

O CURRÍCULO ESCOLAR REVISITADO: A COLETIVIDADE INDÍGENA PARA PENSAR UMA PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

Márcia Blanco Cardoso¹
Inês Caroline Reichert²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca dos currículos, dos saberes e das práticas docentes, a partir de uma temática pouco explorada nas escolas: a história e a cultura dos povos indígenas. Em 2008, com a aprovação da lei 11.645, que tornou esse tema obrigatório no ensino brasileiro, a discussão vai ganhando espaço, lentamente, principalmente no que diz respeito à formação docente para implantação dessa mudança curricular. Dessa forma, apresentamos as problematizações que vêm sendo feitas a respeito da temática indígena na sala de aula, além de algumas propostas de trabalho, acreditando que essa temática deve ser muito mais do que o acréscimo de uma data comemorativa ou um novo capítulo nos livros didáticos de História, mas, sim, uma possibilidade de pensarmos numa escola pluriétnica e mais democrática.

Palavras-chave: Currículo. Temática Indígena. Formação de Professores. Legislação.

ABSTRACT

This article has an objective to reflect on the curriculum, knowledge and teaching practices concerning a little-explored thematic in schools: the history and culture of the aboriginal people. In 2008, with the approval of Law 11.645, this made it an obligatory subject in Brazilian educational system, the discussion increases slowly, mainly regarding teacher training for implementation of curriculum change. Thus, we present the discussions that have been made regarding aboriginal issues within the classroom, and some proposals of work, believing this theme should be much more than the addition of a commemorative day or a new chapter in the History books but, yes, a chance to look at a multiethnic and democratic school.

Keywords: Curriculum. Aboriginal Thematic. Teaching Training. Legislation.

¹ Professora da Universidade Feevale e líder do projeto de extensão “Múltiplas leituras: etnicidade, identidade e memória”. Mestre em História pela UNISINOS. E-mail: mcardoso@feevale.br.

² Professora da Universidade Feevale e colaboradora do projeto de extensão “Múltiplas leituras: etnicidade, identidade e memória”. Mestre em História pela UNISINOS. E-mail: inesrei@feevale.br.

Educar “indigenamente” é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários.
(Bartolomeu Meliá, 1997).

INTRODUÇÃO

As questões da sociedade contemporânea, somando-se a uma atuação cada vez mais forte de movimentos sociais e aos avanços da pesquisa sobre formação de professores, têm exigido a inclusão, no currículo escolar, de temáticas históricas que usualmente ocuparam pouco espaço nas pautas do que deve ser ou não debatido pela escola. As discussões curriculares sobre diversidade étnico-cultural, gênero, religiosidade, entre tantas outras, avolumaram-se significativamente nos últimos anos. A histórica luta dos povos indígenas pela visibilidade e garantia de seus direitos plenos efetivou-se em um corpo significativo de legislações e, nesse momento, os esforços dos povos indígenas e da sociedade não indígena dirigem-se no sentido de efetivar essas conquistas. Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva pluriétnica na educação tem produzido importantes trabalhos pedagógicos.

No entanto, apesar do novo horizonte que se apresenta - de ser um espaço fértil para a construção do respeito para com a diferença -, percebe-se que o lugar da temática indígena na escola não indígena ainda é um lugar onde se produz a desqualificação das culturas indígenas, a partir de discriminações, estereótipos e preconceitos. Em muitos casos, o currículo escolar silencia por completo a respeito das lutas, reivindicações e conquistas realizadas pelos povos indígenas na história e na atualidade. A questão da temática indígena desponta como uma das que menos mobilizou professores e professoras, apesar da organização do movimento indigenista/indígena, de leis que deveriam garantir maior visibilidade e do imenso campo de pesquisa disponível ainda hoje.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PLURIÉTNICA

Aqui cabe explicitar o entendimento de currículo que estamos utilizando: nós o percebemos como um produto social e historicamente construído, vinculado às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. A educação está, portanto, centralmente envolvida

em questões culturais, como a desvalorização e até o silenciamento da temática indígena. Segundo vários autores,³ esse processo de exclusão das diferentes culturas na escola se constitui como um processo de homogeneização cultural, que se amplia através de estratégias de discriminação, sendo o currículo hegemônico e etnocêntrico uma dessas formas. Segundo Veiga-Neto, o currículo escolar explicitou, de forma clara, “o limite a partir do qual a *diferença* começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu - e ainda contribui - para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós” (2002). Assim, a visão que muitas pessoas não indígenas possuem sobre as populações indígenas remete a um passado construído em função do colonizador. Nesse cenário, os povos presentes no território americano, no momento da chegada de europeus, são entendidos como parte da natureza e, de forma generalizada, desconsiderando a imensa diversidade cultural dos povos indígenas.

