

A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO E A LEI 11.645/2008: MAIS UM DESAFIO À REALIDADE ESCOLAR.

Maria da Penha da Silva – SEDUC-PCR/PE

Resumo

O presente texto pretende provocar breves reflexões sobre a implementação da Lei 11.645./2008, que ampliou a Lei 10.639/2003, complementando-a ao determinar a inserção no currículo das escolas no Ensino Fundamental e Médio, os conteúdos sobre história e cultura dos povos indígenas no Brasil. Discutiremos quais as condições atuais da abordagem desse tema no espaço escolar, subsídios didáticos e a formação de professores que favoreça o conhecimento, o respeito e o reconhecimento dos povos indígenas por nossa sociedade.

Palavras-chave: currículo; cultura; povos indígenas.

O currículo no Brasil: as influências dos estudos culturais e movimentos sociais

Iniciaremos nossas discussões partindo de uma breve retrospectiva das influências dos estudos culturais e dos movimentos sociais para as mudanças nos currículos escolares no Brasil. De acordo com alguns/mas teóricos/as como SILVA (1999), MOREIRA E SILVA (2006) e CARVALHO (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 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 a terra, educação diferenciada e a saúde. Ainda no final dessa década, os indígenas conquistaram no espaço da elaboração da Constituição brasileira promulgada em 1988 o reconhecimento e as garantias do direito a diferença, às expressões de suas culturas e a educação diferenciada, onde incluía a valorização das suas práticas culturais, 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 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Base da educação nacional (LDB). E com mais ênfase ainda nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), propondo uma iniciativa 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, ano, p.34-36).

A autora acima citada nos chama a atenção para o processo de construção do discurso sobre as diferenças culturais. 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 a dificuldade em estabelecer conceitos e referência sobre as diferenças: o “ser diferente”, “diferente de quem?” Essa complexidade pode levar ao relativismo. O mesmo relativismo do qual 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 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 esses 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, adereços, 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. Como afirmou APPLE (2009), a educação está sempre atrelada ao desenvolvimento político e econômico.

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 no qual possibilite reflexões e contestações sobre os modelos de sociedades existentes, para construirmos formas de transgredi-las,

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. (Apple, 2009, p.59)

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 a 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), (grifamos). É nessa perspectiva que gostaríamos de provocar uma reflexão sobre a nova proposta curricular implementada por meio da Lei 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.

Os índios no currículo: o que propõe o texto da Lei 11.645/2008?

Como foi citado no início deste texto, além das influências políticas, econômicas e culturais para as mudanças no currículo no Brasil, a atuação de dois grupos étnicos, os negros e os índios, nesse processo tem sido de fundamental importância para a inserção oficial da diversidade cultural no currículo. E para esses grupos pode significar uma conquista esperada por longas décadas que responde em parte suas reivindicações. Esses povos por muito tempo em nome da “teoria da mestiçagem” ficaram “ausentes” dos conteúdos curriculares, passando a fazer parte de um passado distante no qual eram apresentados como indivíduos de “cultura inferior”, resultando em preconceito e discriminação contra indivíduos ou coletividades dos referidos grupos. Preconceitos esses em que muitas vezes o/a próprio/a docente não tem consciência que está sendo preconceituoso, a exemplo daqueles que ainda usam aquela conhecida expressão “não tenho preconceito, trato meus alunos todos iguais, como se fossem todos brancos”. E esses acreditam que tratar a diversidade cultural é tratar todos os indivíduos como iguais. Nessa perspectiva, GOMES (2008) trás a seguinte reflexão:

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências entre outros. (GOMES 2008, p.22)

Essa reflexão vem contribuir para que possamos ficar atentos aos equívocos de se trabalhar a diversidade cultural apenas de forma superficial. Na ânsia de atender as exigências curriculares, sem a promoção de estudos e questionamentos sobre a importância do processo de inserção dessa temática no ambiente escolar. Já que a forma de abordagem do referido tema geralmente tem ocorrido de forma desastrosa. Em consonância com GOMES, o educador BURBULES (2009) afirma que devemos permanecer atentos no que diz respeito às diversas formas de abordar a

diversidade cultural: “Há o perigo de que as discussões da diferença só ocorram pautadas no pressuposto de elementos comuns; que todos somos diferentes, mas basicamente iguais” (p.179). Segundo esse autor seguimos uma tendência em pensar a diferença como um fator externo: “o outro a partir do eu” ou “o eu a partir do outro”, enquanto deveríamos exercitar o olhar para as trajetórias da construção dessas diferenças que ocorre nos embates inerentes a convivência e inter-relações entre os vários grupos humanos.

