



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Maria Carolina Neves Lopes

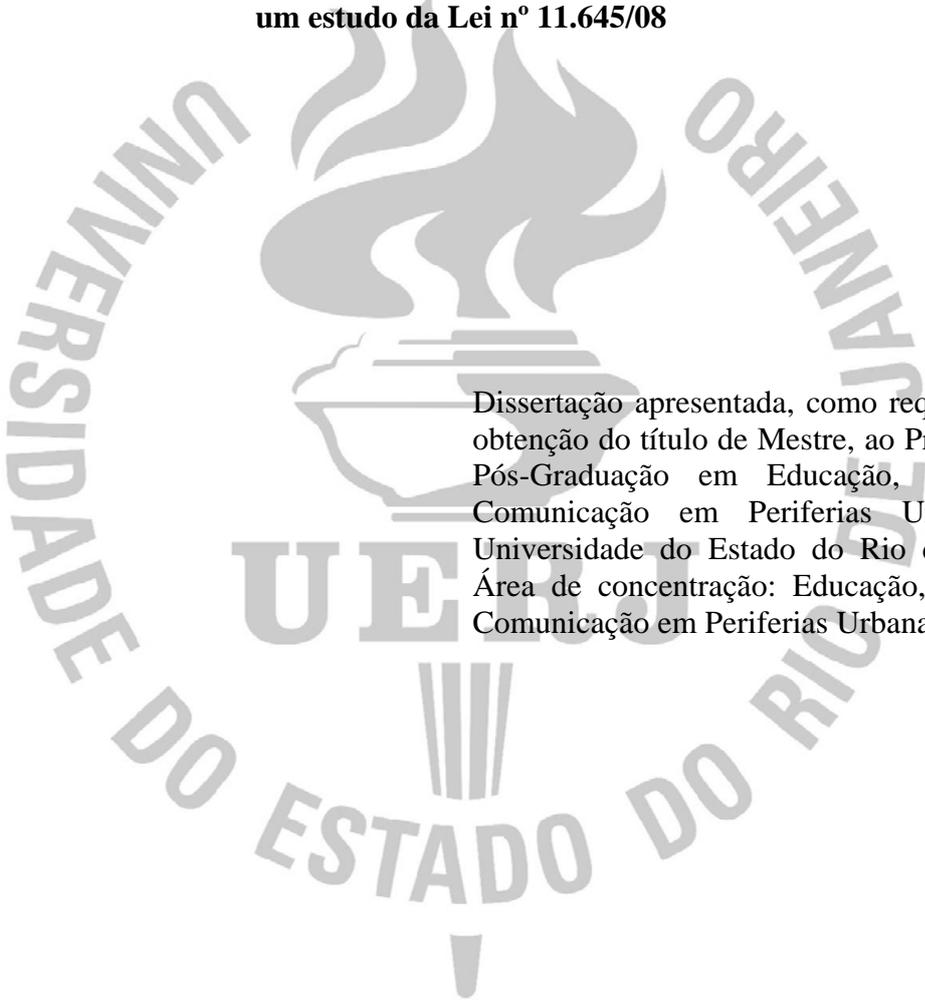
**Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares:  
um estudo da Lei nº 11.645/08**

Duque de Caxias

2019

Maria Carolina Neves Lopes

**Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares:  
um estudo da Lei nº 11.645/08**



Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Talita Vidal Pereira

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

L864 Lopes, Maria Carolina Neves  
Tese Quando são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares: um estudo da Lei nº 11.645/08 / Maria Carolina Neves Lopes - 2019.  
59 f.

Orientador: Talita Vidal Pereira

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Educação multicultural - Teses. 2. Currículos – Teses. I. Pereira, Talita Vidal. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 376.7

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7 / 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Maria Carolina Neves Lopes

**Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares:  
um estudo da Lei nº 11.645/08**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em: 13 de março de 2019

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Talita Vidal Pereira (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Danielle Bastos Lopes  
Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

---

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa  
Universidade Federal de Mato Grosso

Duque de Caxias

2019

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos profissionais de educação em suas demais especialidades e a todos que se sintam comprometidos com a história e culturas dos povos indígenas, no âmbito educacional.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meus Orixás e a todo o povo de luz que me acompanha em vibrações ou incorporados. Crença que muito me auxiliou nesta caminhada.

