



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Os manuais didáticos e a educação

Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 177-191, jan./jul. 2021

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

## O OLHAR EUROCÊNTRICO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

## THE EUROCENTRIC LOOK AT THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT

Ariadne Dall'acqua Ayres

Fernanda da Rocha Brando

### RESUMO

A imagem criada dos indígenas segue um estereótipo muito parecido com os retratos do período colonial, inclusive no contexto escolar. Objetiva-se refletir acerca dessas representações em livros didáticos, atendendo adequadamente a Lei 11.645/08. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de revisão bibliográfica, confrontada com o olhar indígena. Livros didáticos repercutem generalizações da cultura indígena – reduzindo mais de 350 etnias – a um grupo padronizado e homogêneo. Destaca-se que integrantes indígenas classificam as representações como consequência do imaginário colonial persistente no Brasil. A abordagem etnocêntrica nos livros didáticos poderia reforçar a desmistificação desses estereótipos, com a consultoria a indígenas qualificados para debater.

**Palavras-chave:** Ensino básico. Livro didático. Populações indígenas. Etnocentrismo. Lei 11.645/08.

### ABSTRACT

The image created of the indigenous people follows a stereotype very similar to portraits from the colonial period, including in the school context. The objective is to reflect on these representations in textbooks, properly complying with Law 11.645/08. This is an exploratory research, with a bibliographic review, confronted with the indigenous view. Textbooks reflect generalizations of indigenous culture,



reducing more than 350 ethnic groups to a standardized and homogeneous group. It is noteworthy that indigenous members classify the representations as a consequence of the persistent colonial imaginary in Brazil. The ethnocentric approach in textbooks could reinforce the demystification of these stereotypes, with the supervision of qualified indigenous people to debate.

**Keywords:** Basic education. Textbook. Indigenous populations. Ethnocentrism. Law 11.645/08.

Correspondência:

**Ariadne Dall'acqua Ayres.** Mestranda em Ciências pelo PPG em Biologia Comparada – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFLCRP) da Universidade de São Paulo (USP). Departamento de Biologia, Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB/USP). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: [ariadne.ayres@usp.br](mailto:ariadne.ayres@usp.br)

**Fernanda da Rocha Brando.** Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – campus Bauru). Professora Associada junto ao Departamento de Biologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP (FFCLRP-USP). Laboratório de Epistemologia e Didática da Biologia (LEDiB/USP). Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: [ferbrando@ffclrp.usp.br](mailto:ferbrando@ffclrp.usp.br)

Recebido em: 27 de dezembro de 2020.

Aprovado em: 31 de janeiro de 2021.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/4253/2979>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação ofertada no Brasil é pautada, majoritariamente, no olhar eurocêntrico do conhecimento, advindo da colonização da América Latina no final do século XV. A influência desse fenômeno é percebida em todos os segmentos da sociedade, sobretudo nas instituições e políticas públicas, consolidando o modelo imposto pelos países do Norte, europeus e desenvolvidos, como hegemônicos (PORTO-GONÇALVES, 2005; MAIA; FARIAS, 2020).

Em decorrência da superposição do eurocentrismo na educação, os conhecimentos tradicionais – oriundos dos povos originários – foram, por muito tempo, subjugados e apagados quando comparados àqueles impostos pelos

colonizadores. Frente a essa visão, Maia e Farias (2020) escrevem que “o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional” (p. 578).

No contexto exposto, os países europeus, sobretudo os da porção ocidental, entendem-se como centrais no desenvolvimento mundial, com a narrativa de “descobrir” novos lugares e disseminar a cultura euro-cristã enquanto verdade absoluta (PORTO-GONÇALVES, 2005), porém é necessário entender que o Brasil, em comunhão com a América Latina, já possuía culturas e saberes milenares quando da chegada dos colonizadores, portanto não foram “descobertos” e sim ocupados (MIGNOLO, 2007). Esse mesmo autor ainda destaca que o projeto racista implementado nas colônias objetivava a marginalização e apagamento da cultura, língua e conhecimentos advindos dos povos originários.

