



A CULTURA INDÍGENA NO ÂMBITO DO CURRÍCULO ESCOLAR: PERCURSOS, CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Juliana Rios Luiz¹

RESUMO

Com base nas perspectivas de interculturalidade, diversas políticas públicas foram implementadas no Brasil, visando o ensino e o conhecimento acerca das culturas de povos indígenas nas escolas. Entre marcos históricos relevantes que permitiram determinados avanços, as concepções e perspectivas culturais atreladas ao currículo escolar também presentes na elaboração dos materiais didáticos, contribuíram, em parte, para a manutenção de visões cristalizadas e de estereótipos em relação aos povos indígenas. Ao considerar a pertinência das teorizações do campo do currículo, este trabalho chama atenção para a relevância dos estudos de matriz pós-estrutural que, ao apontar as marcas dos sistemas de colonialidade e globalização sobre a cultura, nos ajudam a pensar as diferenças - e os diferentes - sob uma ótica mais ampla, tendo em vista ainda, o acirramento das desigualdades no atual contexto de crise. Por fim, destacamos a difusão da literatura indígena dentro de um processo híbrido de afirmação de identidades e como possibilidade de ressignificação dos saberes, no âmbito do currículo e da cultura escolar.

Palavras-chave: currículo escolar, cultura indígena, literatura.

INTRODUÇÃO

O tema da diversidade cultural tem sido amplamente debatido no âmbito dos movimentos sociais e ocupado muitas pautas políticas. As mudanças ocorridas em escala mundial por conta da globalização, também fez com que eclodissem as reivindicações dos grupos marginalizados pela cultura hegemônica. Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada se configura dentro de um entendimento teórico que vincula intimamente a cultura à educação e ao campo do currículo e que se distancia da visão tradicionalista que situa a escola em uma dimensão de socialização e de formação de sujeitos capazes de partilhar um mesmo repertório cultural, tendo em vista que:

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica – PPGE/Cap da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ, julianariosluiz@gmail.com;



A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU, 2011, p.242)

Na história de nações como o Brasil, a criação de padrões culturais promoveu uma série de exclusões, abordando a diversidade de duas formas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários e produzindo segregações (CANDAU, 2011).

Ao mencionar as políticas públicas implementadas ao longo de um árduo percurso e da ocorrência de determinados marcos históricos, o presente trabalho traz as contribuições dos estudos de autores com extensa produção no campo da educação que demonstram o fato de que, apesar dos significativos avanços, as representações dos povos indígenas nos currículos e nos materiais didáticos oferecidos pelas escolas não logrou superar as lógicas de desigualdade e exclusão. Neste sentido, são apresentadas algumas breves considerações a respeito dos estudos culturais de base pós-estrutural que nos permite refletir acerca das diferenças no contexto atual de uma crise epistemológica, ideológica e cultural assolado pela pandemia. Como último tópico, apresentamos o movimento da literatura indígena sob a ótica de uma hibridização cultural que vem se configurando como seara fértil de difusão da cultura indígena, calcada na intelectualidade de seus variados e autênticos representantes.

Neste trabalho, propomos uma metodologia de cunho bibliográfico, cuja pesquisa, realizada com o aporte de textos e documentos de teóricos como Bastos Lopes (2019), Candau (2011), Krenak (2019), Macedo e Lopes (2011) e Souza Santos (2020), publicados por revistas e instituições de alto conceito acadêmico nos ajuda a pensar a respeito das possibilidades do movimento literário indígena na construção de novos significados e discursos no âmbito da cultura escolar.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA DIVERSIDADE CULTURAL

A exposição da face multicultural da sociedade descortinou um panorama conflituoso em torno das representações a serem adotadas no currículo escolar e neste contexto surgiram políticas públicas pensadas sob a lógica da interculturalidade, cuja



proposta era garantir uma educação capaz de promover a inclusão de diferentes culturas nos processos de ensino. Como resultado de um intenso processo de disputa e reivindicação social, a Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) estabeleceu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. (BRASIL, 1996, Art. 26, § 4º). De maneira similar, a Lei 11.645/08, ao revogar o parecer 10.639/04, que aprovou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos africanos, acrescentou a a mesma obrigatoriedade para o estudo da história e cultura dos povos indígenas. As conquistas relativas à educação indígena no Brasil, são posteriores à Constituição de 1988, que assegurou o direito à uma educação bilíngue e específica (BASTOS LOPES, 2014) e inseriu as escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país. Visando atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que instituiu a diferenciação da escola indígena, orientada pela noção de interculturalidade, pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, o Ministério de Educação e Cultura, a partir de 1998 viabilizou os currículos nacionais indígenas “dentro de um marco histórico, oferecendo conteúdo de caráter geral e abrangente, comuns a todos os professores e escolas” (BRASIL, 1998, p. 65).