Às mulheres que inspiram minha vida: minha mãe, Maria Tereza, minha geradora e maior incentivadora dos meus estudos e sonhos; minha mãe preta, Andreia Oliveira, por todo o carinho e dedicação na minha criação, você foi uma grande educadora; minha mãe espiritual, Solange Matias, por todos os ensinamentos e o amor dedicados à minha vida pessoal e espiritual; à minha irmã, Maria Cristina, por todos os momentos de escuta e pelas palavras de motivação nesse processo. Dedico esta etapa da minha vida a vocês!

À minha amiga Monique, parceira de todas as horas, que viveu e compartilhou todos os desafios e cada conquista. Irmã que a vida me deu e que me fortalece a cada dia. Seguiremos juntas e na luta diária de uma vida coletiva mais saudável e digna.

Às amigas de Nataly, por cada momento de trocas, leituras e apoio na escrita. Você foi essencial; a Vanessa pelas palavras e sentimentos deixados nos momentos de opinião sobre a pesquisa; e Stéfanie (Stef), pelo intercâmbio dos meus sonhos e projetos, por ser uma grande incentivadora nesse processo. Agradeço ao Universo por tê-las em minha vida; seguiremos juntas.

À amizade e apoio de Monica Rosa durante o início da pesquisa. Gratidão pelos momentos de escuta e troca de experiências, sua seriedade e comprometimento com a educação pública me inspiraram a perseverar e lutar.

Aos amigos e colegas de curso por compartilharem as dores e alegrias de ser mestrando, as parcerias nas ideias e projetos, os momentos de descontração para manter a saúde mental. Gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa, pelos momentos de estudo e trocas. Em especial à Lhays e à Roberta por todo o incentivo antes e durante todo o processo. Gratidão!

À minha orientadora, Talita Pereira Vidal, por possibilitar ocupar este espaço e compartilhar sua experiência.

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por permitir com seu auxílio, a continuidade de meus estudos.

À instituição pública, minha formadora desde a Educação Básica, UERJ/FEBF e o PPGCEC por me permitir aprender e trocar tantas ideias e tantos projetos nesse espaço de excelência.

Brasil, meu dengo  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500  
Tem mais invasão do que descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos  
Eu quero um país que não está no retrato

*Samba-enredo de 2019 do Grêmio Recreativo Escola de Samba  
Estação Primeira de Mangueira, composição de Danilo  
Firmino, Deivid Domênico, Mamá, Márcio Bola, Ronie  
Oliveira e Tomaz Miranda.*

Geograficamente, Caxias é um lugar muito desconhecido; etnicamente falando as pessoas não tem noção como os povos quilombola e indígena conseguem sobreviver aqui. Olhando para isso, eu vi que cumprir as Leis nº 10.639 e nº 11.645 era uma questão de olhar para dentro.

Os meus alunos desse ano da Educação Infantil estavam falando da onça, do macaco e conversamos em qual floresta a onça vive e falaram do elefante que vivia na Floresta Amazônica e aí eu disse que esses bichos são da floresta africana; então quais são os bichos da floresta africana e quais são da floresta do Brasil, começamos a trabalhar indigenia e africanidade. É de um relance, é uma essência.

*Professora Iara (2017)*

## RESUMO

LOPES, Maria Carolina Neves. **Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares**: um estudo da Lei nº 11.645/08. 2019. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2019.

