



## E TODO DIA ERA DIA DE ÍNDIO: A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO RIO DE JANEIRO

Danielle Bastos Lopes<sup>1</sup>

### RESUMO

A partir do trabalho entre aldeias de diferentes estados brasileiros, concentramos agora nossa pesquisa sobre a análise da Lei 11.645/08 e sua consequente representação das culturas indígenas no currículo escolar. A referida lei revoga o parecer 10.639/04, que aprovou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos africanos, acrescentando a mesma obrigatoriedade para o estudo da história e cultura dos povos indígenas. Mais especificamente, nossa intenção é, a partir dos estudos de doutorado no Programa de Educação da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisar os conflitos e negociações entre as políticas curriculares, buscando entender como são trabalhadas as diferenças culturais dos povos indígenas no currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Neste esforço, além da pesquisa sobre as fontes documentais e bibliográficas, entrevistamos professores matriculados nas redes públicas de ensino do estado e município. Deste modo, nosso eixo concentra-se na concepção de currículo como *espaço-tempo de fronteira* e, portanto, contrariamente a uma perspectiva de ensino alicerçada em identidades fixas e relações harmônicas, procuramos analisar as negociações, desvios e ambiguidades no ensino que representa os povos indígenas.

**Palavras-chave:** Culturas Indígenas; Lei 11.645/08; Políticas Curriculares.

### EVERY DAY WAS INDIGENOUS DAY: A REPRESENTATION OF INDIGENOUS PEOPLES IN THE SCHOOL CURRICULUM OF RIO DE JANEIRO

### ABSTRACT

From the labor among villages of different Brazilian states, now our research is focused on the analysis of the Law 11.645/08 and its consequent representation of indigenous cultures in the national school curriculum. This law repeals the Concept 10.639/03, which approved the compulsory study of history and culture of African peoples, adding the same requirement for the study of history and culture of indigenous peoples. More specifically, our intention is analyze the conflicts and negotiations between curricular policies, from the doctoral studies in Education Program UERJ – University of the State of Rio de Janeiro, seeking to understand how the cultural differences of indigenous peoples are worked in the curriculum of the Municipal Education in Rio de Janeiro. In this effort, beyond the research on documentary sources and literature, teachers enrolled in the public schools of the state and county are interviewed. Thus, our axis focuses on designing curriculum as *space-time boundary*, and there fore, on the contrary of a teaching perspective grounded in fixed identities and harmonic relationships, an analysis of negotiations and ambiguities in teaching about indigenous peoples has been performed.

**Keywords:** Indigenous Cultures; Law 11.645/08; Curricular Policies.

<sup>1</sup> Mestre em História Social pela UERJ e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ) e uma das pesquisadoras colaboradoras do Pró – Índio UERJ coordenado pelo professor Dr. José Bessa Freire. E-mail: <daniellebastoslopes@hotmail.com>.



## Y CADA DÍA ERA DÍA DEL ÍNDIO: LA REPRESENTACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LOS CURRÍCULOS DE LAS ESCUELAS DE RIO DE JANEIRO

### RESUMEN

Partiendo del trabajo entre aldeas de diferentes estados brasileños, ahora concentramos nuestra investigación sobre el análisis de la Ley 11.645/08 y su consecuente representación de las culturas indígenas en el currículo de las escuelas. Esa ley extingue el parecer 10.639/04, que aprobó la obligación del estudio de historia y cultura de los pueblos africanos, acrecentando la misma obligación para el estudio de historia y cultura de los pueblos indígenas. Con más especificación, nuestro propósito es, partiendo de estudios de doctoramiento en el Programa de Educación en UERJ – Universidad del Estado de Rio de Janeiro, analizar los conflictos y negociaciones entre políticas curriculares, buscando entender como son trabajadas las diferencias culturales de los pueblos indígenas en el currículo de la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro. En este esfuerzo, allá más de la investigación sobre las fuentes documentales y bibliográficas, entrevistamos profesores matriculados en las redes públicas de ensino del Estado y municipio. De esta manera, nuestro eje está concentrado en la concepción de currículo como *espacio-tiempo de frontera*, y por consiguiente, contrariamente a una perspectiva de ensino basada en identidades fijas y relaciones armónicas, procuramos analizar las negociaciones, desvíos y ambigüedades en ensino que representa los pueblos indígenas.