Vários autores têm discutido e denunciado a implicação da escola para a construção dos estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas. Maria Aparecida Bergamaschi aponta para as principais visões que circulam nos discursos curriculares: “[...] oscilando entre a concepção romântica um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso” (2008, p. 9). Em muitas escolas, os povos indígenas aparecem apenas no mês de abril, em uma festa escolar ou data para “lembrar o passado”. Em outras, ainda são representadas populações indígenas parecidas com as de filmes como “Dança com lobos” (1990) ou do desenho “Spirit - o Corcel Indomável” (2002), que, apesar de belos, não representam nenhuma das tantas etnias que vivem no Brasil. Ainda Márcia Spyer analisa o quanto os manuais didáticos foram e continuam sendo instrumentos para a construção do imaginário brasileiro, organizando e reproduzindo o que o branco pensa sobre os povos indígenas tanto em termos históricos quanto atuais: “[...] O traço principal desse imaginário é o de ser profundamente permeado pela visão européia

³ Citamos Thomas Popkewitz, Peter Mc Laren, Michael Apple, Jurjo Torres Santomé, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros.

da dualidade entre o bem e mal, o selvagem e o civilizado” (1996, p. 163), ou seja, a escola e, em especial, nas aulas de História, continuamos a construir um indígena “superficial”: genérico, no passado, quase um símbolo de nossa origem, muitas vezes, não reconhecido em sua identidade étnica no Brasil de hoje.

Os povos indígenas no Brasil atual, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), somam pouco mais de 730.000 indivíduos, pertencentes a 230 povos e falando 180 línguas diferentes. A manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos é uma conquista que exigiu intensa mobilização e inclui, atualmente, o reconhecimento legal do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Aracy Lopes da Silva conclui que a regulamentação desse direito em legislação específica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e em documentos e práticas governamentais significa avanços importantíssimos em consonância com instrumentos internacionais.⁴ A aprovação, em 10 de março de 2008, da Lei 11.645 foi mais um marco no processo de construção de uma sociedade multicultural e pluriétnica, trazendo a obrigatoriedade da discussão sobre as culturas indígenas para os currículos escolares do ensino fundamental e de ensino médio.

A Lei 11.465 modificou o artigo 26-A da Lei 9.394/1996 (LDBEN), que passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos

étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

No espaço deste texto, procuramos trazer algumas reflexões sobre a questão da diversidade e temática indígena na escola, pensando nas possibilidades e dificuldades de implementação da lei, pois entendemos que pensar a diversidade na escola implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências, analisando processos históricos e dando voz àqueles que se tornaram invisíveis para muitos. Para Gomes e Silva, reconhecer a diversidade cultural é assumir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das identidades, assumindo uma nova postura profissional (2002, p. 27).

Foram também essas questões que, no ano de 2005, deram origem ao projeto “Múltiplas Leituras: etnicidade, identidade e memória”, articulado ao curso de História da Universidade Feevale. O projeto propunha-se, num primeiro momento, a contribuir para a formação de professores em uma perspectiva pluriétnica. As seguintes interrogações constam em sua pauta de trabalho: como trabalhar determinadas temáticas em sala de aula? Como discutir currículo, diversidade cultural, multiculturalismo, educação pluriétnica, entre outros temas, com os acadêmicos e, principalmente, com os professores em formação? Do ponto de vista da História, especificamente, entendemos que a inclusão da temática indígena deveria se basear na ideia de “múltiplos passados”. Isto é, uma História indígena que fosse contada pelos indígenas, quebrando o silenciamento ao qual foram submetidos.⁵ Pautamos, portanto, as

⁴ Como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho); a *Declaração de Hamburgo* sobre educação de adultos, da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura); e o projeto da *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas* em elaboração na ONU (Organização das Nações Unidas).

⁵ Recentemente, foi lançado livro que discute a questão da educação pluriétnica, bem como apresenta textos sobre etnologia indígena e textos de autoria indígena:

ações do projeto na premissa do diálogo com os povos indígenas e, no nosso caso, especialmente, com a comunidade Kaingang residente em São Leopoldo, com a qual se estabeleceu uma parceria constante e produtiva através de diferentes atividades: oficinas pedagógicas com as crianças dos Anos Iniciais, oficinas de estudos preparatórios para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Festa da Semana Indígena aberta à comunidade, aulas práticas de acadêmicos da Feevale junto à comunidade, reuniões e encontros com lideranças para discussões sobre políticas públicas, entre outras. Muitos foram os momentos em que os estudantes não indígenas puderam conhecer, ouvir e conversar com a comunidade Kaingang, seja no espaço da própria comunidade, ou na Universidade.