A necessidade de atender à exigência legal deu origem a uma série de mudanças que visavam a adequação dos materiais didáticos aos novos parâmetros curriculares tendo colaborado para isso o trabalho coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) de análise e avaliação de livros didáticos, que começaram ser pensados e formulados com a abordagem questões como a diversidade cultural, o movimento indígena voltado para a luta pela terra e pelos direitos e, principalmente, o cuidado em adaptar para a linguagem escrita e visual os temas da tradição oral (MOREIRA, 2003). Deste modo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que engloba uma série de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio ao ensino das escolas públicas de educação básica no Brasil, passou a apresentar materiais de conteúdo pertinente à História das culturas indígena e africana.



A CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA: O ÍNDIO COMO PRISIONEIRO DO PASSADO E ELEMENTO FOLCLÓRICO

Ainda que as adequações do PNLB brasileiro tenham sido implementadas com o intuito de garantir a inserção de novos parâmetros curriculares e de promover a “inclusão” de culturas diferenciadas, algumas dificuldades se mostraram presentes no cotidiano escolar, devido, principalmente, à dificuldade de superação do modelo de historiografia eurocêntrica. Mais de uma década após a promulgação da Lei 11.645/08, podemos pensar que, embora um caminho inicial tenha sido percorrido, a lógica cultural atrelada à temática indígena nos materiais didáticos não impediu a veiculação de concepções fragmentadas ou folclorizadas, plasmadas pela ideia do índio genérico, caracterizado por fazer canoas, comer mandioca e falar tupi-guarani (BASTOS LOPES, 2013). Autores como Bessa Freire (2000) e Grupioni (2013) apontam que os conteúdos dos livros didáticos não preparam os alunos para entender a participação dos índios no presente e no futuro, sendo derivados de uma representação escolar que congela o índio em um passado histórico, frequentemente localizado no período colonial, não se estendendo além deste. Importa ressaltar que os conteúdos didáticos não se configuram de maneira aleatória, antes se constituem uma consequência direta da estruturação de um currículo escolar de cunho monocultural e essencializado, no tocante à diferença (MACEDO, LOPES, 2011). As representações da cultura indígena nos currículos escolares, portanto, demonstram a influência de uma ideologia romantizada que, “ao mesmo tempo em que remete o índio à condição de símbolo identitário da construção nacional, o estigmatiza e cristaliza como uma espécie de patrimônio folclórico do processo histórico brasileiro” (BASTOS LOPES, 2013, p. 106).

CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA: A PERSPECTIVA DA HIBRIDIZAÇÃO

O início dos estudos culturais no Brasil ocorreu em meio a uma década fortemente marcada pela preponderância da globalização num processo de homogeneização cultural. Neste contexto, embora possamos relevar o papel das propostas liberais no reconhecimento das diferenças culturais, a preconização de uma



cidadania universal, ancorada em velhas crenças conservadoras deu origem a tentativas infrutíferas de padronização dos grupos culturais.

A pedagogia indígena, oficializada por políticas públicas e amparada pela ideia central de interculturalidade e que pretendia incorporar "conhecimentos étnicos à escola, de modo a reordenar e reinterpretar os saberes trazidos à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos" (BRASIL, 1998, p.65), acabou por esbarrar, ora no desconhecimento de como operacionalizar, nas práticas cotidianas da sala de aula, os objetivos a serem alcançados, ora em barreiras determinadas por ações dos próprios órgãos locais de educação.