**Palabras-clave:** Culturas Indígenas; Ley 11.645/08; Políticas Curriculares.

### Introdução

No ir e vir entre comunidades indígenas do Rio de Janeiro e de outros estados, a frase dita pelo cacique Darcy da aldeia Tekoa Mboy-ty, localizada em Cambinhas (Niterói - RJ) fez surgir a ideia deste artigo - *“sabe professora, as escolas de vocês nos preocupam, o que o professor vai ensinar de novidade sobre o índio? Ele não foi ensinado a nos conhecer”*. Naquele momento, falávamos sobre as posições favoráveis e contrárias às cotas para negros e índios nas universidades públicas e, particularmente, sobre a recente Lei 11.645, sancionada em março de 2008, que acabava por revogar a Lei 10.639/2003, acrescentando a cultura dos povos indígenas à obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos africanos. A partir de sua fala, minha intenção de pesquisa, antes localizada na ideia de movimento indígena voltava-se, agora, para a inserção das culturas indígenas nas políticas curriculares do país.

Neste caminho, no ano de 2012, entrevistamos sessenta professores da rede estadual e municipal na cidade do Rio de Janeiro. A partir disto, observamos que, ainda com um universo pequeno de entrevistados e uma pesquisa sem intenção de respostas últimas, acreditamos que os apontamentos levantados pela pesquisa relatam interessantes sugestões para possíveis estudos mais detalhados a respeito do que entendemos como *índio*

e sua representação no universo escolar. Universo este movido por contradições, negociações e ambiguidades que se formam no interior da escola e na relação entre alunos, professores, sociedade, interesses do mercado de trabalho e nas próprias políticas curriculares.

Neste esforço, o trabalho suscita a análise de algumas destas falas e apontamentos gráficos para uma visualização quantitativa de algumas respostas, mas acompanhado do registro de suas entrevistas e análise ao longo do texto. Para tanto, dividimos o artigo nas seguintes partes: na primeira consideramos as questões do termo *índio* no Brasil, analisando as contradições e variedade semântica sob a qual o termo foi empregado ao longo dos séculos. Já num segundo momento, a trajetória da nova legislação (Lei 11.645/2008), que torna obrigatório o estudo dos povos africanos e indígenas é analisada. E, por fim, apresentamos a entrevista com os professores. Nesta parte, ainda que exposta brevemente, é onde podemos visualizar os conflitos, as dúvidas, angústias e descobertas nas (re) significações que se faz do currículo e da Lei 11.645 no cotidiano da sala de aula. Todas se constituem em universos particulares, onde a obrigatoriedade é vivenciada de forma diferenciada, de acordo com a cultura e experiência de cada aluno, cada escola e cada professor.

### **O termo *Índio* no Brasil**

Dentro deste contexto, adiantamos que o próprio termo *índio* já traz, em si, a problemática de um processo classificatório fechado. Para o senso comum, índio é o sujeito de cabelos lisos, olhos *cor de jambo*, maçãs do rosto salientes, entre outras características. No entanto, a concepção utilizada pela Antropologia Cultural, por exemplo, nada tem a ver com a proposta de um aspecto físico, mas com a representatividade de grupos que mantêm suas tradições. Dizemos que determinada pessoa é ou não indígena por portar ou não o aspecto físico convencional é um problema mais complexo do que se apresenta (VIVEIROS DE CASTRO, 2006).

Só no Brasil, temos registro de mais de 230 etnias e 188 línguas, sendo somente 10% destas línguas são dotadas de descrições completas. Neste sentido, a ideia do *índio genérico*, caracterizado por fazer canoas, comer mandioca e falar tupi-guarani, esconde uma

variedade cultural e linguística que contempla povos diferenciados, muitas vezes não comunicantes entre si (BESSA FREIRE e MALHEIROS, 2009).

Até a Constituição de 1988, as constituições anteriores traziam, em seus textos, a idéia de *integração do índio à comunhão nacional*, isto é, as comunidades indígenas, para serem reconhecidas, deveriam integrar-se à *nação brasileira*, representada por uma só pátria e uma só língua. Somente com a nova Carta é que direitos, como a demarcação de terras, educação diferenciada e bilíngue, e a permanência de culturas foram assegurados pela União, o que denota o *recente* reconhecimento destas culturas na legislação e processo histórico do país.

