

A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR À LUZ DA LEI 11.645/2008*

INDIGENOUS ISSUES WITHIN THE SCHOOL CURRICULUM UNDER THE LAW 11.645/2008

LAS CUESTIONES INDÍGENAS DENTRO DEL CURRÍCULO ESCOLAR EM VIRTUD DE LA LEY 11.645/2008

Maria da Penha da Silva

Resumo: Esse texto é resultado de uma pesquisa em andamento, que busca investigar por meio das observações participantes em escolas públicas da Rede Municipal do Recife e Rede Estadual de Pernambuco, embasada em leituras bibliográficas que discutem as formas de abordagens da diversidade étnica no universo escolar, especificamente a temática indígena após a promulgação da Lei 11.645/2008. Pretendemos contribuir com a discussão sobre a inserção da temática indígena no espaço escolar por meio de uma breve reflexão sobre a trajetória das mudanças curriculares no Brasil que convergiu na homologação da citada Lei. Relacionar a formação de professores com as práticas pedagógicas no que diz respeito à abordagem da diversidade étnica, como também discutir os subsídios didáticos utilizados para o ensino sobre a história e as culturas dos povos indígenas no Brasil.

Palavras-chave: Índios. Currículo escolar. Diversidade étnica.

Abstract: This text is the result of an ongoing research, that investigates specifically indigenous issues following the enactment of Law 11.645/2008, by means of participant observation in public schools of the Municipal Network of Recife, Pernambuco State, based on literature readings that discuss the types of approaches to ethnic diversity in the school environment. The intention is to contribute to the discussion about the inclusion of indigenous issues within the school through a brief reflection on the trajectory of the curricular changes in Brazil which converged on the approval of the above mentioned Law. Relating the training of teachers to the pedagogical practices with respect to the approach of ethnic diversity, as well as discussing the didactic subsidies used for teaching about the history and cultures of indigenous peoples in Brazil.

Keywords: Indians. School curriculum. Ethnic diversity.

Resumen: Este texto es el resultado de la investigación en curso, a través de la observación participante en las escuelas públicas de la Red Municipal de Recife, Estado de Pernambuco, con base en las lecturas de la literatura que tratan sobre los tipos de enfoques a la diversidad étnica en el ámbito escolar, específicamente las cuestiones indígenas después de la promulgación de la Ley 11.645/2008. Tenemos la intención de contribuir a la discusión sobre la inclusión de las cuestiones indígenas dentro de la escuela a través de breve reflexión sobre la trayectoria de los cambios curriculares en el Brasil que se reunieron en la aprobación de dicha Ley. Relacionar la formación de los docentes con las prácticas pedagógicas en relación con acercamiento a la diversidad étnica, así como discutir las subvenciones didácticas destinadas a la enseñanza de la historia y las culturas de los pueblos indígenas en Brasil.

Palabras clave: Indios. Currículo escolar. La diversidad étnica.

1 AS MUDANÇAS CURRICULARES NO BRASIL NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICA

Para discutirmos a mais recente mudança no currículo nacional não poderíamos deixar de rever as influências dos estudos culturais e dos movimentos sociais nos currículos escolares no Brasil. De acordo com alguns teóricos como Silva (1999), Moreira e Silva (2009) e Car-

valho (2004), a introdução dos estudos sobre esse tema por meio dos debates e discussões teve início nas duas primeiras décadas do século XX, ganhando mais significado nos anos 1940, com a ênfase dos grupos étnicos com o enfoque no "movimento negro" se contrapondo ao mito da "democracia racial". (CARVALHO, 2004, p.34-35).

Duas décadas depois, esse movimento ganhou força com a inserção dos grupos feministas, os esquerdistas e mais os movimentos

* Artigo recebido em agosto 2010
Aprovado em outubro 2010

sociais da educação, com as discussões voltadas para o campo do currículo, tendo como principal incentivador o educador Paulo Freire (SILVA, 1999).