Como exercício desse olhar, convidamos os/as leitores/as a fazermos uma breve reflexão sobre o texto da citada Lei.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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.

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Observamos que no texto da Lei acima transcrito a temática indígena ainda é tratada de forma superficial, no que diz respeito aos níveis de ensino no qual serão estudados os conteúdos referidos. O Art. 26-A assim expressa: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio”, excluindo a educação infantil e Educação de Jovens e Adultos que não foram citadas nas modalidades contempladas.

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “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 faz lembrar 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 cultura estática, capaz de ser resgatada. Já a expressão “contribuições nas áreas sociais” substitui a idéia da importante atuação desses povos no contínuo processo sócio-político e histórico do país por uma “mera contribuição”.

A afirmação “formação da sociedade nacional” reforça a idéia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional.

Logo o § 2º indica que os devidos conteúdos citados “serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira”. Dever-se-á estar presente em todo currículo escolar, porque entretanto atribui responsabilidade a determinadas áreas mais que em outras pela inserção dos conteúdos referidos?!. 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 da História do Brasil?

Partindo da observação de atividades vivenciadas em algumas escolas das redes públicas de ensino municipais e a rede estadual de Pernambuco, percebemos que a tentativa de contemplar a cultura afro-brasileira e indígena na área de Educação Artística, na imensa maioria é feita apenas como aspectos simbólicos representativos do genérico chamado folclore brasileiro: enfatiza-se comumente as danças, música 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 trata essas temáticas? De acordo com os estudos de SILVA (2008), constata-se uma abordagem preconceituosa realizada por alguns estudiosos pernambucanos do início do século XX, sobre a o índio nas expressões socioculturais regional: “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”. (p. 30). O referido autor observou também na sua pesquisa, que os escritores citados geralmente expõem nas suas obras a extinção dos povos indígenas em Pernambuco e no Nordeste, como resultado do processo de “mestiçagem”. E os verbos empregados nos seus textos estão sempre no pretérito e quando há referência aos poucos indivíduos indígenas encontrados, enfatizam o fato de não trazerem mais “características típicas” do seu povo e por isso são denominados de “remanescentes, caboclos ou mestiços”. É comum encontrar nessas obras termos como: assimilação cultural, aculturação, “cruzamento”, a última expressão se refere ao relacionamento sexual entre índios e não-índios, comparando-os aos animais.

E mesmo que encontrássemos obras literárias que tenham uma abordagem significativa, onde essas estariam disponíveis à comunidade escolar? Quantas bibliotecas escolares têm em toda rede pública ou ainda disponível a população em geral tanto nas capitais, como em cidades maiores e municípios menores e povoados do interior? E qual a diversidade do acervo literário que trata das questões relacionadas à “contribuição histórica” afro ou indígena encontra-se nesses espaços?

Tratando-se da área de História do Brasil, ainda são poucos/as os/as professores/as de História que tratam esses conteúdos para sala de aula de forma crítica. Mesmo por que a formação desses/as na sua maioria não permitiu ou não promoveu oportunidades de reflexões que possibilitassem a desconstrução de alguns (pré)conceitos criados e registrados na História do Brasil pelo olhar colonial e presentes no livro didático, salvo raríssimas exceções.

As reflexões sobre a Lei 11.645/2008 possibilitam compreendermos o processo de imobilidade da inserção da temática indígena no espaço escolar. Apesar das reivindicações dos povos indígenas no Brasil pelo direito ao reconhecimento da especificidade de suas expressões socioculturais, desde a garantia de uma educação diferenciada como também, de ter incluso no currículo das escolas destinadas aos não-índios, conteúdos que diz respeito ao reconhecimento, respeito e valorização desses povos.

Diante desta realidade não devemos esquecer os questionamentos no início deste texto: quem está conduzindo as discussões? E quais os interesses? Quais os interesses em formular um texto de uma Lei, que por um lado responde em parte a reivindicações e pressões de grupos sociais, e por outro lado deixa muitas lacunas passivas de interpretações múltiplas, dúvidas, desvinculadas das discussões atuais, da real situação do cotidiano escolar?

Subsídios didáticos: são coerentes a implementação da Lei 11.645/2008?