No entanto, como destacado por Benedict Anderson (1991) nos anos 80, o conceito de *nação* não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido – um sistema de representação cultural. Tornando a idéia de pertencimento junto a um *mito fundacional*, forjada dentro de uma história que localiza a origem da nação representada em um passado distante ou, como expressa Hall (1997), *num passado histórico adequado*.

Sendo assim, a busca pelo passado longínquo é, geralmente, representada por um povo *folk* (primordial), como os incas para os peruanos, os rastafarianos para a Jamaica e, conseqüentemente, *os índios* para o Brasil. O povo *folk* tem a serventia de ilustrar as *origens* de um passado nacional, mas, “na realidade do desenvolvimento nacional é raramente esse povo folk que persiste ou exercita o poder” (HALL, 1997, p. 78).

Deste modo, partimos da suspeita de que a Lei 11.645 abre uma nova demanda no campo educacional e, assim, nosso trabalho de investigação tenta identificar a existência de tensões no campo da atuação docente e políticas curriculares.

### **A Lei 11.645: uma aproximação**

A Lei 10.639/03 vem da mobilização do movimento negro pela inclusão da história e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos da Educação Básica. A lei foi aprovada em janeiro de 2003. E, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um parecer dirigido aos administradores dos sistemas de ensino, instituições e professores em todos os níveis.

Desta forma, o CNE, em 17 de junho de 2004, aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Por conseguinte, em 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei 11.645/08, revogando a anterior e acrescentando a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Deste modo, a questão central que nosso artigo apresenta reside *na análise sobre a implementação da lei 11.645/2008 no currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)*. Nossa ideia não é apenas nos ater na legislação e nem somente concentrar-nos em uma possível *prática docente*. Nossas análises aproximam-se dos estudos que abarcam a concepção de currículo como espaço - tempo de fronteira, sendo “[...] ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006, p. 105). Pois, segundo a concepção de Elizabeth Macedo (2006), na contemporaneidade, a ênfase nos elementos que estão fora dos sistemas classificatórios têm estado muito presente nas discussões do campo do currículo. Políticas que buscam uma relativização cultural, respaldadas em sistemas de identidades fechados acabam por excluir as inconsistências internas.

### **Conversa em grande roda: pesquisa nas escolas do Rio de Janeiro**

Assim, chegamos ao ponto central de nosso trabalho, a conversa com os professores. Esta, com efervescência de narrativas, tiveram como proposta resgatar anseios, limites e criação nas vivências escolares. A pesquisa foi realizada com sessenta professores da rede estadual e municipal de educação do Estado do Rio de Janeiro, mais uma vez esclarecemos que não temos, aqui, a pretensão de estabelecer respostas, já que se trata de um universo pequeno de professores e pouco tempo para uma análise aprofundada; contudo, os apontamentos levantados pela pesquisa relatam interessantes questões para possíveis estudos mais detalhados.

Deste modo, escolhemos os professores da rede pública de ensino devido ao seu vínculo com a política de Estado. Outro aspecto que torna estes professores interessantes para nosso campo de estudo é o fato de que, de acordo com o MEC (Ministério da

Educação)<sup>2</sup>, a maioria dos professores concursados na rede pública de educação realizou sua graduação em universidades igualmente públicas, isto é, temos um público mais unitário em seu aspecto de formação.

Para tanto, o tipo de entrevista que utilizamos foi a semi-estruturada, onde a pergunta tem o propósito de desencadear reflexões sobre o tema da pesquisa. De acordo com Szymanski (2004), este tipo de entrevista é bastante produtivo, na medida em que possibilita, aos entrevistados, desenvolverem questões muito além do solicitado, o que acaba por enriquecer nossa compreensão.

A partir disto, como *primeiras hipóteses*, pensamos que o número de docentes interessados em estudos sobre culturas indígenas seria significativamente maior entre os professores das áreas de humanas em relação a outras áreas, como exatas, biológicas, etc. Pensávamos que a Lei 10.639/03 fosse conhecida pela maioria, já que sua discussão vem sendo efusivamente propagada em palestras e fóruns de educação desde 2004; a Lei 11.645/2008, por ser mais recente, avaliamos que seria menos conhecida do grande grupo.