Nos anos 1980 intensificou-se a discussão por parte dos homossexuais, igrejas e povos indígenas, essa última categoria visando a busca da retomada dos direitos à terra, educação diferenciada e à saúde. Ainda no final dessa década, os indígenas conquistaram espaço na elaboração da Constituição Federal brasileira promulgada em 1988:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. [...]

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2008, p.137-146).

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo.

Na década seguinte essa discussão trouxe importantes conteúdos que influenciaram diretamente na formulação do Plano Decenal de Educação (1993-2003), para em seguida fazer-se presente também na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 4º. 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 indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro nota-se na LDB uma sinalização para a implementação do artigo constitucional citado anteriormente, que resultou na primeira mudança curricular oficial referente às questões étnicas no Brasil. Assim, por meio da Lei 10.639/2003, nos seus artigos 26-A e 79-B,

foi determinada a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro no Ensino Fundamental e Médio nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados no país, especificando que conteúdos referentes a essa temática devem ser ministrados em todo currículo escolar. Também incluiu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

E com mais ênfase ainda percebemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma proposta inicial de trabalho com a temática "Pluralidade Cultural" que deveria abordar temas transversais contemplando os estudos das diversidades culturais existentes nas diferentes regiões do país. (CARVALHO, 2004, p.34-36).

Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 sofreu novas alterações, sendo ampliado seu texto assim originando a Lei nº 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e culturas dos povos indígenas: "Artigo 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".

Se faz necessário muita atenção para o processo de construção do discurso sobre as diferenças culturais (CARVALHO, 2004). Esse mapa da trajetória das discussões vem nos mostrar os seguimentos que fomentaram os debates e as pesquisas acadêmicas. Um dos aspectos em destaque é o posicionamento comum aos grupos que participam do movimento pelo reconhecimento da diversidade em se contrapor à visão eurocêntrica e dominante, como também à dificuldade em estabelecer conceitos e referência sobre as diferenças: o "ser diferente", "diferente de quem?" Nessa complexidade corremos o risco de cairmos no relativismo, o mesmo relativismo do qual em determinado momento o movimento multiculturalista foi acusado. Uma das acusações foi de enfatizar determinadas culturas colocando-as em guetos, ignorando conhecimentos comuns importantes para os demais grupos sociais. Sobre essa mesma acusação que se fundamenta a defesa ao acesso do conhecimento globalizado. Sendo essa também uma discussão perigosa no campo do currículo, pois o processo de globalização está diretamente interligado aos campos político e econômico e precisamos observar os interesses ocultos em determinados conteúdos que aparentemente são inocentes, mas, que por meio deles são veiculados interesses econômicos, e assim devemos questionar: quem está conduzindo as discussões? Quais os interesses implícitos nessas discussões?

Parece ser necessário, ainda desenvolver um olhar sobre o processo educativo não diretamente desenvolvido pelo sistema educacional, mas que está relacionado mais fortemente com a economia global, a exemplo da indústria cultural, e que tem reflexos no campo curricular. Dois aspectos importantes desta economia global, que têm reflexos na educação são: a fabricação de identidade do que denominaram consumidor e a fabricação da diversidade cultural do mundo globalizado. (CARVALHO, 2004, p. 74).

Esses aspectos, citados pela autora, nos chama atenção pela forma como os meios de comunicação têm servido de veiculação para a "indústria cultural", que tem se apropriado do discurso multiculturalista e reelaborado uma dinâmica de investimento na formação de identidades do público consumidor, direcionando a produção de seus produtos para determinados grupos de consumidores e que, conseqüentemente expandirão entre a rede de suas relações sociais e assim sucessivamente.

É interessante que ocorra discussões e reflexões sobre quem e como está conduzindo a inserção da temática "diversidade cultural" e a quem verdadeiramente interessa. Por exemplo: é comum entre os membros dos grupos atuantes do "movimento negro", o uso dos produtos que os identificam como tal: roupas, acessórios, cosméticos e etc, formando-se toda uma rede de consumidores em torno de uma caracterização da categoria étnica, fortalecendo a indústria desses produtos que se apropriam da "indústria cultural".