PROTAGONISMO, AUTORIA, COLETIVIDADE: A PERSPECTIVA INDÍGENA

Nesse sentido, também aqui, no espaço dessas reflexões, entendemos que, para efetivamente discutirmos a questão da inclusão da temática indígena na sala de aula não indígena, é preciso destacar o protagonismo indígena. Por protagonismo, estamos abrangendo o processo de auto-organização dos povos indígenas no Brasil, que assumiram, mais e mais, novos espaços na sociedade. Hoje, indígenas atuam como professores, agentes de saúde, escritores, pesquisadores, políticos, historiadores, jornalistas, advogados, antropólogos, enfim, dentro dos mais variados espaços da sociedade, mas todos envolvidos na defesa dos direitos dos povos indígenas, divulgando suas lutas e seus diversos modos de vida.

Especialmente no que se refere à educação, a incorporação da educação escolar pelos povos indígenas tem permitido a formação de professores indígenas, os quais, por sua vez, têm produzido uma série de materiais didáticos nos quais a autoria indígena é cada vez mais marcante.⁶ Segundo Maria

Inês de Almeida e Sônia Queiroz, atualmente, assistimos à eclosão de uma literatura indígena no Brasil, representando um movimento literário coerente e sistemático, que se manifesta com especificidades interessantes, como a questão da autoria coletiva. Conforme as autoras, a escritura coletiva é uma deliberação política.

[...] os escritores indígenas o fazem de um território imaginário, em que as coisas se renomeiam, no exercício da ocupação do solo simbólico. A escritura é coletiva porque é [...] um consenso em torno do *quem somos* (ALMEIDA; QUEIRÓZ, 2004, p. 197).

A autoria coletiva, justaposta à identidade étnica, subverte por completo a ideia ocidental de autoria, ligada à concepção de criação individual.

Daniel Munduruku⁷, Diretor-presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), também argumenta que, fortalecendo a autoria, se fortalece a identidade étnica dos povos indígenas. Segundo ele,

Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que esses povos possam, num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento (2005, p. 200).

do acesso à rede virtual, têm produzido uma diversidade de formas digitais de expressão, como podemos ver nos endereços abaixo citados: <http://escritoresindigenas.blogspot.com/2009/09/feira-do-livro-indigena-do-mato-grosso.html>, <http://paje-filmes.blogspot.com/2009/09/desocidentada-experiencia-literaria-em.html>, <http://danielmunduruku.blogspot.com/>.

⁷ Munduruku esteve presente no I Encontro Nacional de Escritores Indígenas, ocorrido no Rio de Janeiro, em 2004, e é também um dos signatários do documento redigido pelos autores indígenas que se fizeram presentes no Encontro, no qual conclamaram a sociedade brasileira a pensar sobre o tema da proteção dos conhecimentos tradicionais e pelas leis de proteção ao direito autoral. No documento, conhecido como Carta da Karioca, os autores destacam a produção dos conhecimentos tradicionais indígenas, sublinhando a sua presença viva na sociedade atual e a coletividade de sua produção.

SILVA, Gilberto Ferreira da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUC, 2009. Para ter acesso ao livro, acessar o seguinte link: www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsindio.pdf.

⁶ A questão da autoria assume outras formas para além da edição e impressão de livros. A inclusão digital alcança parte das comunidades indígenas, que, através

O que a experiência da autoria coletiva indígena nos aponta no momento em que procuramos discutir a temática indígena na sala de aula não indígena? Que se abrir para esse diálogo implica repensar, centralmente, alguns dos conceitos com os quais usualmente trabalhamos. Implica reconhecer a diversidade cultural não apenas como autenticidade cultural, mas como experiências e valores que passem a ser considerados válidos e importantes para o conhecimento humano como um todo.

Bartolomeu Meliá aponta caminhos sobre como pensar a diversidade cultural na educação, que ele nomeia de pedagogia da diferença (1997, p. 21). Para esse autor, a concepção de alteridade que possuem as sociedades indígenas, que contam com a participação da comunidade como um dos seus principais métodos, é central para a ideia de uma ação pedagógica que recupere a diferença. Nesse sentido, o autor afirma que “[...] não há um problema de educação indígena; há uma solução indígena ao problema da educação” (1998, p. 26), oferecendo às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**. As edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, FALE/UFMG, 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO. **Anais da Conferência Ameríndia de Educação**. Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar. Secretaria de Estado de Educação: Cuiabá, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e Diversidade Cultural. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOMES, Nilma Limo; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. Instituto Socioambiental, 2005.
- SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana K. Leal. **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p. 29-43.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.
- SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T.T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, Campinas, ago. 2002.