No entanto, observamos que uma considerável parte dos professores demonstrou interesse pela temática indígena, realizando até mesmo pesquisas por conta própria nos períodos de férias em aldeias próximas ao estado. Outro ponto é que notamos a falta de conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, ou mesmo sua atualização para Lei 11.645/2008.

Neste sentido, a primeira pergunta reflete sobre a difusão da lei nos ambientes escolares. Como falávamos, entre nossas primeiras hipóteses, estaria a de que este seria um tema difuso nas instituições de ensino, devido ao seu expressivo número de debates no âmbito acadêmico.

### Gráfico 1

---

<sup>2</sup> Informação disponível no site <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 Março de 2013.

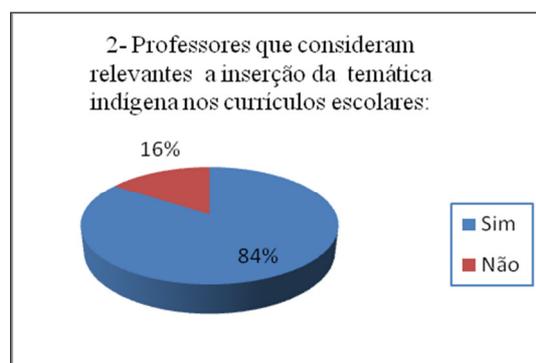


Fonte: Autora, 2013.

No entanto, como demonstra o gráfico, nossa hipótese foi descartada, pois a maioria desconhecia as referências da lei. Cabe ressaltar que boa parte das respostas “sim” - são relativas a professores da rede municipal que presenciaram um ciclo de palestras<sup>3</sup> sobre a lei 11.645/08 ofertada pela SME (Secretaria Municipal de Educação) em outubro e novembro de 2008.

Já num segundo momento, a pesquisa indaga sobre a relevância da representação das culturas indígenas nos currículos escolares.

Gráfico 2



Fonte: Autora, 2013.

A pergunta não problematizava o “como” ou “porque” desta representação; contudo, parte dos professores, em seus relatos, no momento da entrevista, demonstrou ver o ensino das culturas indígenas como caricato, fora da realidade sociohistórica destes povos.

<sup>3</sup> A palestra “História e Cultura dos índios do Brasil” ocorreu no mês de setembro de 2008, foi coordenada pelo PRÓ – ÍNDIO UERJ e foi ministrada pelo coordenador do programa José Ribamar Bessa Freire.

No depoimento da professora de Educação Física, percebemos que docentes de outras áreas reconhecem e se interessam por uma aproximação com o universo indígena. *“O meu conhecimento não é tão aprofundado; porém, acho essa cultura muito interessante e deveria ser mais valorizadas nas escolas desde as séries iniciais. Temos muita riqueza que é esquecida”* (Professora de Educação Física da Rede Municipal de Educação, 10 anos de profissão).

Entretanto, em relatos de outros professores, observamos algumas críticas sobre esta inserção nos currículos: *“acredito ser relevante para democratização curricular a inclusão da temática indígena, mas desde que estejam inseridos num contexto”* (Professora de ciências da rede municipal, 20 anos de profissão). Neste caso, é interessante observar a questão da *representação* da cultura explicitada pela docente na palavra “contexto”.

De acordo com Bessa Freire (2000), a temática indígena geralmente é vista como um atributo referencial somente às aulas de História<sup>4</sup>, como se houvesse uma impossibilidade de diálogo com as demais áreas. Nestes termos, o índio é congelado em um passado histórico, onde sua representação escolar é frequentemente localizada no período colonial, não se estendendo além deste, como se essas culturas não pertencessem ao tempo presente, ou tenham se modificado ao longo dos séculos em tecnologias, línguas, geografia, entre outros saberes que podem e devem ser explorados por áreas outras que não somente a História.

Neste sentido, outro apontamento interessante é apresentado na fala de um professor de história que atenta para o desejo dos jovens a partir de seus ingressos no vestibular.