O estudo da História e das Culturas Indígenas tornou-se obrigatório no currículo escolar a partir da aprovação da Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), com o objetivo de contribuir para a superação da desinformação que favorece a produção de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas. Uma proposta, de acordo com o texto da lei, na direção de garantir a esses povos que seus direitos sejam respeitados nas mais diversas formas de expressão socioculturais. A presente pesquisa, vinculada ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), visa analisar a produção e as disputas nas representações indígenas articuladas nas políticas curriculares. Para isso, estabeleço, como análise teórica, a defesa de uma perspectiva discursiva na tentativa de uma aproximação com a abordagem pós-estruturalista que tem se mostrado produtiva para pensar as temáticas associadas às questões culturais e identitárias, bem como suas implicações para o currículo. Essa perspectiva trata de assumir a centralidade da cultura e suas consequências nas relações contemporâneas, dialogando com os estudos de Stuart Hall, e de pensar o currículo para além de uma concepção multicultural em que a diferença é tratada como diversidade. Isso implica reconhecer que ele se realiza em meio a processos de negociação e tradução de sentidos que proliferam em contextos marcados pela ambivalência dos pertencimentos, entendendo-o como espaço-tempo de fronteira cultural, segundo os estudos de Macedo (2006). A pesquisa busca ampliar a discussão sobre as culturas indígenas nas políticas curriculares, possibilitando a problematização das discussões culturais sobre diferença que, a meu ver, se mostraram insuficientes até o momento.

Palavras-chave: Currículo. Diferença. Culturas. Lei nº 11.645/08.

## ABSTRACT

LOPES, Maria Carolina Neves. **Who are the “indigenous” present curricular policies: a study of Law 11.645/08.2019.66 f.** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2019.

The study of Indigenous History and Cultures became mandatory in the school curriculum as of the approval of Law 11.645/08, which amended the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDB 9.394/96) in order to contribute to overcoming misinformation which favors the production of stereotypes and prejudices about indigenous peoples. A proposal, according to the text of the law, in order to guarantee to these peoples that their rights are respected in the most diverse forms of socio-cultural expression. The present research, linked to the master's degree program of the Postgraduate Program in Education, Culture and Communication in Urban Peripheries (PPGECC), aims to analyze the production and disputes in indigenous representations articulated in curricular policies. For this, I establish as a theoretical analysis the defense of a discursive perspective in the attempt to approximation with the poststructuralist approach that has been productive to think the themes associated with cultural and identity issues, as well as their implications for the curriculum. This perspective seeks to assume the centrality of culture and its consequences in contemporary relations by dialoguing with Stuart Hall's studies and to think the curriculum beyond a multicultural conception in which difference is treated as diversity. This implies recognizing that this is done in the midst of processes of negotiation and translation of senses that proliferate in contexts marked by the ambivalence of belonging, understanding it as a space-time of cultural frontier, according to the studies of Macedo (2006). The research seeks to broaden the discussion on indigenous cultures in curricular policies, making possible the problematization of cultural discussions about difference that, in my opinion, have proved insufficient to date.

Keywords: Curriculum. Difference. Cultures. Law 11.645/08.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	“Podem roubar minha vida e nunca meu sonho” .....	9
Quadro 1	Tipos de Multiculturalismo .....	25
Gráfico 1	Análise dos resultados das pesquisas em artigos .....	41
Gráfico 2	Locais de origem das pesquisas .....	41
Gráfico 3	Categoria dos trabalhos analisados .....	42
Quadro 2	Conceito de diversidade nos textos analisados no Google Acadêmico .....	44
Quadro 3	Conceito de diversidade nos textos analisados no Catálogo de Teses da Capes .....	45
Figura 2	Texto coletivo da turma sobre culturas indígenas .....	50
Figura 3	Texto de um aluno sobre a aula do dia.....	51
Figura 4	Desenho livre sobre os povos indígenas .....	52
Figura 5	Maquete feita pela turma com materiais e barro do entorno da escola .....	52