Sabendo do viés histórico-cultural presente nas instituições e políticas públicas, refletidas também no desenvolvimento educacional da população, entende-se que a educação básica no Brasil também segue a lógica eurocêntrica e a reproduz. Nesse sentido, os professores e os materiais didáticos de apoio utilizados em sala de aula têm a função social de contextualizar os conhecimentos reproduzidos, fazendo os alunos refletirem sobre o processo histórico dos conteúdos a que são submetidos.

Acerca dos materiais de apoio utilizados em aula, cabe destaque ao livro didático devido a seu uso quase que generalizada na educação básica. Segundo Silva (2004), deve-se ter cuidado ao refletir acerca do papel desse instrumento pedagógico, devido à falta de contextualização socio-histórico-cultural para a apresentação dos conhecimentos e a omissão de atores ditos subalternos na sociedade, tais quais os povos indígenas. Apesar dessas características, o livro didático permanece sendo o instrumento didático mais comum e acessível em sala de aula (REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012).

Cabe inicialmente definir os pontos que caracterizam o livro didático. De acordo com uma definição clássica, proposta por Richaudeau (1979 *apud* OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984), a estrutura, a intencionalidade e o destino do material devem ter por objetivo o processo de aprendizagem. Ademais, sua importância deve-se ao papel político e cultural que representa, estando

socialmente, geográfica e historicamente incluído, é reflexo da sociedade quanto a seus valores, a imagem dada a ciência e os conhecimentos ali reproduzidos (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Tamanho é a importância da incorporação do livro didático nas escolas brasileiras, que o próprio governo federal possui o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o qual visa avaliar, disponibilizar e distribuir materiais de autores renomados às escolas públicas do ensino básico. Destaca-se que em 2017, o programa passou a incorporar outros materiais didáticos além dos livros, como jogos educacionais, materiais de formação e softwares (BRASIL, 2020).

Os últimos anos têm proporcionado amplo debate quanto a Lei 11.645/2008, que garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, reconhecendo o papel preponderante desses povos para a construção do país, estendida a Lei 12.796/2013, a qual prevê a 'consideração com a diversidade étnico-racial', visando o destaque às contribuições de diversas etnias e culturas para a formação da identidade nacional, tais quais as matrizes africanas e indígenas (BRASIL, 2013).

O contexto brasileiro, refletido nessas leis, apresenta uma distinção muito clara no comparativo com outros países da América Latina, pois ainda hoje são calculados que existam cerca de 350 etnias diferentes, falantes de 274 línguas diversas, vivendo sob território brasileiro, constituindo uma sociodiversidade majoritária no continente (MARQUES, 2020). Apesar desse amplo espectro de grupos étnicos, a porcentagem populacional dos indígenas no país representa uma das menores, aproximadamente 1%, e mesmo assim tem-se a dificuldade em caracterizar sociodemograficamente esses povos (SANTOS; TEIXEIRA, 2011).

Com essa ampla diversidade étnica é esperado que se tenha um espectro cultural vasto e diferenciações entre os modos de vida e organização, entendido até sob um comparativo entre os costumes da população não-indígena do Sul e do Norte brasileiro. Ao tratar desses povos originários, deve-se entender que são grupos diversos, viventes em diferentes espaços e organizados sob conjunturas e contextos ímpares. Ademais, ainda no ano de 2020, faz-se necessário normalizar a presença indígena em centros urbanos, ocupando espaços universitários e nos ambientes de trabalho onde não estiveram presentes durante muitos anos (MARQUES, 2020).

Sob o cenário brasileiro perante a imagem estereotipada dos povos indígenas presentes no imaginário da população e refletidos pelas representações dos veículos de mídia e materiais pedagógicos, o presente trabalho busca refletir acerca da representação dada às populações indígenas em livros didáticos brasileiros, buscando sugerir abordagens etnocêntricas para esses materiais. Além disso, visa o entendimento de que a Lei 11.645/08 seja cumprida de maneira satisfatória e contemporânea, a fim de discutir as múltiplas facetas que possuem potencial de ser discutido ao retratar os povos indígenas.