*A inserção no currículo destas culturas é limitada, devida a pouca ênfase destas temáticas nos vestibulares, privilegiando a história do tempo presente, em exceção feita pela UERJ, que destaca a escravidão na fase colonial (sendo tema quase repetitivo) antes mesmo da obrigatoriedade da lei 11.645/08. Como professor, me preocupo em passar conteúdos que possibilitam a entrada do meu aluno na universidade, já que tem uma realidade desfavorecida. Então não há muito tempo para dedicar atenção nesta parte, se compararmos com o tamanho dos programas cobrados* (Professor de história da rede estadual, 18 anos de profissão)

---

<sup>4</sup> Este pensamento é referendado na atribuição da figura do índio com algo do passado - congelamento de culturas (BESSA FREIRE, 2000).

Neste último depoimento, são relacionadas duas questões polêmicas no campo das teorias sobre educação: a primeira refere-se à preocupação com os *vestibulares* e sua respectiva *ascensão* à aprovação em cursos de universidades públicas que poderiam *gerar* melhores *condições* na disputa para o mercado de trabalho, e a segunda, aos limites, ou melhor, a *cristalização* dos conteúdos programáticos exigidos pelas escolas.

Neste caso, a formação para o *vestibular* e sua consequente possibilidade de ingresso nas instituições de ensino superior reconhecidas como as melhores do país, relata a preocupação não só de instituições que abrangem um público com condições socioeconômicas desfavorecidas, como também é tema recorrente nas escolas das classes mais abastadas. Desta forma, o vestibular configura-se como um dos principais termômetros na relação do que deve ou não deve entrar no currículo. Assim, temos no relato do entrevistado: “(...) *Como professor me preocupo em passar conteúdos que oportunizem a entrada do meu aluno na universidade, já que tem uma realidade socioeconômica desfavorecida*”, uma premissa comum, se analisarmos o vestibular como um instrumento de afunilamento, mas também provedor de uma ideologia de mobilidade social.

A esta mesma ideologia, Gaudêncio Frigotto (1999) destaca-a como *Falácia do capital humano*. Neste contexto, por *teoria do capital humano*, entende-se uma expressão neoclássica, fruto de uma metodologia positivista de análise da realidade social, atribuindo à educação um caráter individualista, onde a pessoa deve investir em sua formação para uma *ascensão econômica*.

Deste modo, desde já adiantamos que não queremos, aqui, culpar a prática do professor ou propor a negação dos exames para ingresso em instituições de ensino superior; muito pelo contrário, busca-se refletir sobre os *fetiches* de certos *personagens emblemáticos*, como o vestibular e seu poder de afunilamento/*seleção*, ou mesmo os conflitos e negociações a partir da ideia que se prioriza como currículo.

Logo, é interessante observar que, na relação entre o declarado em lei e o vivido na prática docente, esbarram-se frequentemente personagens como o *vestibular*, o *mercado de trabalho*, entre outros que se sobrepõe à curiosidade ou interesse por determinados campos de estudos.

Por conseguinte, na terceira pergunta entramos na questão da obrigatoriedade, que obteve uma maioria de respostas favoráveis.

Gráfico 3



Fonte: Autora, 2013.

Entre os professores que rejeitaram a posição, a maioria relatou não acreditar em resultados a partir de uma *obrigação*, mas sim de uma busca autônoma. “*Não. (...) Acredito que obrigatoriedade por ‘bico de pena’ não se sobrepõe a princípios*” (Professor de História da rede municipal, 18 anos de profissão).

Já em outras falas, a aceitação pelo fato da obrigatoriedade esteve quase sempre articulada à valorização do que muitos reconheceram como *ensino multicultural*. “*Acredito que, num primeiro momento, a obrigatoriedade seja fundamental, pois de outra forma não acredito que se possa fazer com que os jovens se interessem por estes assuntos. É relevante o ensino multicultural no país.*” (Professora de inglês da rede estadual, 20 anos de profissão).

Gráfico 4



Fonte: Autora, 2013.