Ainda que as políticas interculturais tenham acrescido à educação diversos aspectos positivos, a discussão sobre o tema do currículo escolar se manteve acesa e muitas foram as contribuições no sentido de elucidar as complexidades do cotidiano das escolas. É importante mencionar o notório trabalho de Vera Candau (2011) que em contraponto a uma visão essencialista de culturas e identidades culturais e sob a ótica de valorização das culturas particulares, reitera o entendimento de que embora a dimensão cultural seja imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais dinâmicos e produtivos, ela envolve relações que não são idílicas ou românticas e se constroem historicamente em disputas de poder, discriminações e preconceitos. Assim, a ideia de empoderamento de grupos minoritários e de suas respectivas culturas no ambiente da escola, tem por base a crença na capacidade da cultura em impactar as experiências de educação, nas quais o agir pedagógico dos docentes também assume um importante papel. A par deste entendimento, podemos pensar nas experiências e contribuições de professores indígenas nas aproximações curriculares mais condizentes com as demandas de seus povos, em substituição aos modelos que nunca corresponderam aos interesses pedagógicos de suas culturas. Mesmo considerando os impactos da globalização sob as culturas locais em âmbito mundial, é possível pensar que ela não afeta da mesma forma todo o mundo nem substitui completamente as tradições forjadas pelos povos e que "a própria imposição de princípios de mercado a todos os povos, com as desigualdades que cria, acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar" (MACEDO e LOPES, 2011, p. 93).

Embora não sejam sinônimos, estudos culturais e pós-estruturalismo também são termos que se encontram fortemente imbricados e que adquiriram grande relevância dentro do campo de currículo. A partir de uma leitura curricular que transcende a teoria



crítica, a perspectiva pós-estrutural destaca a centralidade epistemológica da cultura, cujo sentido se origina a partir de sistemas de linguagem ou de significação, no qual o currículo se configura como um discurso construtor de sentidos, uma prática de atribuição de significados. “Ele é, portanto, uma prática cultural” (MACEDO, LOPES, 2011). Sendo cultura, os currículos, carregam, inevitavelmente, as marcas da colonialidade, porém, dentro desta vertente pós-estrutural, a resistência ao sistema de globalismo e universalismo cultural baseia-se na concepção de fluxos culturais na qual, os discursos pós-coloniais contrapõem a noção de diálogo multi ou intercultural e apresentam uma versão da diversidade cultural sob o prisma do hibridismo e da fluidez da cultura (MACEDO e LOPES, 2011), de modo que:

(..) redefinir a questão cultural no currículo em termos pós-estruturais e pós-coloniais é tarefa fundamental para se pensar uma ação educacional contra a discriminação. Essa ação envolve, a nosso ver, a recusa tanto à ilusão (e violência) da substituição da cultura do aluno por uma cultura elaborada quanto ao endeuamento das culturas nativas por certo culturalismo neocolonial. (MACEDO, LOPES, 2011, p.98)

Sob este prisma, é possível pensar as diferentes identidades de formas mais relacionais e híbridas do que críticas ou normativas. O pós-estruturalismo também interroga correntes que defendem o centralismo em identidades humanistas e incontaminadas, assim como teorias que agenciam “o projeto de reconhecimento do sujeito em sua cultura, em sua sociedade, em comunidades racionais” (MACEDO, 2017 *apud* BASTOS LOPES, 2019, p.280). A concepção de hibridismo pensada por Garcia Canclini (1998) faz uma releitura de fenômenos antes descritos como mestiçagem ou criouliização conduzindo a um entendimento de que no mundo globalizado, todas as culturas são de fronteira, na medida em que os fluxos de sujeitos e bens simbólicos se aproximam exponencialmente (CANCLINI, 1998 *apud* MACEDO e LOPES, 2013, p. 99). Para os autores pós-estruturais, o caráter híbrido da cultura, ao mesmo tempo que impede a sua regulação total, permite também que novos sentidos irrompam.



A OCIDENTALIZAÇÃO DO ENSINO E A COSMOVISÃO INDÍGENA: UM CONFLITO PERMANENTE

Apesar dos esforços encetados a fim de combater o eurocentrismo dominante e de instituir políticas interculturais para a consolidação da autonomia dos povos com a construção de referenciais curriculares específicos para o ensino indígena (Brasil, 1998), Bastos Lopes (2019) nos faz pensar além e encaminha precioso debate acerca das relações entre ocidentalização e ensino e demonstra, com apoio na leitura de autores como Chakrabarty², a utilização de uma linguagem racional e desencantada por trás da representação de povos e culturas não hegemônicas, especialmente os povos ameríndios. Em outros trabalhos, a autora também destaca “a existência de todo um mundo invisível e cosmológico que subsume os processos de escolarização, mesmo o da educação bilíngue e intercultural” (BASTOS LOPES, 2017, p.32). O uso de livros que utilizam uma linguagem humanista e racional para ensinar conceitos não humanos e sagrados indígenas, longe de promoverem a cultura dos diferentes povos, mantém os conflitos que aprofundam ainda mais as desigualdades e discriminações.