Apesar das pesquisas acadêmicas afirmarem avanços significativos no olhar sobre o índio: “Os atuais estudos sobre os povos indígenas têm revelado, além da antiguidade da presença desses povos, a grande diversidade e pluralidade das sociedades nativas encontradas pelos colonizadores.”

(Silva, 2007, p. 3), essas informações ainda não constam nos subsídios didáticos mais usados nas salas de aula, que são os livros didáticos. Infelizmente, geralmente esses livros sobre a História do Brasil, nos ensinam que os colonizadores europeus foram “conquistadores” e que os negros foram escravos “apenas vítimas”, não aparecem os conflitos, as negociações 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 importa qual a região eles habitem, são “pacíficos”, “inocentes” e “incapazes”, necessitados de proteção e tutela do Estado. Ora aparecem como indivíduos selvagens, bárbaros ou revoltosos, ou seja, sempre de forma negativa como afirmou GOBBI (2006). Nos seus estudos sobre a representação do índio nos livros didáticos de História, analisou uma determinada coleção didática, a autora concluiu:

Entretanto, 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. Assim retratada, essa não passividade indígena é também apresentada de forma negativa. (Gobby, 2006, p. 73).

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

Recentemente o MEC enviou as escolas públicas mais uma coleção de vídeos da *TV Escola*. E nessa coleção encontramos alguns vídeos com conteúdos que se aproximam de uma tentativa possível de iniciarmos um diálogo sobre a diversidade cultural. Como outros materiais didáticos levam-se um tempo para a produção e mais tempo ainda para chegarem às escolas. Por exemplo: a citada coleção foi produzida no ano de 2006, ou seja, dois anos antes da Lei 11.645/2008, e só veio chegar até a comunidade escolar quatro anos depois! Significa que sobre os povos indígenas no Brasil trouxe informações e dados estatísticos ultrapassados! Outro aspecto importante ainda nos citados vídeos é a ênfase dada aos povos da região amazônica, são muito poucas as informações sobre povos indígenas do Nordeste. Assim reproduzindo a antiga idéia, como já vimos tão evidenciada pelos estudos literários e pesquisas acadêmicas regionais, que não existem índios no Nordeste.

Um subsídio interessante distribuído pelo MEC às unidades escolares públicas, para estudos entre o corpo docente, é a coleção *Indagações sobre o currículo*, que trouxe entre outros os títulos “Currículo, conhecimento e Cultura” e “Diversidade e Cultura”, com discussões atuais que servem como ponto de partida para uma reflexão sobre a inserção dessa temática na escola. Iniciando pelo texto de Gomes, que faz questionamentos ao trato dado à diversidade cultural no âmbito escolar:

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).

O texto seguinte da citada coleção entre outras reflexões sobre currículo, conhecimento e cultura, fundamentos sobre a crítica aos livros didáticos, nos orienta a não só estarmos atentos às formas como determinados conteúdos aparecem ou não nesse subsídio didático, mas também da necessidade do porque, e o que fazer para mudar,

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 e Candau, 2008, p. 23)

Como já 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 para melhor aproveitamento 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.

Em Pernambuco os índios caçam ursos panda! Discutindo a formação continuada docente

De acordo com MOREIRA e CANDAU (2008), concebemos que o/a docente é um/a agente fundamental na construção do currículo. Para que esse se consolide na prática, no cotidiano, de nada serve uma proposta curricular diferenciada se o/a mediador/a não dispor de formação e instrumentalização que favoreça sua eficácia:

O currículo é em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Aí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola sobre currículo, tanto currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. (Moreira e Candau, 2008, p. 19)

É de grande relevância essa reflexão dos/as autores/as acima citados/as no que diz respeito à preocupação com a implementação das atuais mudanças curriculares, sendo o/a educador/a elemento fundamental para o acontecer curricular. Perguntamos então: como está sendo trabalhada a formação continuada desses/as docentes para a atuação com a temática indígena?