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO - RITO DE PASSAGEM</b> .....	9
<b>1</b>	<b>LIMITES DO MULTICULTURALISMO PARA PENSAR CURRÍCULO E DIFERENÇAS CULTURAIS</b> .....	21
1.1	<b>O lugar da cultura na escola</b> .....	21
1.2	<b>Diversidade ou diferença?</b> .....	24
1.3	<b>A produção de estereótipos: tentativas de aniquilar a cultura do outro</b> .....	28
1.4	<b>Os limites da lei e os desafios postos para a escola</b> .....	30
1.4.1	<u>Os limites da escolarização</u> .....	30
<b>2</b>	<b>A LEI Nº 11.645/08 E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	34
2.1	<b>O que diz a lei? Que indígena é esse?</b> .....	34
2.2	<b>Currículo como discurso</b> .....	37
2.3	<b>Uma análise das produções acadêmicas: pensando culturas indígenas e educação</b> .....	40
2.3.1	<u>Diversidade nos textos analisados</u> .....	43
2.4	<b>“Olhar para dentro”: conversando com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias</b> .....	47
	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	61
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56

## RITO DE PASSAGEM



Figura 1: “Podem roubar minha vida e nunca o meu sonho”.  
Escrito na parede do prédio da Aldeia Maracanã  
Acervo da autora

A imagem representa o início de minha curiosidade e meu interesse pela temática indígena, quando pesquisar se fez como uma conversa com a minha ancestralidade e assim segui, dentre tantas possibilidades e desesperanças em busca de um sonho ou, melhor, de uma vontade de conhecer o desconhecido que me parecia familiar.

O interesse por pesquisar essa temática iniciou-se no segundo período da graduação em Pedagogia, na disciplina Diversidade Cultural e Educação, quando da realização de uma atividade externa na Aldeia Maracanã – antigo Museu do Índio, localizada no complexo do Estádio do Maracanã, Zona Norte do Rio de Janeiro. Nesse local pude ter contato com povos indígenas de vários estados do Brasil, além de observar o modo como se relacionavam e lidavam com as questões políticas, sociais, de sobrevivência e a luta por sua ancestralidade.

Em 2006, esses povos indígenas ocuparam o território e fizeram de moradia o casarão que tem como registro histórico sua doação no ano de 1865 à União, a fim de transformá-lo num centro de pesquisa sobre culturas indígenas; anos depois virou sede do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) – criado pelo marechal Cândido Rondon. Somente no dia 19 de abril de 1953 o casarão foi conhecido como sede do Museu do Índio – chefiado por Darcy Ribeiro – e em 1978 foi transferido para o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), ficando abandonado por 30 anos.

Em vista disso, falo de uma terra que pertence à ancestralidade dos povos indígenas e emana energia, entendimento vivenciado durante a atividade externa que resultou na produção de um vídeo<sup>1</sup>amador com o intuito de alertar e apresentar o que ocorria ao nosso lado – estudantes do *campus* Maracanã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>1</sup> O link do vídeo produzido pela autora e seu grupo de trabalho na graduação para avaliação da atividade externa disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=U\\_BU6\\_X9cY8&t=113s](https://www.youtube.com/watch?v=U_BU6_X9cY8&t=113s).

Em 2014, ano em que a cidade do Rio de Janeiro sediou a Copa do Mundo, o governo do Estado deu ordem para que derrubassem o casarão, tendo em vista um projeto de construção de estacionamento na área, levando a grande repercussão nas mídias nacionais e internacionais, como no jornal BBC News Brasil<sup>2</sup> com a matéria “Tumulto marca retirada de índios da Aldeia Maracanã”, relatando o momento de enfrentamento dos indígenas com a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro e seus desdobramentos; no jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*<sup>3</sup>, foi publicada a matéria “A insustentável ideologização da questão indígena”, informando a conflituosa relação entre os povos indígenas e diversos setores dos governos federais, estaduais e municipais.