Igualmente nesse contexto não é difícil identificar grandes empresas que se apropriam do conhecimento de alguns povos indígenas para exploração de matérias-primas da região amazônica, usadas na fabricação de produtos de beleza, como também veiculam imagens da mesma região para propagar os produtos. Significa que havendo uma valorização da cultura desses povos indígenas nas escolas dos não-índios, resulta em mais lucros para essas empresas. Não devemos ser ingênuos e pensar que a inserção desses valores culturais no currículo escolar é simplesmente uma conquista dos movimentos sociais e dos grupos étnicos aqui citados, pois pode ser muito mais do que isso; a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento político e econômico,

A educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2009, p.59, grifo do autor).

Embasados/as nessas teorias perguntamos: a trajetória de mudanças ocorridas no currículo escolar no Brasil, como um instrumento que percorre caminhos, estabelecendo conteúdos, metas para alcançar conhecimentos capazes de desenvolver nos indivíduos que deles se apropriam são habilidades "consideradas" necessárias para uma convivência harmoniosa na sociedade? Ou devemos pensar no currículo como espaço de reflexão e construção de conhecimentos capazes de reelaborar dinâmicas de convivências e provocar mudanças de atitudes no público que dele dispõe e, conseqüentemente, na sociedade? Para Moreira e Silva (2009, p.28), a teoria crítica do currículo mostra-nos que o currículo não deve ser uma reprodução cultural passiva, mas um campo que possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes, para construirmos formas de transgredi-las.

De acordo com o autor acima citado, após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, devemos debruçar outro olhar para o currículo, esqueçamos a "inocência" das propostas curriculares para observarmos no currículo os mecanismos de controle social. A seleção dos seus conteúdos está sempre atrelada à formação das identidades, pois "Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta o quê? nunca está separada de uma outra importante pergunta: o que eles ou elas devem se tornar?" (SILVA, 1999, p. 15, grifo nosso). É nessa perspectiva que gostaríamos de provocar uma reflexão sobre a nova proposta curricular implementada por meio da Lei nº 11.645/2008, que mantém em cena as discussões sobre a inclusão da diversidade cultural no espaço escolar.

Mesmo diante de todo controle social que as mudanças curriculares estão atreladas, as discussões sobre as relações entre currículo e cultura têm resultado em avanços significativos para a Educação, ao mesmo tempo, trazendo muitos desafios para toda comunidade escolar que até então vivenciava no seu cotidiano um currículo afirmativo da cultura homogeneizadora, carregado de conceitos e preconceitos excludentes que elegem quais os saberes que tem maior ou menor valor, que merece ou não destaque como conteúdo curricular. Essa nova perspectiva de inclusão dos valores socioculturais e históricos indígenas no cotidiano escolar abre espaço para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais que os povos indígenas estão inseridos.

2 A LEI Nº 11.645/2008:

propõe efetivas mudanças na abordagem da temática indígena?

As discussões sobre a referida Lei têm o propósito de facilitar a compreensão do processo de imobilidade que se encontra à inserção da temática indígena no espaço escolar. Observamos que seu texto trata a questão de forma superficial no que diz respeito aos níveis de ensino no qual será estudada a referida temática. O Artigo citado, por exemplo, assim expressa: "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio", excluindo a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos como modalidades de ensino a serem contempladas.

A Lei nº 11.645/2008 também abriga expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais e panfletárias, a exemplo de: "a luta dos negros e dos povos indígenas", "resgatando", "contribuições nas áreas sociais", "formação da sociedade nacional". Essas expressões dão margem a interpretações deturpadas: "a luta dos negros e dos povos indígenas" pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. Uma abordagem na qual não haverá espaço para a reflexão sobre as inter-relações sociopolíticas desses grupos, na convivência com os demais grupos sociais no Brasil. A expressão "resgatando" nos reporta a algo que está estático, quando sabemos que todos os grupos humanos vivenciam processos de reelaborações socioculturais contínuos. Assim é impossível considerar a possibilidade de manter essa ou aquela cultura como estática, capaz de ser resgatada. Já a expressão "contribuições nas áreas sociais" substitui a ideia da importante atuação desses povos no contínuo processo sociopolítico e histórico do país por uma "mera contribuição". A expressão: "formação da sociedade nacional" reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos à "teoria da mestiçagem", na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional.

