIDADE

EM13LP51	Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.
-----------------	---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular - Linguagens e suas tecnologias do Ensino Médio (2018), elaboração das autoras (2024).

Nessa perspectiva, essa abordagem, sugerida pela BNCC, restringe a formação básica à perspectiva mercadológica no sentido de que não evidencia a obrigatoriedade, decretada na Lei nº 11.645/2008, de se estudar de forma efetiva a diversidade cultural e histórica dos povos nativos brasileiros por meio das literaturas indígenas no ensino médio, o que torna notória a despreensão de uma formação para a cidadania da classe trabalhadora (Silva; Scheibe, 2017) e o descomprometimento com o combate às narrativas eurocêntricas equivocadas, construídas durante séculos para depreciar, demonizar e exterminar os saberes ancestrais.

Além disso, é importante ressaltar que, se as literaturas indígenas fossem pensadas e ensinadas como espaço de denúncia do apagamento dos saberes ancestrais, de resistência pelos seus territórios e de luta pela sobrevivência dos seus corpos (Kambeba, 2018), os estudantes passariam a adotar uma postura crítica, ética e democrática diante do diverso, fato que contribuiria para a construção social de uma educação antirracista.

No contexto capixaba, o “Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio” (2020), organizado pela Secretaria de Estado de Educação, porém orientado pela BNCC, propõe nos últimos anos da educação básica:

Quadro 2: Habilidade para ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa na 1ª, 2ª e 3ª série

LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA (1ª, 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO)	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
CÓDIGO DA HABILIDADE	HABILIDADE
EM13LP50	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

Fonte: Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio do ES (2020), elaboração das autoras (2024).

As literaturas indígenas brasileiras no currículo escolar do ensino médio capixaba

Com base no quadro 2, podemos perceber que o currículo do ensino médio capixaba apenas reproduz a única habilidade relacionada às literaturas indígenas brasileiras sugerida pela BNCC, descartando propostas educacionais efetivas e situadas de combate ao racismo estrutural e de valorização da produção literária dos povos originários. Ao mesmo tempo em que essa organização curricular reproduz ideias colonialistas de homogeneização dos povos indígenas, ela contribui para o apagamento de saberes ancestrais que contribuíram para a constituição do Espírito Santo como as etnias Pataxó, Temiminó, Botocudo, Maxacali, Tupiniquim, Guarani, Puri, Coroado, Pataxó e Coropó (Aldesco, 2021), e do Brasil.

Nesse sentido, a sonegação do direito à educação básica dá-se à medida que a abordagem trabalhada em sala de aula não avança para o diálogo acerca dos direitos desse grupo subalternizado e para a reflexão no diz que respeito ao uso das literaturas indígenas como instrumento de luta, de resistência e de eco das vozes silenciadas. Portanto, acreditamos que a ausência dessas reflexões nos currículos escolares e, principalmente, no ambiente escolar, importa aos que querem fortalecer a manutenção das perspectivas hegemônicas, aos que pretendem solidificar a estrutura racista que invisibiliza os povos originários e àqueles que desejam manter a classe trabalhadora empobrecida intelectualmente. Visto que o modo de viver indígena, contrário ao modo de vida da sociedade que se alicerça no valor da troca, na mercadoria, na exploração da vida dos trabalhadores/as, narrados também nos textos literários, é uma forma de (sobre)viver milenarmente possível.

Ao ser incluída no campo artístico-literário, pressupõe-se que esta habilidade instiga a imaginação, a alteridade, o repertório linguístico e desenvolve a leitura crítica dos estudantes (Candido, 1995), todavia, não é o que se pode comprovar, haja vista que ela propõe analisar e não refletir acerca das obras literárias indígenas. Além disso, existe uma lacuna por trás de “obras significativas” (Sedu, 2020), uma vez que a escolha dessas obras, para compor planejamentos e materiais didáticos, geralmente, tende a ser por aquelas consideradas como cânones literários. Porém, ao compreender que as literaturas indígenas são produções de minorias e que não são entendidas como relevantes para a perspectiva dominante, é possível que elas não adentrem a sala de aula. Nesse viés, mais uma vez, a nova organização curricular do ensino médio, especialmente no estado do Espírito Santo, colabora para a sonegação do direito ao conhecimento (Silva; Scheibe, 2017) e, por conseguinte, para a nutrição dos

estereótipos construídos pelos colonizadores e folclorização das histórias e culturas dos povos originários.