As redes de ensino públicas municipais e a estadual de Pernambuco, ainda estão muito longe

de atender a essa grande lacuna! O Estado ainda promoveu recentemente, talvez em resposta as pressões do Ministério Público que vem exigindo a efetivação da Lei 11.645/2008, alguns encontros para coordenadores/as pedagógicos/as, que deveriam servir de multiplicadores/as nas unidades escolares, mas nada que atenda diretamente os/as docentes em salas de aulas. Enquanto nas redes municipais nada foi implementado. Temos conhecimento de pouquíssimas iniciativas pontuais, de um ou outro município. Uma preocupação é como os encontros citados são preparados, acontecem, quando e onde? Com a assessoria de profissionais-formadores habilitados nos tratamentos das temáticas a que se refere à Lei? Esses encontros geralmente reúnem anualmente docentes de várias cidades em um hotel em meio a uma semana de estudos diversos, na qual é reservada uma manhã para um palestrante pesquisador da temática a ser abordada. Não há tempo necessário para as discussões pertinentes às questões expostas.

A esse respeito, em meio a algumas sugestões, SILVA (2007) afirmou a necessidade de se organizar encontros e estudos sistemáticos e periódicos para a formação contínua de professores/as nesta área:

Incluir a temática indígena nas capacitações, estudos e treinamentos periódicos do professorado, a ser abordada na perspectiva da pluralidade cultural historicamente existente no Brasil e na sociedade em que vivemos: através de cursos, seminários, e encontros de estudos específicos e interdisciplinares destinados ao professorado e demais trabalhadores/as em educação, com a participação de indígenas e assessoria de especialistas reconhecidos. (Silva, 2007, p. 6)

O autor ainda nos chama a atenção para que essa participação de indígenas nos encontros de formação, não ocorra meramente de forma folclórica com apenas apresentação de danças e ritos, mas no âmbito da participação nas discussões e debates.

Diante da realidade tão conhecida do sistema de formação dos profissionais em educação perguntamos: quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar para inserção da temática indígena na escola? Se os/as e coordenadores/as pedagógicos se comprometem em multiplicar o breve conhecimento adquirido nos encontros de formação, encontram tempo e espaço para socializá-lo e refletir junto à comunidade escolar? A nossa experiência de alguns anos como docente comprova o inverso!

Vivenciamos um embate no que se refere à necessidade de formação continuada de qualidade e o cumprimento dos 200 dias letivos estabelecidos em Lei. Como atender ambas as necessidades? Onde e em que espaço de tempo possibilitar os estudos sem prejuízos no cumprimento da carga horária? A maioria das escolas não dispõe de espaço físico adequado, nem pessoal preparado para substituir os/as professores no momento em que estão participando da

formação continuada.

Logo nos deparamos com desinformações generalizadas por parte desses profissionais sobre a temática indígena (e negra), e conseqüentemente continuam reproduzindo os conhecimentos adquiridos na trajetória da sua formação acadêmica de anos passados, acarretando sérios prejuízos para formação de cidadãos que deveriam tornar-se conscientes e críticos.

Ou seja, passados dois anos da publicação da Lei 11.645/2008, na imensa maioria das escolas públicas ainda são poucas e equivocadas as abordagens nas salas de aulas, no âmbito escolar, sobre a temática afro-brasileira e, sobretudo, a indígena!

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 agroecológica municipal na qual uma escola pública local “orgulhosamente” homenageava o falecido Cacique “Xicão Xucuru” (o povo indígena Xukuru do Ororubá habita os municípios de Pesqueira e Poção, na região do Agreste pernambucano). Fizemos um registro fotográfico dos trabalhos expostos no *stand* ocupado pela referida escola. Reproduzimos a seguir algumas imagens que destacamos da exposição. Sugerimos que as imagens venham servir como conteúdo de reflexão das poucas tentativas de estudar a temática indígena, e observarmos o produto das desinformações, resultando em muitas abordagens deturpadas e representações folclorizadas sobre os povos indígenas.



Representação de uma aldeia indígena

Nesta imagem, podemos observar cópias de gravuras de subsídios didáticos, onde os/as estudantes tentam “representar” uma aldeia indígena. Porém, nesta só aparecem índios guerreiros e do sexo masculino. A “representação” das práticas indígenas cotidianas são: a pesca, o uso de tanga e flecha em punho, no cenário a primeira aldeia apresenta moradias típicas dos antigos povos indígenas norte-americanos.