No que se refere aos conteúdos mencionados na Lei, serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas

de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Se deverá estar presente em todo currículo escolar, porque, entretanto, atribuir responsabilidade a determinadas áreas mais que em outras para inserção dos referidos conteúdos?! Correremos o risco de permanecer com uma abordagem restrita, onde as demais áreas se sentirão desobrigadas a vivenciá-los, ou ainda, por outro lado, os conteúdos serem tratados no âmbito dos temas transversais. Então devemos perguntar como tem ocorrido a abordagem dessa temática no âmbito do ensino das Artes, Literatura e História do Brasil? Partindo da observação de atividades vivenciadas em algumas redes públicas municipais e na rede estadual de ensino em Pernambuco, percebemos que a tentativa de contemplar a cultura afro-brasileira e indígena na área de Educação Artística, na sua maioria, ocorre apenas na ênfase em aspectos simbólicos representativos do chamado folclore brasileiro: as danças, músicas e ritos, culinária, artefatos utilitários ou decorativos, tudo sempre superficialmente lembrado nas datas comemorativas.

Quando se trata da Literatura, uma primeira pergunta: como a literatura regional e nacional apresenta essa temática? De acordo com a pesquisa realizada por Silva (2008), ocorreu uma abordagem preconceituosa formulada por alguns escritores pernambucanos do início do século XX, sobre as expressões socioculturais indígenas no Nordeste: "Escritores e vários estudiosos, como Gilberto Freyre, Estevão Pinto, Câmara Cascudo, dentre outros, reafirmam o desaparecimento dos indígenas no processo de miscigenação racial, integração cultural e dispersão no conjunto da população regional" (SILVA, 2008, p.30).

O pesquisador observou nos seus estudos que os referidos escritores geralmente agregaram nas suas obras a ideia da extinção dos povos indígenas como resultado do processo de "mestiçagem", e ainda reforçaram essa possibilidade em seus textos por meio dos verbos sempre empregados no pretérito. Quando os referidos autores citados por Silva (2008) se referiram aos poucos indivíduos indígenas, enfatizaram que esses não possuíam mais "características típicas" dos seus povos, assim recebendo o nome de "remanescentes, caboclos ou mestiços". É comum encontrar nessas obras termo como: "assimilação cultural", "aculturação", "cruzamento", esse último se refere ao relacionamento sexual entre índios e não-índios e essa expressão os remetem a animais.

Uma das obras literária que os/as professores/as por muito tempo usaram e muitos ainda tem como referência para suas aulas é *O povo brasileiro* de Darcy Ribeiro. O livro é uma tentativa de explicar a “formação do Brasil” a partir do olhar de um antropólogo. O autor trouxe importante contribuição no que se refere às denúncias das violências contra os povos indígenas pelo processo de colonização, entretanto em comum aos autores pernambucanos reafirmou a ideia do extermínio progressivo dos índios no Nordeste, justificando que juntamente com as violências o processo de miscigenação sucumbiu esses povos. Sua referência aos índios enfatiza alguns grupos na região amazônica que segundo ele mantém a identidade indígena por viverem isolados. Essa leitura é extremamente preconceituosa, reforçando o estereótipo sobre o indígena construído na escola e na mídia.

O autor defendeu que o Brasil é uma nação “mestiça”, onde todos/as são brasileiros/as resultantes da “mistura de raças”, formando uma etnia única. E para tanto ocorreu uma destruição das diversas culturas existentes anteriormente,

No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos da África, e os europeus aqui aquerenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas. (RIBEIRO, 2010, p. 27).

A teoria da “mestiçagem” até então em voga, fundamentou um currículo desvinculado da realidade cultural brasileira. Como toda teoria do currículo tradicional se apropriou de estratégias de dominação através da construção de identidades sociais que correspondiam à ideologia da homogeneidade cultural.