O governador do estado nesse período, Sergio Cabral, apresentava em sua fala durante algumas entrevistas as emissoras da TV brasileira um tom de intolerância e depreciação à situação, na tentativa de desqualificar a luta dos povos indígenas e tornar invisível, por meio de estigmas, essa movimentação em uma área urbana. Retratando uma ideia equivocada (BESSA FREIRE, 2000) dessas culturas que é compartilhada por muitos brasileiros, discutirei mais à frente essas *ideias*. Atualmente, o casarão está interditado e a gestão do governo mantém o descaso com o espaço e com esses povos. Ainda assim, há indígenas vivendo no terreno em que se localiza o prédio e eles mantêm uma agenda de mobilização com a realização de eventos culturais e educativos<sup>4</sup>.

Nesse cenário de conflitos, o envolvimento com esses atores tornou-se admiração e impactou meu rumo acadêmico e pessoal, mobilizando a escrita do trabalho monográfico e atualmente da pesquisa de mestrado. Desse lugar surgiram minhas inquietações como professora, pedagoga e recém-descoberta descendente de uma tataravó indígena; há vestígios de que seja do Estado da Paraíba, na Região Nordeste do Brasil. Procurei aprofundar muitos desses questionamentos durante a graduação, como bolsista de iniciação científica na linha de pesquisa intitulada Currículo, Sujeitos, Conhecimento e Cultura; no projeto Currículo, Identidade e Diferença: Articulações em torno das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais

---

<sup>2</sup> Link de acesso BBC News

Brasil: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/03/130322\\_aldeia\\_cq\\_atualiza](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/03/130322_aldeia_cq_atualiza).

<sup>3</sup> Link de acesso a *Le Monde Diplomatique Brasil*: <https://diplomatique.org.br/a-insustentavel-ideologizacao-da-questao-indigena/>.

<sup>4</sup> Um dos últimos eventos foi a realização do III Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Indígenas e Tradicionais do Maraka'nà, em 2018. Teve por objetivo “estabelecer um encontro onde se realizem debates e o desenvolvimento coletivo de formas de interação e ação em rede de organização, resistência e atuação política, econômica e cultural dos coletivos e comunidades indígenas e dos demais grupos atingidos pelos projetos de desenvolvimento capitalista ou pela expansão da apropriação privada das terras pelo agronegócio e a mineração, entre outras formas de expropriação privada da natureza e da humanidade”. Informações obtidas na página da rede social <https://www.facebook.com/coirem2018/>.

para a Educação Básica, desenvolvida pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Elizabeth Macedo.

Inserida no grupo, iniciei o processo de formação no universo da pesquisa buscando aprofundar os estudos relacionados à temática indígena no contexto de aprovação da Lei nº 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Em 2013, apresentei na UERJ Sem Muros<sup>5</sup> meu primeiro trabalho científico, que teve como título “As culturas indígenas nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)”. Foi a primeira experiência com a escrita acadêmica e com apresentação a uma banca. Nesse trabalho, iniciei minha aproximação com as teorias pós-estruturalistas, realizando a análise do documento Orientações Curriculares das Áreas Específicas de História (SME/RJ, 2010), com o objetivo de compreender como os povos e as culturas indígenas eram significados ali, observando como se davam as representações dos povos indígenas e suas culturas.

Em 2014, apresentei meu segundo trabalho na UERJ Sem Muros, dessa vez com o título “Lei nº 11.645/08 – Capacitação dos professores da Rede Municipal do RJ”. Esse trabalho exigiu maior aprofundamento teórico e bibliográfico; nessa fase, a compreensão da teoria seguia como um *rio*, por vezes calmo, de fácil interpretação; por outras, revoltado, pela dificuldade encontrada no processo de apropriação teórica que causava sentimento de frustração. No entanto, essa experiência me ajudou a entender que as dificuldades fazem parte do crescimento e do amadurecimento do pesquisador.

Anteriormente à entrada no universo da pesquisa, a temática indígena já se fazia presente em minhas reflexões durante a atividade como professora de Educação Infantil em algumas instituições privadas de ensino, com base nas observações e atividades propostas que seguiam uma lógica comercial, tendo em vista que o currículo era baseado em datas comemorativas. As apresentações e discussões de muitas temáticas só se davam em uma data específica, sem qualquer problematização da história e das versões apresentadas nos livros didáticos e nas propostas pedagógicas.