A SOCIEDADE GLOBALIZADA E O VAZIO EPISTÊMICO: UM ACIRRAMENTO DA CRISE

No contexto atual, o domínio do capital financeiro – está social e politicamente desacreditada em face da trágica condição atual da sociedade globalizada e cujas consequências se tornaram mais visíveis a partir da crise humanitária deflagrada pela pandemia da COVID-19³. Para Souza Santos (2020), nos momentos de crise aguda, verifica-se que o colonialismo e o patriarcado estão vivos e reforçam-se. As pandemias

² Dipesh Chakrabarty (1992; 2011; 2012), na Índia, quando os elementos sobrenaturais participam das circulações do Ocidente, contrastam-se os efeitos violentos e normativos que estruturam conhecimentos sagrados em uma linguagem *desencantada*.

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Na data de 30 de setembro de 2020, foram registradas 1.004.421 mortes no mundo, devido à doença.



também mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências e chama a atenção para a necessidade de uma nova articulação cultural e de uma viragem epistemológica que:

(...) sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir (SOUZA SANTOS, 2020, p. 32).

No Brasil, a permanência de impasses ligados às questões fundamentais dos direitos dos povos indígenas, como a da demarcação e garantia das terras e os altos índices de violência que assolam as comunidades das diversas etnias, marcam a continuidade de uma abstração civilizatória excludente e que mantém diferentes grupos sob a categorização de uma sub-humanidade (KRENAK, 2020).

A INTELLECTUALIDADE E O MOVIMENTO DA LITERATURA INDÍGENA

A articulação de um projeto cultural e educativo abrangente e profundo, tanto quanto híbrido e complexo torna-se necessário para a possível superação de conflitos e tensões no âmbito da cultura escolar. Nesse sentido, a ampliação da visibilidade dos discursos de intelectuais indígenas impulsionam movimentos culturais de relevância, especialmente no campo da literatura.

Esse movimento, em direção ao outro, propõe uma alternativa de se corrigir o tempo passado, marcado pela violência, colonização e marginalização, e criar um futuro de diálogo e convivência. As referências mitológicas indígenas, o mundo descrito no texto clama por uma redenção: a redenção da natureza, da relação do homem com seu meio. Tanto o narrador quanto o escritor e o leitor são incompletos sozinhos, precisam se encontrar na cena da vida e se iluminarem conjuntamente. (Krenak, 2019, p. 343)

Como parte de uma categoria cada vez mais numerosa de escritores e artistas indígenas, Edson Krenak (2019) afirma que a difusão do saber indígena e as pesquisas em torno da literatura nativa, lançam luz sobre as políticas públicas, reforçam os direitos e fortalecem as identidades. Ao debruçar-se sobre como o movimento social abrange



uma múltipla teia de relações entre indígenas e não indígenas, o autor menciona uma narrativa instigante de experiências com a caravana Mekukradjá⁴, um projeto para difundir a literatura e os conhecimentos ameríndios nas escolas. Para Krenak, é preciso caminhar além das políticas públicas já implementadas:

Durante esses dez anos da Lei nº 11.645 temos enfatizado mais do que nunca nossos direitos, especialmente a respeito do nosso direito de fazer as coisas a nossa maneira: falar, fazer e trabalhar. As formas de ser, fazer e conhecer indígenas estão relacionadas ao artigo 3º da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), que afirma, os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural. (KRENAK, 2019, p.342)

O autor se posiciona a favor de uma ampliação do tema da cultura dos diferentes povos para além do interesse restrito da antropologia e das concepções de patrimônio folclórico. Seguindo uma premissa teórica decolonial, também entende o discurso literário a respeito do indígena como um direito à autoafirmação/determinação, sem desconsiderar a necessidade de proteção dos direitos autorais e reapropriação do conhecimento tradicional.