Essa proposta de abordagem das literaturas indígenas brasileiras é encontrada apenas no campo artístico-literário do componente curricular de língua portuguesa, o que impede a expansão desses saberes enquanto forma de caminhar para uma educação antirracista. Expandindo essa configuração curricular engessada, entendemos que as literaturas indígenas brasileiras podem ser abordadas no campo da vida pessoal, pois podem contemplar questões identitárias que são construídas coletivamente; também podem ser trabalhadas no campo de atuação da vida pública para refletir acerca dos direitos e deveres legais dos autóctones que são garantidos na Constituição de 1988 e os desafios que esse grupo socialmente excluído enfrenta para alcançar essas garantias; as literaturas indígenas brasileiras podem se fazer presentes no campo jornalístico-midiático, visto que por meio dele é possível trabalhar fatos que estão relacionados aos povos nativos como desmatamento, demarcação de terras, etnocídio, compreender os diferentes discursos nos meios de comunicação, posicionar-se frente aos argumentos utilizados nos fatos; no campo das práticas de estudo e pesquisa também existe espaço para a abordagem das literaturas indígenas brasileiras, já que é possível valorizar os saberes milenares desses povos em relação ao uso de ervas e folhas como medicamentos, além de selecionar um problema ou questão no que diz respeito aos nativos, coletar informações, analisar e socializar os resultados para a produção de textos, de pesquisas.

Destarte, os conhecimentos indígenas podem ser abordados em outras áreas do conhecimento, como no componente curricular de matemática ao discutir as estatísticas de desmatamento das terras indígenas; em geografia ao problematizar o extermínio das milhares de línguas, tradições e cosmovisões; em história ao questionar as perspectivas adotadas pelos colonizadores ao referirem-se aos nativos; no componente curricular de arte ao apresentar aos estudantes os diferentes grafismos; ou seja, os saberes ancestrais precisam ser trabalhados na perspectiva da multidisciplinaridade.

Outro fator que precisamos discutir a partir desse currículo que silencia vozes indígenas, é a formação de educadores^{vii}, uma vez que é fundamental formar educadores preparados para atuar nessas lacunas deixadas pelos currículos, docentes que conheçam e saibam escolher politicamente textos e conhecimentos que vão além daqueles prescritos no

currículo tradicional, ou seja, é preciso que as licenciaturas, ao longo de suas disciplinas, tragam para o debate também a produção literária dos povos originários, permitindo, assim, que os docentes em formação percebam a importância de romper com estereótipos enraizados e valorizar as histórias, as culturas e as línguas dos diferentes povos indígenas do Brasil.

De modo a combater o silenciamento, a invisibilização, os estereótipos e a folclorização das histórias milenares dos povos nativos, é imprescindível que autores/as indígenas adentrem as salas de aula durante toda a formação básica, por isso este estudo sugere obras que ressaltam as particularidades das diferentes etnias nativas e os diferentes modos de produção dos escritores/as das literaturas indígenas brasileiras. Entre algumas obras e escritores/as estão *O mundo tukano antes dos brancos* de Álvaro Tukano; *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* de Bruce Albert e Davi Kopenawa; *Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras* de Cristino Wapichana; *Conto indígenas brasileiros* de Daniel Munduruku; *Metade cara, metade máscara* de Eliane Potiguara; *Yahi Puiro Ki'ti: Origem da constelação da Garça* de Jaime Diakara; *Todas as vezes que dissemos adeus* de Kaká Werá; *Ay kakyri tama* (Eu moro na cidade) de Márcia Kambeba; *Awyató-pót: histórias indígenas para crianças* de Tiago Hakiy; *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* de Olívio Jekupé; *Contos da floresta* de Yaguarê Yamã, entre outros.