## **2 METODOLOGIA**

Buscando atingir os objetivos propostos, o presente trabalho apresenta natureza qualitativa, entendendo que essa perspectiva possui potencial para descobrir e reinventar novas facetas de teorias empiricamente fundamentadas. Ainda se propõem que pesquisas dessa natureza priorizam os objetos de estudos em sua totalidade, não apenas como variáveis, buscando olhar para o contexto sociopolítico em que se dispõem tal pergunta de pesquisa e como as teorias podem interagir entre si (FLICK, 2008).

Dessa maneira, discute-se também o rigor da natureza qualitativa quanto a utilização de uma ampla gama de explicações e teorias abordadas no processo de desenvolvimento da pesquisa (SUASSUNA, 2008). É sabido também que não se identifica com a representação numérica, à medida que o foco consiste na compreensão dos grupos e organizações sociais de maneira aprofundada, recusando o modelo positivista de pesquisa científica. Portanto, a abordagem qualitativa concentra-se em entender as diferentes facetas da realidade, sem a possibilidade de quantificar, devido ao foco estar direcionado à compreensão e interpretação da dinâmica social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos objetivos a serem cumpridos pelo trabalho, classifica-se como uma pesquisa exploratória, a qual proporciona mais familiaridade ao assunto da pergunta, ao problema, tornando-o explícito e tangível, permitindo o levantamento de hipóteses que levem a sua compreensão (GIL, 2007). Além disso, entende-se que a natureza exploratória visa desenvolver e enfatizar a construção de novas explicações que delimitem e destaquem o fenômeno estudado, ao invés de verificá-

lo simplesmente, explicando o processo e as interações a que foi submetido (GASQUE, 2007).

Para tanto utiliza-se da pesquisa bibliográfica, entendendo que proporciona o levantamento bibliográfico teórico analisado sobre diversas perspectivas, permitindo compreender o que já foi descoberto sobre o tópico, as teorias que embasam o problema, além de permitir a percepção das questões que se encontram em aberto para discussão (FLICK, 2008). O mesmo autor descreve que com o uso de pesquisa bibliográfica, “utiliza-se os insights e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito de seu tema de pesquisa naqueles contextos” (FLICK, 2008, p. 62).

Entende-se que estudos científicos baseados exclusivamente em pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é encontrar referenciais teóricos já publicados, busca reunir informações ou discussões sobre as questões para as quais se procura resposta (FONSECA, 2002). Ademais, Gil (2007) destaca que estudos utilizando essa abordagem, normalmente, configuram investigações ou análise de problemáticas sociais, ideologias, que apresentam diferentes perspectivas sobre a questão em foco.

Essa proposta serve-se de dados teóricos e empíricos expostos na literatura, incorporando objetivos distintos, como a revisão de teorias e evidências propriamente ditas, a exposição de conteúdos e definição de conceitos, além da análise crítica quanto a problemas metodológicos passíveis de ser encontrados nos trabalhos selecionados (MAIA et al, 2012).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao lançar o olhar para o Brasil contemporâneo, ainda se faz visível consequências do processo colonizador ocorrido há mais de cinco séculos. Entende-se que a colonialidade reprimiu os povos originários de diversas maneiras, seja pela expropriação e tomada dos territórios, quanto pela violação do corpo pela exposição a doenças que não se faziam presentes em terras brasileiras antes da chegada dos portugueses. No entanto, é notável também quão epistemológico foi esse encontro, visto tamanha violência com que o eurocentrismo reprimiu o conhecimento e a

cultura indígena, a fim de invalidar esses conhecimentos já centenários, a partir da imposição das crenças e cultura dos colonizadores (MAIA; FARIAS, 2020).