---

<sup>5</sup>Evento anual realizado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro que tem por objetivo “apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas diversas áreas de conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e cultura”. Disponível em: <http://www.sr3.uerj.br/usm/index-2.php>.

Um exemplo dessa naturalização está nas formas pelas quais o Dia do Índio<sup>6</sup> tem sido tratado nas escolas e como as culturas indígenas têm sido abordadas nos currículos escolares. Os livros didáticos, por sua vez, contribuem para essa fixação, sugerindo a existência de uma cultura indígena fixa e homogênea, em geral localizada no passado.

Em seu estudo, Faria (1984) apresenta os resultados de sua dissertação de mestrado realizada no final dos anos 1970, ainda durante a ditadura militar, analisando a produção de ideologia no livro didático. Ela destaca como o índio é significado no material analisado. É fato que muita coisa mudou mesmo o Programa Nacional do Livro Didático contribuiu para minimizar a disseminação de estereótipos de raça, cor, gênero e etnia, o que não significa que a produção de estereótipos nas escolas tenha sido superada.

No decorrer dos anos, pesquisadores como Bastos Lopes (2010), Graúna (2011), Russo e Paladino (2014), dentre outros, desenvolveram estudos em que problematizam a imagem do índio construída nos livros didáticos e na escola, como apontou também o trabalho de Bessa Freire (2001), ao analisar dois diagnósticos feitos em pesquisas, chegando à conclusão de que, “no Brasil, a escola tem contribuído historicamente para apagar a participação dos diferentes povos indígenas na formação cultural brasileira, com consequências graves não apenas para os índios, mas para a própria sociedade nacional, que com eles interage” (p. 1).

Atualmente, as pesquisas que investigam essa questão apontam que a Lei nº 11.645/08 permitiu o reconhecimento da história desses povos por meio de projetos curriculares; no entanto, é fato que ainda persistem manifestações estereotipadas e a presença do índio na escola tende a se restringir a elas. Ou, no máximo, reduzindo as culturas indígenas a manifestações folclóricas (SILVA, 2012, p.5).

Essa redução pode ocorrer em decorrência da percepção errônea quanto aos indígenas, como aponta Bessa Freire (2000) no texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”. Ainda que de uma perspectiva teórica diferente daquela que orienta este estudo, o autor apresenta uma importante contribuição para a discussão. Trago aqui uma síntese de suas ideias sobre cada equívoco.

---

<sup>6</sup>Em 1940, o 1º Congresso Indigenista Interamericano, reunido em Patzcuaro, México, aprovou uma recomendação proposta por delegados indígenas de Panamá, Chile, Estados Unidos e México. Essa recomendação, de nº 59, propunha: “1. O estabelecimento do Dia do Índio pelos governos dos países americanos, que seria dedicado ao estudo do problema do índio atual pelas diversas instituições de ensino; 2. Que seria adotado o dia 19 de abril para comemorar o Dia do Índio data em que os delegados indígenas se reuniram pela primeira vez em assembleia no Congresso Indigenista”. Todos os países da América foram convidados a participar dessa celebração. A partir desse congresso, o Brasil adotou a recomendação por meio do Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e pelos ministros Apolônio Sales e Oswaldo Aranha.

a) *O índio genérico*

Neste equívoco, a visão que se tem do índio é de que forma um “bloco único” (p. 4), ou seja, como se todos fossem iguais e compartilhassem práticas. O problema dessa generalização é não reconhecer as subjetividades de cada grupo. Para fim de entendimento, Bessa Freire em seus escritos relata:

Hoje vivem no Brasil mais de 200 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada povo tem sua língua, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro. Só para dar uma noção para vocês sobre essa enorme diversidade, quando Frei Gaspar Carvajal desceu o rio Amazonas em 1540, encontrou aqui povos que falavam dezenas de línguas diferentes, tão diferentes entre elas como o português é do alemão (BESSA FREIRE, 2000, p.4).