Dessa forma, refletir acerca das diferentes questões indígenas por meio na perspectiva multidisciplinar, debater ainda na formação de professores as lacunas deixadas pelos currículos e compartilhar obras e escritores/as indígenas no espaço escolar são maneiras de valorizar a diversidade cultural e histórica dos povos nativos brasileiros e superar a postura superficial e homogênea que sugere a BNCC e que o currículo do ensino médio capixaba reproduz.

5 Considerações finais

Dessa forma, observamos que o currículo capixaba adota uma perspectiva superficial e homogênea, visto que não direciona a abordagem das literaturas indígenas brasileiras para as suas especificidades, desconsiderando os diferentes saberes que constroem essas produções literárias e reproduzindo estereótipos que nasceram com as perspectivas eurocêntricas. Além de apontar para a análise de obras significativas, que abre brechas para refletir acerca das que são cânones e, tendo esse critério, dificilmente os textos literários

indígenas fariam parte desse seletivo grupo, por consequência não adentraram a sala de aula. Também reserva as abordagens e discussões acerca das questões indígenas apenas nas aulas de língua portuguesa e no campo artístico-literário, ignorando o fato de que a adoção de uma postura antirracista inicia-se na ampliação dos conhecimentos nativos também nos demais componentes curriculares, de modo que a invisibilidade e o silenciamento sejam combatidos em conjunto.

Os saberes indígenas ergueram o Brasil e (re)conhecer o repertório cultural é de grande relevância para a formação identitária brasileira. Nesse sentido, as literaturas indígenas são maneiras de preservação da diversidade brasileira, de resistência dos saberes ancestrais e do rompimento com o silenciamento das vozes nativas. Entretanto, ao passo que a nova organização curricular do ensino médio contraria a formação básica da classe trabalhadora, desfavorece a abordagem efetiva das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros, prevista por meio da Lei 11.645/2008, ela também fomenta a valorização de padrões e valores eurocêntricos, de modo que não contribui para a educação antirracista.

A denúncia da permanência dos laços da colonialidade nos currículos escolares é de grande relevância para dar visibilidade aos saberes dos povos indígenas e romper com estereótipos eurocêntricos, de forma a promover mudanças ao trabalhar os conhecimentos indígenas nas escolas. Porém, ainda que seja um momento de maiores conquistas de direitos indígenas, a racionalidade capitalista neoliberal, infiltrada na educação por meio de contrarreformas, dificulta os avanços de ruptura com a colonialidade. Ao ser considerada, na escola, a história da constituição do que conhecemos hoje como Brasil (Pindorama para os povos nativos) somente na perspectiva hegemônica favorece a reprodução estereotipada da imagem indígena e suas culturas tornam-se folclores, histórias para entreter (Kayapó, 2021) e não para refletir.

Referências

ALDESCO, Aldo. **Tupiniquim de Aracruz resgata sua língua nativa**. Assembleia Legislativa do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://www.al.es.gov.br/Noticia/2021/04/40822/tupiniquim-de-aracruz-resgata-sua-lingua-nativa.html#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20que%20habitam,e%20realidades%20hist%C3%B3rico%2Dculturais%20particulares>. Acesso em: 24 set. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, LACED/ Museu Nacional,

2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. Novo ensino médio: análise e projeções - entrevista com Daniel Cara. **Revista Educação e Linguagens**, Campos Mourão, v. 12, n. 23, p. 7–18, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/7988/5469>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, 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 [...]. Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, 2017.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa H. Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 317–358. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa H. Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 227 – 255. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Currículo do Espírito Santo**. Linguagens e suas tecnologias: língua portuguesa. Ensino médio. Vitória, 2020, 107 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WXt8O7971HKbbf_NHohFYGaf59qYo5Zo/view. Acesso em: 18 jul. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, 2012, p. 275 – 288. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v21n46/v21n46a05.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e terra, 2020.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz Alves. **Ensino de história: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Editora Letras 1, 2021, p. 39–54. Disponível em: <https://editoraleta1.com.br/epub/9786587422176/9786587422176.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa H. Siqueira; DANNER, Fernando. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 39–44. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. O processo civilizatório e o movimento indígena brasileiro. In: MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012, p. 23-42.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, 2014, p. 11 - 36. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225433/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20ocr%C3%ADtico%20rev%20binac%20obra%20argent%202014.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2017, p. 19 - 31. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reforma, docência, violência curricular: uma análise a partir do “novo ensino médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2021, p. 1562 – 1585. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298/11255>. Acesso em: 10 mai. 2024.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2013 a 2021. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2023, 15 p. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37056/37760>. Acesso em: 21 mar. 2024.