Um dos casos de mais profunda violência e repressão aconteceu com os índios da América Latina, que tiveram sua cultura e conhecimentos suprimidos e destruídos, foram-lhes negados o direito de construir seus símbolos e saberes, restando a clandestinidade e a marginalização. [...] Criou-se a ideia de racionalidade e de ciência como fenômenos exclusivamente europeus, os demais conhecimentos eram considerados mágicos e míticos, relegados a uma categoria inferior e não racional, apagando a história de civilizações com vasta tradição anterior, a exemplo da Maia-Asteca. (MAIA; FARIAS, 2020, p. 589).

Nesse sentido, ao entender que ainda hoje a educação brasileira apropria-se de uma visão eurocêntrica do conhecimento, considerando-o como universal e unilateral, é possível perceber conteúdos e conceitos distorcidos no contexto do ensino básico. Sintetiza-se o que o apagamento de conhecimentos tradicionais originou que Porto-Goncalves (2005, p. 3) escreve que o olhar do eurocentrismo refletido na educação nos “impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias”.

A influência da colonização é tão visível, que a própria legislação do país versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e dos povos indígenas em sala de aula. Apesar disso, mesmo com a existência de normativas que indiquem a inclusão dessas temáticas como obrigatórias, ela mostra-se insuficiente e ineficaz para o real entendimento dos alunos quanto a importância dessas culturas para a formação do Estado brasileiro. Nessa perspectiva, mostra-se essencial o compromisso e a participação de instituições públicas na implementação e fiscalização da aplicação da lei, estimulando também a formação de professores acerca do tema (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018).

Nesse sentido, questiona-se a obrigatoriedade de tal conteúdo e discussão nos livros didáticos, visto que esses são instrumentos amplamente utilizados no contexto do processo de ensinoaprendizagem, além do papel político e cultural que desempenham, visto serem construídos também como um reflexo da sociedade em que se inserem (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

É relatado que os livros didáticos hoje produzidos no Brasil nada mais são do que a reprodução de obras existentes, bem aceitas entre os profissionais de ensino (GOBBI, 2006), podendo inclusive disseminar informações desatualizadas aos

alunos (SILVA, 2017). No entanto, mesmo com essas questões, os professores acabam utilizando esse material como um norteador nas aulas, uma ferramenta de autoridade, cujo conteúdo faz-se inquestionável (SILVA, 2017).

O livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias. (SANTOS; CARNEIRO, 2006, p. 206).

Refletindo acerca da posição desta ferramenta em sala de aula, entende-se que a função prioritária do livro didático, sobretudo na educação básica, é apresentar os conteúdos que devem ser compreendidos pelos alunos, recaindo ao professor a função de contextualizar o conhecimento e promover debates. Nesse sentido, explicita-se a notável importância da formação continuada de professores, com o intuito de apresentar referenciais atualizados e pensados criticamente, sobretudo no que diz respeito à aplicação da Lei 12.796/13 da LDB.

Normativas federais tais quais a Lei 11.645/08 e a própria Lei 12.796/13, visam a obrigatoriedade de estudos que abordem a diversidade étnico-racial, sobretudo a história e cultura indígena e africana nas escolas. Dessa maneira, muitos livros didáticos realmente trazem textos ou pequenos conteúdos a respeito dessa questão, porém a forma com que a temática é abordada, sobretudo ao pensar em povos indígenas, mostra-se carregada de estereótipos (OLIVEIRA, 2003; GOBBI, 2006; REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012; SILVA, 2017; BASTOS, 2018; BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018; PINTO; XAVIER, 2019).