A questão é que quando se trata de Literatura Brasileira ou regional, mesmo que encontrássemos obras literárias que tenham uma abordagem significativa, onde essas estariam disponíveis à comunidade escolar? Quantas bibliotecas escolares existem na rede pública? E qual a diversidade do acervo literário que trata das questões relacionadas à história afro ou indígena? Quais instrumentos serão utilizados pelo/a professor/a de Literatura para desenvolver um estudo crítico sobre os povos indígenas? Por fim, se pensarmos nos estudos dessa temática na área de História do Brasil, quais são os/as professores/as que discutem esses conteúdos na sala de aula de forma crítica?

A exemplo dos estabelecimentos em que trabalhamos, observamos que são poucos os/

as profissionais interessados/as nessa discussão, mesmo porque a formação desses/as na sua maioria não permitiu ou não promoveu oportunidades de reflexões possibilitando a desconstrução de alguns conceitos criados e registrados na História do Brasil contada a partir do olhar do colonizador. É interessante pensarmos sobre toda a trajetória dessa discussão: currículo, formação continuada e recursos didáticos, no contexto que se propõe a Lei. É possível, portanto, transformar essa realidade? Ou será mais uma “novidade” que permanecerá só no ideário educacional?!

3 A HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL NO CURRÍCULO NACIONAL:

quais as condições dos subsídios didáticos e da formação continuada para os/as docentes?

Segundo Sacristán (1999), devemos estar atentos aos recursos disponíveis para se trabalhar a diversidade cultural, pois existe uma moldagem no que propõe os conteúdos e o que se pratica em sala de aula, sendo essa moldagem efetivada por meio dos recursos didáticos em especial o livro,

Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura. (SACRISTÁN, 1999, p. 89).

O autor também afirmou que se faz necessário observar a forma de silenciamento das culturas consideradas inferiores por meio da exaltação da cultura dominante, nas gravuras e nos textos dos livros didáticos, como também na mídia e nos meios de comunicação.

Pensando na realidade brasileira onde ainda temos como subsídios básicos mais utilizados em sala de aula os livros didáticos, nos preocupa as formas de abordagem da história e culturas indígenas nos livros de História do Brasil. Os estudos atuais sobre os povos indígenas no país, “além de evidenciarem a antiguidade da presença desses povos, tem revelado a grande diversidade e pluralidade das sociedades nativas encontradas pelos colonizadores”. (SILVA, 2007, p. 3).

O avanço nas pesquisas acadêmicas tem desconstruído a ideia segundo a qual índio é um ser pertencente a um passado distante, enquanto os livros didáticos de História do Brasil geralmente nos ensinam que os colonizadores europeus foram “conquistadores” e que os negros foram

escravos “apenas vítimas”. Não aparecem os conflitos, as mobilizações e demais estratégias de resistências negras na sociedade escravocrata. E os índios, ora aparecem como povos de cultura comum entre si, como se todos se comportassem igualmente, não importando qual a região habitavam ou qual o seu povo, ora eram “pacíficos”, “inocentes” e “incapazes”, necessitados de proteção e tutela do Estado. Outras vezes,

Mesmo quando afirmam que os índios não foram passivos diante da colonização, alguns autores não deixam de atribuir a eles uma idéia de demérito. Em muitos casos, a agência indígena é apresentada na figura daqueles que lutaram contra outros índios ou negros, formando bandeiras ou atuando como capitães do mato. (GOBBI, 2006, p. 73).

A pesquisadora ainda ressaltou na sua pesquisa a ênfase que os livros didáticos dão à valorização da cultura europeia as “grandes invenções”, as ciências e medicina, enquanto no que se referem a outros povos tudo parece uma “contribuição inferior” e apenas folclórica.