TUMELERO, Naíra. **Pesquisa básica**: material completo, com exemplos e características. Mettzer, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-basica/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

Notas

ⁱ Santos (2015) defende que o termo "Pindorama" significa Terra das Palmeiras e é uma expressão tupi-guarani utilizada para referir-se às terras que são chamadas atualmente de América do Sul, incluindo o Brasil.

ⁱⁱ Etnocídio é um conjunto de práticas que tem como objetivo, por meio da homogeneização cultural, exterminar a língua, saberes e modos de vida dos povos indígenas, isto é, a identidade étnica (Baniwa, 2011).

ⁱⁱⁱ Remete-se à contrarreforma, nos termos de Pelissari (2023), o conjunto de políticas sociais do Estado capitalista que precarizam as conquistas sociais das classes dos trabalhadores, de modo que esses sujeitos sejam sempre subalternizados.

^{iv} Agnes Heller (2020) reserva o termo *alienação* enquanto uma incapacidade do ser humano de desnaturalizar ideias e ações oriundas da vida cotidiana e de superá-las em situações nas quais fossem necessárias. Nesse caso, a escola é esse espaço necessário para a construção do não cotidiano, ou seja, de conhecimentos científicos, filosóficos, literários, artísticos, que possibilitam enxergar o mundo para além das aparências, penetrar na ideologia do sistema capitalista e compreender a luta de classes, a exploração, a origem das desigualdades, a privatização dos conhecimentos produzidos coletiva e historicamente pela humanidade e sonogados à classe trabalhadora.

^v Para Cavalleiro (2001 *apud* Ferreira, 2012), a educação antirracista refere-se às ações a serem tomadas em prol da igualdade como a) reconhecer a existência do problema racial na sociedade; b) buscar constantemente reflexões acerca do racismo e suas consequências no cotidiano; c) repudiar qualquer atitude que seja preconceituosa na sociedade e no ambiente escolar; d) valorizar a diversidade presente no ambiente escolar; e) ensinar os estudantes de forma crítica acerca dos diferentes grupos que construíram a história do Brasil; f) pensar metodologias de educar para o reconhecimento da diversidade racial; e g) desenvolver ações que fortaleçam os autoconceitos dos educandos pertencentes a grupos discriminados.

^{vi} Ao contrário da BNCC (2018), que não conceitua formação integral e, por isso, sugere um falso compromisso com a formação cidadã da classe trabalhadora, Karl Marx (2004a *apud* Della Fonte, 2020) defende que a omnilateralidade está relacionada à humanização e emancipação de todo ser humano, ao ser humano completo, composto de várias dimensões por meio da combinação entre

trabalho e educação, contrária à formação unilateral advinda do trabalho alienado, da divisão social do trabalho, da reificação e do fetichismo.

^{vii} Valemo-nos da argumentação de Dermeval Saviani (2014) acerca da relevância do trabalho educativo escolar para a superação de narrativas hegemônicas. Segundo o pesquisador, os docentes precisam compreender os saberes que são populares e aqueles que são científicos e, de igual modo, precisam desenvolver as melhores formas de ensinar. Para isso, somente uma formação de professores de qualidade, sendo sistemática, consistente e crítica, auxilia na compreensão da escola como elemento chave para a revolução social da classe trabalhadora.

Sobre as autoras

Beatriz Siqueira Pimenta

Licencianda em Letras-Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vitória.

E-mail: contatobeatrizsiqueirapimenta@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-2968-5567>.

Mariana Passos Ramalhete

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora de Língua Portuguesa com dedicação exclusiva no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

E-mail: mariana.ramalhete@ifes.edu.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6933-6552>.

Recebido em: 30/09/2024

Aceito para publicação em: 22/10/2024