Desta forma, no decorrer do trabalho, nos deparamos com uma grande quantidade de professores que afirmaram seus interesses pelo que intitularam como *universo indígena*. De acordo com o antropólogo Nestor Garcia Canclini (1998), esta curiosidade perpassa muitas sociedades que sofreram processos civilizatórios ocasionadores da extinção das culturas locais. Nestes casos, o autor afirma que, com uma escassa informação e/ou uma visão romantizada pelas ditas culturas *nativas*, é recorrente o interesse pela memória do que é oculto, onde não raramente este *oculto* acaba por confundir-se com o folclórico e o exótico.

Mais além, observamos que, no Brasil, esta curiosidade provém não só da falta de informação, mas pela influência de uma ideologia romântica na construção dos ideários de identidade nacional que, ao mesmo tempo em que remete ao índio a condição de *símbolo indentitário da construção nacional*, o estigmatiza e cristaliza como uma espécie de *patrimônio folclórico* do processo histórico brasileiro.

Gráfico 5



Fonte: Autora, 2013.

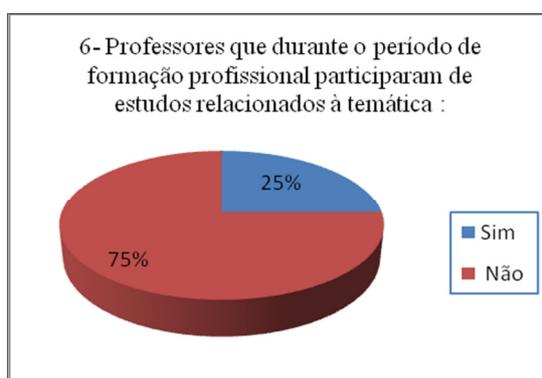
Permeando entre duas escolas da rede municipal e estadual, nos deparamos com o emblemático cenário das salas de aula do Rio de Janeiro. Nestes espaços encontramos professores cansados, outros mais motivados, algumas aulas mais efusivas, outras menos entusiasmadas; no entanto, a constante destes ambientes foram salas cheias e professores indo para outras escolas ao final do seu turno.

Este contexto diversificado das salas de aula, inerentes a conflitos e relações de poder, juntamente com uma rotina, muitas vezes cansativa e cumulativa com duas jornadas de trabalho perpassam o analisar da obrigatoriedade nos estudos das culturas indígenas que, naturalmente, não deve ou pode ser indiferente a estas questões.

*Tenho pouco tempo, já que, vivendo em um mundo capitalista, existe uma profunda necessidade de trabalhar em várias instituições, havendo pouco tempo para reciclagem. Na escola também não encontramos muitos livros que falem sobre a temática indígena (Professor de Geografia da rede Municipal, 20 anos de profissão).*

O acervo bibliográfico das escolas foi outro aspecto a ser considerado. No relato de muitos professores, era solicitada uma maior divulgação e disponibilização dos escritos que a academia vem difundindo sobre estes povos às escolas municipais.

**Gráfico 6**



Fonte: Autora, 2013.

Por conseguinte, no sexto item, a pesquisa aponta a maioria das respostas negativas para a formação profissional que incluía as disciplinas de História da África e indígena no currículo. Neste caso, cabe ressaltar que a trajetória por um ensino multi-inter-

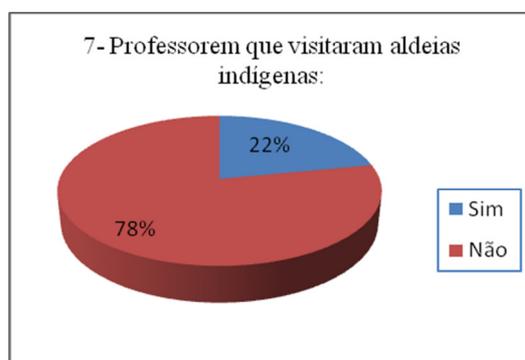
cultural e, conseqüentemente, as demandas por essas temáticas tornam-se expressivas apenas no final do século XX, sendo as décadas de 70 e 80 seu marco referencial, onde os movimentos sociais caracterizam-se como os grandes personagens direcionadores de um momento de reivindicação por uma valorização étnica (CANDAU, 2002).