Iniciamos em 2009 uma análise de alguns livros didáticos de História indicados e usados para o Ensino Fundamental I e II em algumas escolas públicas na Cidade do Recife, e percebemos que apesar das pesquisas acadêmicas afirmarem avanços significativos no olhar sobre o índio, atualmente muitos livros continuam reproduzindo as mesmas imagens de tempos passados, a exemplo de algumas gravuras encontradas em livros didáticos do Ensino Fundamental I que aparecem descontextualizadas, isoladas, desconexas.

Dos livros analisados, em um dos tópicos se fazia referências às brincadeiras infantis de diferentes grupos humanos. Na gravura que representa as brincadeiras das crianças indígenas, encontramos a seguinte cena: um grupo de crianças do sexo masculino seminus tomando banhos de rio, outras pulando de uma árvore para outra junto com um pequeno macaco. Não há identificação de qual povo indígena são aquelas crianças. A impressão que essa imagem transmitiu é que as crianças indígenas são tão selvagens quanto o animal que aparece junto a elas!

O Ministério da Educação (MEC) enviou recentemente às escolas públicas mais uma coleção de vídeos da *TV Escola*. E nessa coleção encontramos alguns conteúdos que se aproximam de uma tentativa possível de iniciarmos um diálogo sobre a diversidade étnica e cultural no ambiente escolar. A citada coleção foi produzida no ano de 2006, ou seja, dois anos antes da Lei nº 11.645/2008 e distribuída para as escolas quatro anos depois! Significa que trouxe

informações e dados estatísticos ultrapassados. Outro aspecto importante é a ênfase dada aos povos indígenas na região amazônica; são poucas as informações sobre povos indígenas no Nordeste, assim reproduzindo a antiga ideia, como vimos tão evidenciadas pelos estudos literários e em algumas pesquisas acadêmicas regionais, que não existem índios no Nordeste.

A coleção *Indagações sobre o currículo* é outro subsídio distribuído pelo MEC às unidades escolares públicas, trazendo dentre outros os textos “Currículo, conhecimento e Cultura” e “Diversidade e Cultura”, com conteúdos atuais que servem como ponto de partida para uma discussão sobre a inserção dessa temática na escola. A exemplo do que expressou uma das autoras,

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. (GOMES, 2008, p.30).

No trabalho citado, os questionamentos ao trato dado à diversidade cultural na escola foram feitos com afirmações coerentes sobre a realidade atual. Já Moreira e Candau (2008), na discussão sobre currículo, conhecimento e Cultura, entre outros aspectos, destacaram a preocupação com as formas como determinados conteúdos aparecem ou não nos livros didáticos,

Ao observarmos com cuidado os livros didáticos, podemos verificar que eles não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados, os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e os saberes em muitos de seus contextos originais. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 23).

Além dessa observação os/as autores/as propõem que devemos questionar o porquê do silenciamento e o que fazer para mudar.

Como havíamos observado, os subsídios didáticos vêm carregados de conteúdos com significados que precisam ser analisados e questionados. Porém, uma das muitas dificuldades no ambiente escolar objetivando um melhor aproveitamento crítico dos poucos subsídios didáticos oferecidos está em reunir tempo e lugar apropriado para que os/as docentes possam estabelecer momentos de estudos e discussões sobre o conteúdo desses subsídios, sem que haja prejuízos para o cumprimento dos dias letivos. Uma das principais preocupações diz respeito às estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar para realização desses estudos.

Faz-se necessário a formação continuada dos/as educadores/as sistematicamente dentro do ambiente escolar, como meio de

superar as desinformações generalizadas por parte desses profissionais sobre a temática indígena (e afro), pois continuam reproduzindo os conhecimentos adquiridos na trajetória da sua formação acadêmica, acarretando visíveis e sérios prejuízos para a formação de cidadãos que deveriam tornar-se conscientes e críticos.

Como constatação dessa realidade, relatamos o exemplo de uma exposição que visitamos recentemente em uma cidade do interior do Estado de Pernambuco, onde acontecia uma feira agro-ecológica municipal. Na ocasião, uma escola pública local "orgulhosamente" homenageava o falecido Cacique "Xicão Xukuru" (o povo indígena Xukuru do Ororubá habita os municípios de Pesqueira e Poção, na região do Agreste Pernambucano). Na citada exposição observamos o produto das desinformações, resultando em muitas abordagens deturpadas e representações folclorizadas sobre os povos indígenas.