Tanto o trabalho de Oliveira (2003), quanto o de Gobbi (2006), para além de outras análises e discussões pertinentes, debruçaram-se na investigação de livros didáticos de ciências e história da educação básica, no período entre 1980 e 2005. É debatido por Terezinha Oliveira (2003) sobretudo as representações de moradias e de artefatos culturais, regados de generalizações das culturas, reduzindo as mais de 350 etnias à imagem do “índio” relatado pelos europeus quando da chegada dos colonizadores. Os dados apresentados no trabalho de Gobbi (2006) são

semelhantes, ressaltando os aspectos culturais desses povos, os processos de colonização, escravidão e catequização, ambos sob a perspectiva eurocêntrica, distanciando e diferenciando a população não-indígena de uma “Outra” cultura, dita única, não múltipla.

Além desses estudos, entendendo a importância do debate acerca das imagens estereotipadas apresentadas nos livros didáticos, sobretudo para crianças e adolescentes, cabe também a discussão acerca da manutenção de preconceitos por meio das imagens usualmente utilizadas. Tratando-se de algumas “marcas identitárias (OLIVEIRA, 2003) embutidas a essas populações, destaca-se muitas representações de indígenas vivendo em ambiente de mata, com vestes e utensílios quase que folclóricos e com as funções comuns de: curandeiro, artesão e caçador (REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012), diminuindo esses atores e suas identidades a imagens de seres míticos, afastados da contemporaneidade, de maneira genérica.

Ainda no trabalho dessas autoras, com a análise de livros didáticos do ano de 2010, demonstra-se ainda a presença das generalizações dos artefatos culturais e moradias, mas também se destaca a posição de superioridade indicadas pelas figuras e textos encontrados, os quais supõe a necessidade de que o homem branco, não indígena, ensine e doutrine esses povos (REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, também é destacado por Pinto e Xavier (2018) a “tradição” que é, muitas vezes estimulada até mesmo pelos livros didáticos, da caracterização das crianças no dia 19 de abril com pinturas e cocares com penas na cabeça, atitude que reforça a imagem folclórica dos indígenas perpetuada no ambiente escolar.

Ao analisar os trabalhos anteriores acerca das representações dos povos originários nos livros didáticos, e ainda permeando tal análise com estudos e relatos acerca dos indígenas brasileiros nos dias atuais, percebe-se que se mantém a imagem deturpada e estereotipada herdada do olhar colonizador e eurocêntrico. Estudos atuais feitos, inclusive por representantes desses povos, refletem-nos de maneira incluída na sociedade, construindo conhecimentos lado a lado com a população não-indígena e assumindo papel de direito em ambientes que há séculos lhes era negado, como a universidade (ASCOM, 2020).

A representação distorcida perpetuada pela mídia e reforçada no contexto escolar, inclusive por meio dos livros didáticos, amplamente utilizados, como já

discutido, mostra-se tão presente na sociedade brasileira que a ideia de que “os índios estão perdendo sua cultura” segue sendo disseminada. No entanto, cabe aqui ressaltar os relatos de pessoas indígenas sobre o assunto, conforme a fala de Camila Kame Santos (2019), graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, acerca da imagem estereotipada do indígena como artesão:

A sociedade branca sempre enxergou assim, não somente a mulher, mas o indígena como aquela figura distante, uma figura caricata. Eu bati muito de frente na Semana da Antropologia que teve na faculdade porque me entristeceu muito assim, né, tinha um GT [grupo de trabalho] lá que falava sobre os *Kaingangs* que vendem artesanato na XV [referindo-se a uma praça da cidade]. Tudo bem falar sobre os *Kaingang* que vendem artesanato na XV, mas é, quer dizer, ‘pra mim é mais fácil eu enxergar um *Kaingang* que vende artesanato na XV e não ele dentro da faculdade’, sendo que a gente tem mais de 52 acadêmicos indígenas do Brasil inteiro na UFPR. Gente, é só você parar e prestar atenção em volta de você. Quantas histórias não teria naquela faculdade pra escrever? Quantas riquezas aqueles antropólogos não perderam? Mas não, eles escolheram falar sobre os *Kaingang* vendendo artesanato na XV porque eles passam ali, veem eles vendendo e pra eles é mais fácil, é mais cômodo. (SANTOS, 2019).