Contudo, apesar do expressivo aumento no número de pesquisas destinadas à temática indígena, ainda é pequeno o número de pesquisas concentradas nesta área, sobretudo quando se discorre sobre o aspecto contemporâneo destas culturas, sendo a antropologia e a linguística quase que as únicas referências neste campo. De acordo com os últimos dados da ABA (Associação Brasileira de Antropologia)<sup>5</sup>, uma grande parte dos estudos sobre povos indígenas brasileiros ainda se centram no período colonial.

Portanto, é interessante observar que a maioria dos professores entrevistados graduou-se em período anterior ou contemporâneo aos anos 80, mas, ainda assim não vemos em seus relatos uma formação que contemplassem estudos sobre sociedades ameríndias ou História da África.

Desta forma, partindo destes apontamentos, podemos nos perguntar se, atualmente, as instituições de formação de professores contemplam um currículo que estude as minorias étnicas. E, ainda, tendo em vista que a primeira versão da lei por uma obrigatoriedade do *valorizar culturas africanas* ocorreu em 2003, será que houve uma reformulação nos currículos das universidades para atender esta demanda? Estas serão perguntas que permanecerão ao longo de outras pesquisas, mas, por ora, a investigação neste pequeno universo de professores apresenta que é expressiva a falta de formação para esta demanda.

**Gráfico 7**



<sup>5</sup> Disponível em <http://www.abant.org.br>. Acesso em: 13 Março 2013.

**Fonte:** Autora, 2013.

No sétimo item, a visitação em aldeias indígenas foi a pergunta com mais respostas negativas. Neste caso, é interessante ressaltar que, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apenas 10% da população brasileira já visitou ou teve qualquer contato presencial com alguma aldeia indígena (*apud* BESSA FREIRE e MALHEIROS, 2009). No entanto, de acordo com o que expressam os PCN's do Ensino Médio e Fundamental, *“a aproximação entre antropologia e educação tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram culturas como formas de socialização”* (PCN's, Ensino Médio, 1999, p. 300).

Em visita a aldeia Tekoa Itarypu em Camboinhas (Niterói), conversamos com Darci, liderança da aldeia que realizou o curso de magistério para professores indígenas no Mato Grosso do Sul com o professor Dr. José Bessa Freire, coordenador do Pró-Índio – UERJ. Ao perguntar sobre os possíveis auxílios que uma lei determinante de obrigatoriedade aos estudos sobre a cultura indígena possa trazer para o cotidiano das representações, Darci antecipou os possíveis resultados de nossa pesquisa. *“O problema é que os professores não visitam aldeias, bastariam dois ou três minutos para ter uma conversa e conhecer um pouco mais de nossa luta e cotidiano”*.

Também informou que as visitas de escolas à aldeia vêm aumentando, afirmando que, em alguns finais de semana, contabilizaram-se 100 visitas em Camboinhas, Niterói. Nas palavras de Darci: *“O aldeamento de Camboinhas é o sexto, havendo mais outros cinco na cidade. Há outras aldeias para se visitar, Camboinhas ficou mais famosa porque anda aparecendo muito na mídia”*.

### **Considerações finais**

Assim, partindo do que vimos e ouvimos de nossas entrevistas, é frequente o falar sobre um resgate de culturas indígenas, falas que denotam sobre o que vem a ser o índio e suas especificidades culturais. No entanto, a pergunta com que encerramos este artigo é sobre que *índio* vem a ser esse que as escolas e currículos representam, e/ou até mesmo, qual a figura do indígena que o campo da Antropologia Cultural, ao longo de três séculos, vem buscando estudar e analisar.

Como exposto anteriormente, só no Brasil temos registro de mais de 230 etnias e 188 línguas, sendo que somente 10% destas detêm estudos catalográficos e, juntamente a este fato, temos que, de acordo com o recente censo de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apenas 10% da população brasileira conhece ou teve algum contato presencial com qualquer aldeia indígena.

Por conseguinte, muitos foram os relatos de entrevistados que desconhecem a existência de aldeias e grupos culturais indígenas em centros urbanos de grandes metrópoles, como Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, entre outras - e mais, há também o desconhecimento de que muitos membros destas culturas estão presentes nestes grandes centros urbanos cursando universidades e, assim, compondo grupos de profissionais que formam *índios advogados, índios antropólogos*, historiadores, pedagogos, enfermeiros, entre tantos outros.