Peças de cerâmica pintada com tinta guache

Vemos aqui peças de cerâmicas pintadas com tinta usadas para peças artesanais populares em geral. Trata-se de uma tentativa de representar a cultura material indígena. O grupo de estudantes informou a intenção em reproduzir artefatos de cerâmicas, que se reportassem às peças encontradas em civilizações indígenas antigas. Perguntamos se o povo indígena em questão ainda tem essa prática de trabalhar na confecção de peças de cerâmica, responderam negativamente. E mais uma vez afirmaram se tratar de uma prática do passado. Ficou constatado que o conhecimento sobre os povos indígenas que está sendo discutido nas salas de aula naquela escola, ainda se detém nas práticas passadas e não se investiga quais as relações atuais dos processos socioculturais vivenciados pelos povos indígenas, sobretudo os Xukuru do Ororubá ali sendo lembrados.



Uma maquete reproduzindo a prática antiga indígena da caça.

Nessa última imagem é interessante observar a confecção de uma maquete que tenta representar a prática da caça, como algo comum a todos os povos indígenas. E além do mais onde o animal capturado é um urso panda! Não existem registros da existência do habitat desse animal

asiático no território brasileiro! Imaginemos em Pernambuco! Quanto aos modelos das casas indígenas ainda são apresentados em forma de “oca”, como única forma de moradia dos povos indígenas, desconhecendo-se a diversidade entre eles e seus padrões socioculturais.

O espaço reservado a história do povo indígena homenageado foi reduzido a algumas fotos 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, quando eles 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 que ali assistia concebia aqueles indivíduos como seres estranhos. Finda a apresentação, muita dos presentes 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, docentes e estudantes 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” Xucuru 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 (2002), os esforços em atualizar as práticas pedagógicas e tornar as aulas mais atrativas por meio da exposição de imagens e artefatos culturais indígenas, pensando que assim estão valorizando as culturas desses povos, tem resultado em um efeito contrário, na super valorização da cultura “dominante”:

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, 2002, p. 31)

A autora indica 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 que o 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 ocupam cadeiras para ministrar disciplinas que não são habilitados para 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 e muitas escolas se deparam com docentes em final de carreira, sem nenhuma experiência sobre o assunto, ministrando a disciplina de “Educação indígena” no Curso Normal Médio (antigo Magistério). São em sua grande maioria professoras que e se negam a ler, a estudar e aprofundar seus conhecimentos para lecionar sobre a temática indígena. O que podemos esperar desses/as futuros/as professores/as que saem desses cursos, vão atuar no Ensino Fundamental e continuar reproduzindo as mesmas visões equivocadas?

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa preliminar concluímos que discutir a inclusão da diversidade cultural no currículo, é antes de tudo reconhecer as especificidades inerentes a determinados grupos sociais. É direcionar um olhar diferente do que ocorria no currículo anterior, sejam nos aspectos relacionados a gênero, crenças, etnias e etc. Compreender que não se trata apenas de trabalhar “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, em tomar ciência da complexidade em se constituir um currículo democrático o qual viabilize espaços que favoreçam a convivência, o respeito e o diálogo entre os diferentes atores sóciopolíticos, oportunizando igualmente o acesso e a socialização dos múltiplos saberes.

Espera-se ainda que apesar da morosidade na real implementação da já citada Lei, que essa proposta de mudança no currículo venha contribuir na reelaboração de identidades sociais capazes de reduzir os estereótipos criados em torno dos valores socioculturais e históricos dos povos indígenas. Por meio da incorporação das expressões socioculturais indígenas no currículo integralmente, consolidado também nos subsídios didáticos, nas formações dos/as docentes e nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In, **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio B. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) e SILVA, São Paulo, 11ª ed. Cortez 2009, p. 59-91.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In, **Currículo na Contemporaneidade: Incertezas e Desafios**. GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antonio Flávio B.(Orgs). 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006, p. 159-188.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife, Bagaço, 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In, **Indagações sobre currículo**. BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aracélia Ribeiro do. (Orgs). MEC, Brasília, 2008, p. 17-47.

MOREIRA, Antonio Flávio B. e CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In, **Indagações sobre Currículo**. BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aracélia Ribeiro do. (Orgs). MEC, Brasília, 2008, 17-48.

MOREIRA, Antonio Flávio B. SILVA Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11ª. ed. São Paulo, Cortez 2009.

OLIVEIRA, Terezinha Silva de, Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. In, **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr 2003 nº 22, p. 25-34.

SILVA, Edson. **Xukuru: memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1959-1988**. Campinas, UNICAMP, 2008. (Tese Doutorado em História).

SILVA, Edson. História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. Texto apresentado no I Encontro Pernambucano de Ensino de História, no Centro de Educação/UFPE. Recife, 2007, dig.11p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.