Tomando como base o relato desta representante indígena *Kaingang*, cabe refletir que de fato o que segue sendo exposto nos livros didáticos, como visto nos exemplos, nada mais é do que uma imagem estereotipada e afastada dos indígenas, muito semelhante àquela formada pelos colonizadores. Nesse sentido, e refletindo sobre a crescente presença dos povos originários em cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras, Goulart (2010) discute a importância da incorporação de relações interétnicas no ensino, inclusive pela formação de profissionais indígenas capacitados a atuar colaborando com a produção de materiais efetivos no trabalho dessas temáticas de maneira atual.

A sociedade brasileira foi construída sobre o olhar colonizador europeu, sempre posicionando essa cultura acima de outros povos, como indígenas e africanos (PORTO-GONÇALVES, 2005). As normativas federais relacionadas ao ensino e incorporação da diversidade étnico-racial e incorporação de conhecimentos outros no currículo, conforme as leis 11.645/08 e 12.796/13 (BRASIL, 2008; BRASIL, 2013), fomentaram a discussão nos espaços de ensino. Nesse sentido, a partir da verificação de trabalhos que analisaram livros didáticos, viu-se que as normativas até estão sendo cumpridas, porém de maneira distorcida e estereotipada, como o

caso das populações indígenas (REIS; BARBOSA; RODRIGUES, 2012), em convergência a essa situação e ao crescente incômodo desses povos em observar a permanência da reprodução desse tipo de conteúdo, estudos sugerem que as relações interétnicas no ensino, sobretudo nos livros didáticos enquanto material base aos alunos, sejam exploradas de maneira atual, inclusive com a participação dos indígenas que já vem ocupando os ambientes universitários, na construção desse novo modelo (GOULART, 2010).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do Estado brasileiro a partir da chegada dos colonizadores portugueses, foi marcada por diversos processos de opressão e apagamento das culturas provenientes da população que já habitava o território e, posteriormente, dos africanos trazidos ao Brasil para serem escravizados. No cenário educacional ainda é possível perceber forte influência da perspectiva eurocêntrica, seja nos modelos de ensino, seja na versão histórica dos fatos, sobretudo quanto processo de chegada e dominação do território brasileiro.

Sob essa perspectiva, faz-se fundamental refletir sobre o gritante processo de destaque da cultura colonizadora em detrimento às culturas ditas periféricas, como as da população indígena e africana. Dessa maneira, o Estado brasileiro, em uma tentativa de ceder espaço a esses conhecimentos subjugados, implementou as leis 11.645/08 e 12.796/13 à educação, contemplando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e africana e a consideração à diversidade étnico-racial no ensino.

Ainda que essas normativas tenham sido criadas, vê-se que os próprios livros didáticos, que são os materiais basilares da educação básica e que norteiam a exposição de conteúdos em sala de aula, seguem repercutindo a imagem estereotipada dos povos indígenas, tão frequentes em outros espaços. Exemplo disso são as representações sempre únicas dessas populações, sem distinção entre as mais de 350 etnias e seus modos de vida, sua bagagem cultural, o que acaba reforçando somente a imagem eurocêntrica construída já pelos veículos de mídia e presente no imaginário da sociedade.

Perante os estudos que analisaram livros didáticos do PNLD e as discussões trazidas pela literatura, foi possível perceber que o viés eurocêntrico ainda é preponderante nesses materiais, que regem fortemente o ensino, cabendo ao professor a implementação de uma perspectiva que de fato retrate a diversidade étnico-cultural em sala de aula, visando atender as normativas federais. Dessa maneira, o presente trabalho entende que transferir a obrigação do cumprimento destas leis unicamente aos professores, sem materiais didáticos que incluam referenciais com um olhar etnocêntrico, os quais já desempenham funções múltiplas dentro de sala de aula, não é o melhor caminho para o cumprimento da lei e sobretudo, faz-se um caminho raso para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos frente a questões tão caras dentro da sociedade brasileira.