Sendo assim, a ideia do *índio genérico* caracterizado por fazer canoas, comer mandioca e falar tupi-guarani esconde uma variedade cultural e linguística que acaba por invisibilizar a questão não só do *como*, mas de que *índio* falar (BESSA FREIRE e MALHEIROS, 2009). Nas palavras do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro em seu trabalho *No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é* (2006, p. 7): “(...) acho que o problema é ‘provar’ quem não é índio no Brasil. Resposta política à resposta (isto é, à pergunta) política que se oferece ao antropólogo”.

Neste sentido, observamos que, ao longo da pesquisa, vários foram os personagens que perpassaram a questão da representação do índio no currículo - o vestibular, as tendências do mercado de trabalho, os relatos da ausência destas temáticas nos cursos de formação de professores que concluíram suas graduações sem ter vivenciado um ensino sobre História da África ou culturas indígenas, entre outras questões. No entanto, a questão sobre qual *índio* estamos falando, isto é, qual o discurso identitário que estamos propondo ao narrar e representar estas culturas, é o que tomamos como eixo central de nossa questão, pois, ainda que a lei, com sua respectiva obrigatoriedade coloque em relevância a discussão do tema, somente a legislação não irá desmistificar a tão tradicional concepção do *índio genérico*.

Deste modo, entendendo currículo como um *espaço-tempo de fronteira*, sendo “[...] ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006,

p. 105), é interessante observar, que quando estudamos neste artigo a *diversidade cultural* em relação ao termo *culturas indígenas*, estamos partindo da problematização sobre a própria lógica binária de tal termo.

Como descrito por Elizabeth Macedo (2006), na contemporaneidade, a ênfase nos elementos que estão fora dos sistemas classificatórios têm estado muito presente nas discussões do campo do currículo. Políticas que buscam uma relativização cultural, respaldadas em sistemas de identidades fechados, acabam por excluir as inconsistências internas, contradições e ambiguidades dentro dos sistemas de identidade - “*cultura negra, cultura popular, cultura indígena são tradições inventadas que, longe de colocar no centro da cena a diferença, a transmuta em diversidade ou pluralidade*” (MACEDO, 2006, p.178).

Portanto, partindo da ideia de currículo como anúncio da *diferença*, ou mesmo, *currículo para além da diversidade*<sup>6</sup>, percebemos as ideias das relações *harmônicas* e *consensuais* entre as culturas como uma *impossibilidade*, já que não há nenhuma cultura universal capaz de regular o conflito entre culturas. Desta forma, a relação entre currículo e diferença seria, a princípio, entender que há, no currículo, uma tensão conflitante em que as identidades permanecem fragmentadas e longe de um ideário de identidade *una* e *fixa*, como a de um *bloco monolítico* para a representação das ditas *culturas indígenas*, ou da figuração de um *índio* que simbolize *as origens* da identidade nacional do país - devemos entendê-las como culturas hibridizadas, não harmônicas ou consensuais, mas que nem por isso não devam ser discutidas, faladas ou estudadas no currículo escolar.

### Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. Revised Edition, Londres: Verso, 1991.

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

\_\_\_\_\_; MALHEIROS, M. **Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 2ªed. EDUERJ, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

---

<sup>6</sup> Sobre a concepção de “currículo para além da diversidade” ver: MACEDO, Elizabeth & LOPES, Alice Casimiro. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 12 Março 2013.

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

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

DARCY TUPÃ. Entrevista concedida a Danielle Bastos Lopes. Brasília (DF), 17 de julho de 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: Ed. Dp&A, 1997.

LOPES, Danielle Bastos e OLIVEIRA, Luiz. F. Etnomatemática: um novo olhar para sala de aula. In: Fernandes de Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins (Org.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas anti-racistas com crianças na educação básica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Comparada: A representação de índios e negros no ensino de História. **Revista de história comparada (UFRJ)**, v. 4, p. 42-67, 2010.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. & LOPES, Alice Casimiro. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

GELLNER, E. Nations and Nationalism. **Oxford**: Blackwell, 1983.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro editora, 2004.

**RECEBIDO EM 12 ABRIL DE 2013.**

**APROVADO EM 02 DE JUNHO DE 2013.**