Na referida exposição havia muitos trabalhos e notava-se um esforço grande em envolver todas as modalidades de ensino da escola. Vimos produções de crianças e adultos, mas todas voltadas para um só olhar: a representação do índio "selvagem", de tanga e flecha em punho. Algumas crianças, pintadas nos rostos e nos corpos, com uma espécie de vestuário feito de sacos de nylon e que se propunham a representarem os indígenas mais se assemelhavam com mendigos do que com índios! Espalharam muitos cartazes com cópias de gravuras de subsídios didáticos onde as representações são sempre dos povos indígenas como seres exóticos. Várias maquetes representavam pequenas aldeias, não identificadas, onde as figuras humanas eram índios guerreiros e do sexo masculino, ou seja, em nenhum dos trabalhos aparecia a figura feminina.

Numa dessas maquetes, as moradias que compunham o cenário eram típicas dos antigos povos indígenas norte-americanos. Outras eram compostas por representações de "ocas" como única forma de moradia dos povos indígenas no Brasil, revelando um desconhecimento da diversidade entre eles e seus padrões socioculturais. O mais interessante era que os "guerreiros indígenas", com suas flechas em punho, haviam capturado ursos pandas e os mantinham em um cercado de madeira no centro da aldeia, representando a prática da caça, como algo comum a todos os povos indígenas. Não existem registros da existência do habitat desse animal asiático no território brasileiro! Imaginemos em Pernambuco!

Outros elementos estavam expostos de forma exótica (folclórica): eram pratos com comidas consideradas "típicas" dos povos indígenas como o beiju, tapioca, macaxeira, peixe assado, etc. Peças de cerâmicas pintadas com tintas usadas para peças artesanais populares em geral. Tratava-se de uma tentativa de representar a cultura material indígena. O grupo de estudantes que expunha esse material informou da intenção em reproduzir artefatos de cerâmicas, que se reportassem às peças encontradas em civilizações indígenas antigas. Perguntamos se o povo indígena do Cacique homenageado possui a prática de confeccionar peças em cerâmica, responderam negativamente. E mais uma vez afirmaram se tratar de uma prática do passado.

Diante daquela situação, constatamos que o conhecimento sobre os povos indígenas discutido nas salas de aula naquela escola, ainda se detém às práticas passadas e não se investigou quais os atuais processos e relações socioculturais vivenciadas pelos povos indígenas, sobretudo os Xukuru do Ororubá ali sendo lembrados. O espaço reservado à história do referido povo foi reduzido a alguns artefatos: barretinas (adorno para cabeça feito de palha, usadas pelo povo Xukuru) e flechas, além de fotos da visita a uma das aldeias Xukuru, embora não existisse uma legenda informando qual aldeia, e recortes de notícias sobre as mobilizações reivindicatórias periódicas ou anualmente promovidas pelos Xukuru do Ororubá.

A referida exposição culminou com a apresentação um tanto folclorizada de um pequeno grupo de índios Xukuru, que fizeram uma rápida apresentação de danças "típicas", com todos os participantes caracterizados. Lamentavelmente não houve uma fala sequer sobre a história daquele povo, bem como o significado das danças. Observamos que o público ali presente concebia aqueles indivíduos como seres alienígenas. Finda a apresentação, muitas das pessoas pousavam para fotos ao lado daqueles seres "exóticos", vistos e nomeados genericamente apenas como "os índios".