Ademais, frente a crescente presença indígena nas universidades brasileiras, no desenvolvimento de pesquisas e até mesmo materiais a serem utilizados em sala de aula, mostra-se uma oportunidade para autores que já vem criando livros didáticos, de buscar parcerias e consultorias para esses indivíduos, a fim de buscar um olhar etnocêntrico e não estereotipado das populações indígenas. Dessa maneira, a Lei Federal 11.645/08 especificamente, a qual versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena, poderia ser cumprida de maneira satisfatória e atual, permitindo a discussão das múltiplas facetas e problemáticas passíveis de discussão em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

**ASCOM. Aula magna inaugura as atividades de ensino remoto na UFSJ.**

Universidade Federal de São João del-Rei: 12 de setembro de 2020. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=8231&fbclid=IwAR1EBw0Z6z8l0hJglzsHbLRKrWMZknmoOVPo2a-1c7udB3UqI9lzo7\\_HFVE](https://www.ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=8231&fbclid=IwAR1EBw0Z6z8l0hJglzsHbLRKrWMZknmoOVPo2a-1c7udB3UqI9lzo7_HFVE). Acesso em: 21 dez. 2020.

**BASTOS, Iara V. O índio nas percepções de discentes e docentes e nas representações de livros didáticos de história da Escola Unidade Integrada Municipal Governador Archer em Codó/MA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Humanas – História). Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2017.

BICALHO, Poliene S. S.; OLIVEIRA, Fernanda A. S.; MACHADO, Márcia. 'Mas Eles São Índios de Verdade?': representações indígenas na sala de aula. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676388>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 21 dez. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GASQUE, Kelley C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOULART, Ana C. As relações interétnicas no Ensino Superior. P.107-120. In: NOVAK *et al*, **Educação Superior Indígena no Paraná**. Maringá: Eduem, 2010.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). São Carlos: UFSCar, 2006.

MAIA, E.R.; LIMA JUNIOR, J.F.; PEREIRA, J.S.; ELOI, A.C.; GOMES, C.C.; NOBRE, M.M.F. Validação de metodologias ativas de ensino/aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. **Revista Nutrição**, v. 25, no. 1, p. 79-88, 2012.

MAIA, Fernando J. F.; FARIAS, Mayara, H. V. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020.

MARQUES, Fernanda. **Cartilha aborda a questão dos povos indígenas no contexto da pandemia**. Brasília: Fiocruz, 13 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/povos-indigenas-e-pandemia/>. Acesso em: 23 dez. 2020.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H.M. B. **A política do livro didático**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Summus, 1984, p.12.

OLIVEIRA, Teresinha S.; Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 24-34, 2003.

PINTO, Danilo C. S.; XAVIER, Diana B. A representação dos indígenas num cotidiano escolar. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre: v. 13, n. 2, p. 60-78, jul./dez. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais** Perspectivas latino-americanas. Argentina: Coléccion Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 3-5.

REIS, Elisangela A.; BARBOSA, Rosimari B.; RODRIGUES, Elaine. A representação do índio no livro didático. *In*: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 1., 2012, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2012. P. 1-13.

SANTOS, Camila. **Lute como uma garota Kaingang - Camila dos Santos**. 2019. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/B4fskcsHBRO/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SANTOS, Ricardo V.; TEIXEIRA, Pery. O “indígena” que emerge do Censo Demográfico de 2010. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 6, p. 1048-1049, jun. 2011.

SANTOS, Wildson L.; CARNEIRO, Maria H. S. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. **Contexto e Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, ano 21, jul./dez., 2006.

SILVA, Ana C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Márcio R. **Educação do campo e indígena: uma análise nos livros didáticos das escolas do/no campo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

*Revista Even. Pedagog.*

Número Regular: Os manuais didáticos e a educação

Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 177-191, jan./jul. 2021

Pedagogia – Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2017.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**, v. 26, n. 1, p.341-77, 2008.

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Biologia Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).