Em uma experiência recente que visa a articulação de propostas de políticas culturais voltadas para os povos indígenas, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN vem apoiando a publicação de livros de autores indígenas através da coleção Narradores Indígenas do Rio Negro (já com seis volumes publicados de mitologia – Desana, Tariano, Baniwa e Tukano). Esses materiais somam-se às numerosas cartilhas e livros didáticos e a uma série de CDs elaborados pelos Tuyuka com seus cantos cerimoniais. De igual modo, verifica-se um aumento da representatividade indígena com apoio de entidades como o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), criado em 2002, com a viabilização de concursos como o Prêmio Tamoios, que desde 2003 premia e lança no mercado editorial escritores indígenas contemporâneos. O projeto *Caxiri na Cuia*, cuja publicação, em quatro volumes da revista LEETRA, destaca o esforço da tradução do pensamento indígena para a sociedade brasileira, que refletem a busca por canais que

⁴ A *Caravana Mekukradjá – Literatura Indígena é um Projeto* contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária.



expressem os temas próprios. O registro de vários tipos de conhecimento indígena “através de produção literária, de materiais didáticos que incluem também às histórias contadas pelos mais velhos, os mitos e os rituais, se constituem valioso aporte cultural” (ANDRELLO, 2005, p. 133).

A literatura indígena tem, portanto, múltiplas funções, mas a principal é a educacional, sua ação pedagógica volta-se agora para a educação do outro (MUNDURUKU, 2008 *apud* KRENAK, 2019 p.23). É necessária, porém, uma postura de receptividade prévia que acolha a literatura assim como outros conhecimentos tradicionais indígenas. Para os autores do campo, a literatura é um caminho de legitimação de seus discursos e de suas falas e um testemunho poderoso da força e da excelência de povos que, apesar de toda a violência colonial do passado e do presente, estão se renovando, enriquecendo e desafiando a sociedade (KRENAK, 2019).

O INDÍGENA COMO PROTAGONISTA DE UMA VIRAGEM CULTURAL

A difusão da cultura indígena por meio das expressões literárias, tanto nas escolas como em universidades pode se configurar como possibilidade de um despertar epistêmico que nos leve à capacidade de repensar os currículos e sistemas de ensino, “de forma que não mais antropólogos e acadêmicos ensinarão sobre os povos da floresta nas universidades, mas os próprios povos da floresta virão e falarão sobre eles” (KRENAK, 2019 p. 343).

Com base nos apontamentos de uma “viragem cultural” mencionada por Souza Santos (2020), pensamos ser possível alcançar configurações culturais que ao se hibridizarem em trocas e fluxos contínuos, dialoguem com diferentes cosmovisões e possibilitem o alcance de novos significados e discursos no âmbito da sociedade e da cultura escolar. Por fim, ao admitir o potencial criador da intelectualidade e do movimento literário indígena, destacamos a urgência e necessidade de um protagonismo histórico capaz de oferecer caminhos e narrativas de futuro e esperança.



REFERÊNCIAS

ANDRELLO, Geraldo. Nossa história está escrita nas pedras. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº32, p. 130-151, 2005.

BASTOS LOPES, D. A presença do invisível em escolas indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7. n. 2, p.1-17, 2017.

BASTOS LOPES, D. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. **Revista Poiésis**, Santa Catarina, v. 7, n. 11, p. 96-113, 2013. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v7e11201396-112>

LOPES, Danielle Bastos. O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 277-296, dez. 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000300277&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2020. Epub 09-Dez-2019. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622019217866>.

BESSA FREIRE, J. R. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. **Cenesch Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33, 2000.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/96. Brasília, MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª edição. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1998

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011.

GRUPIONI, L.D. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pró-Posições**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>

LOPES, Danielle Bastos; FREIRE, José Ribamar Bessa. História e culturas indígenas na educação: etnicidade, diferença e os 10 anos da lei nº 11.645/2008. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 269-274, dez. 2019.

MACEDO, E; LOPES, A. C. Cultura. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Eduerj: 2011. p.87-102.

MOREIRA, Cleide de Albuquerque; Fajardo, Hilda Carla Barbosa. O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil. - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.



KRENAK, A. **O amanhã não está a venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, E. D. O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 321-356, 2019.

SOUZA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.