Reconhecemos o grande empenho, os esforços, a dedicação e o entusiasmo por parte da equipe gestora, corpo docentes e discentes daquela escola para vivenciarem e apresentarem a história e a cultura indígena. Mas, o que ocorreu foi uma abordagem superficial e com muitos equívocos. Com a proposta de homenagear o falecido Cacique "Xicão Xukuru" e o povo Xukuru do Ororubá, a temática indígena além de generalizada, foi apresentada de forma

fragmentada e ao mesmo tempo gerando um amontoado de informações desconexas. Seria mais proveitoso se a abordagem tivesse se detido exclusivamente sobre a história sociopolítica da figura homenageada e seu povo, assim reduziria o risco de se tornar uma abordagem meramente folclórica. Segundo Oliveira (2003), é comum encontrarmos abordagens semelhantes às formas descritas acima,

A preocupação docente em enriquecer a aula e tornar mais fácil e real a teoria tem sido um campo no qual discretamente a supremacia social e cultural é estabelecida. Além disso, a escola frequentemente se utiliza de artefatos culturais de "outras" culturas para acentuar, frisar, a "diferença". Assim, ao utilizar utensílios da cultura indígena para tornar concreta a prática pedagógica, a escola transpõe o significado de instrumentos de trabalho e práticas culturais mostrando-as como instrumentos lúdicos, decorativos e, às vezes, ludopedagógicos, além de marcá-los como pertencentes a uma cultura "exótica". (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

A autora indicou a necessidade de uma abordagem desse conteúdo de forma que discuta as relações interculturais, vinculadas as relações interpessoais dos indivíduos no processo de convivência familiar e social inerente a todo e qualquer grupo humano.

É necessário discutir então, em quais as condições, em que espaço escolar e seus agentes educadores encontram-se para conduzir a inclusão da temática indígena no currículo e a quem realmente interessa que essa abordagem ocorra da forma apresentada. O que dizer do Estado de Pernambuco onde são conhecidos atualmente 11 povos indígenas e que mantém um sistema educacional público nas escolas para não-índios, no qual professores/as ministram aulas em disciplinas para a qual não são habilitados/as a lecioná-las (a exemplo da disciplina equivocadamente chamada "Educação indígena", quando deveria ser "Educação Escolar Indígena", pois sobre Educação indígena quem tem méritos para tratar são os próprios índios!)?!

Nessa tão conhecida situação, muitas escolas se deparam com docentes que em final de carreira profissional, sem nenhuma experiência sobre o assunto, estão ministrando a disciplina "Educação indígena" no Curso Normal Médio (antigo Magistério). São em sua grande maioria professoras que se negam a ler, a estudar e aprofundar seus conhecimentos para lecionar sobre a temática indígena. O que podemos esperar dos/as futuros/as professores/as formados/as nesses cursos, que vão atuar no Ensino Fundamental e continuar reproduzindo as mesmas visões equivocadas?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que discutir a inclusão da diversidade cultural no currículo escolar é antes de tudo reconhecer as especificidades inerentes a determinados grupos humanos. É direcionar um olhar diferente do que ocorria no currículo anterior, nos aspectos relacionados a gênero, crenças, etnias, etc. É necessário entender que não diz respeito apenas em buscar exercer "a tolerância" em sala de aula, ou realizar "breves visitas" à cultura do outro, ou ainda "contemplar" minorias que estavam excluídas ou mal representadas nesse currículo. Porém, pensamos que a dificuldade maior está em desenvolver um processo de construção do conhecimento dos/as docentes em relação à temática indígena, tendo em vista que a maioria das instituições formativas desses profissionais, apresentadas aqui nesse texto, ainda não dispõe de pessoas qualificadas para tratar do assunto aqui citado. Sendo assim torna-se difícil a efetivação de um currículo democrático, o qual viabilize espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa baseada no diálogo entre os diferentes atores sociopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes. Pretendemos dar continuidade a essa pesquisa ampliando a análise bibliográfica e dos subsídios didáticos, entrevistando docentes, coordenadores pedagógicos e gestores sobre a inserção da referida temática no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2009.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Bagaço, 2004.

- GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, V. M. Conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- OLIVEIRA, T. S de. Olhares que fazem a "diferença". *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SACRISTÁN, J. Gemeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Territórios contestados*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SILVA, Edson. *Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- _____. História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. In: ENCONTRO PERNAMBUCANO DE ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 2007, Recife. Recife, 2007. 11p.