Com base nisso, como dizer que todo índio é igual? Da mesma forma que o termo brasileiro não contempla a diversidade do nosso povo, o termo índio é simplista e generalista. Partindo do conhecimento desse equívoco, já se tem um ganho relevante na desconstrução da imagem criada por grande parte da sociedade brasileira.

b) *Culturas atrasadas*

Esse estereótipo é compartilhado por grande parte da população e, conseqüentemente por professores, considera

as culturas indígenas atrasadas e primitivas. Os povos indígenas produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião. Suas culturas não são atrasadas, como durante muito tempo pensaram os colonizadores e como ainda pensa muita gente ignorante (BESSA FREIRE, 2000, p. 6).

Essa visão foi amplamente reproduzida pelos livros. Como o conhecimento científico foi por muito tempo e ainda é valorizado, para muitos profissionais da educação o que está escrito no livro tende a ser assumido como verdade inquestionável. Por outro lado, os conhecimentos dos indígenas foram ignorados pela ciência, o que favoreceu a reprodução de mais uma ideia equivocada. O antropólogo Darell Posey escreveu uma mensagem que sintetiza esse equívoco, ao indicar que

se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma “ponte ideológica” entre culturas, que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima que merecem na construção de um Brasil moderno (apud BESSA FREIRE, 2000, p. 9).

Essa passagem auxilia a pensar que, como professores, nossas práticas contribuem para a reprodução dessas ideias equivocadas.

c) *Culturas congeladas*

Neste equívoco congelamos a imagem do índio “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha” (BESSA FREIRE, 2000, p.12). Com isso qualquer imagem distante dessa descaracteriza o indígena. Numa conversa informal, podemos perceber isso quando falamos, por exemplo, do índio usando celular, do que frequenta a faculdade, entre outras situações; o olhar das pessoas é de reprovação dizendo que, dessa forma, não pode ser indígena.

Durante a investigação que orientou meu trabalho de conclusão do curso de graduação na Aldeia Maracanã, tive um primeiro estranhamento quando vi alguns indígenas com roupas características de suas regiões e outros de roupas de lojas famosas do Rio de Janeiro. Mesmo diante do estranhamento, essa percepção foi abalada quando compreendi suas posições políticas e ideológicas. Compreendi que o “ser” índio, para aquelas pessoas, estava para além das suas vestimentas.

Naquele cenário entendi o quanto essa percepção equivocada está presente no imaginário das pessoas, e o quanto ela pode ser usada para desqualificar o índio nas lutas pelo reconhecimento de sua cultura. Isso acontecia na postura de alguns jornalistas que buscavam apontar em cada atitude e em cada fala algo que pudesse descaracterizar o grupo, para assim reproduzir para a população uma imagem de que quem estava ali lutando não era índio. Por sua vez, também foi possível observar as estratégias que vários manifestantes utilizavam para visibilizar suas reivindicações, como usando vestimentas características de suas culturas para se fazer ouvir, já que a visão do índio de bermuda não alcançaria o objetivo desejado. Ainda segundo Bessa Freire (2000, p. 15),

podemos dizer que a cultura brasileira muda, a chinesa muda, a norte-americana muda, todas as culturas mudam. As culturas indígenas também mudam, e isto por si só não é ruim, não é algo necessariamente negativo. Não é ruim que mudem, o ruim é quando a mudança é imposta, sem deixar margem para a escolha.

d) *Os índios pertencem ao passado*

Bessa Freire contesta o discurso que tende a associar as culturas indígenas ao atraso; para ele, “os índios, é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (2000, p.16).

No entanto, esse discurso ganhou força, em especial em um contexto desenvolvimentista em que o projeto que estava em pauta era o de modernização, e nesse cenário os indígenas não se encaixavam; dentre muitos equívocos, os de primitivo e atrasado

tomaram conta da sociedade. Desse modo, a visão de que o índio não faria parte do futuro ganhou proporções e a ideia de que pertencem ao passado ficou congelada na mente da sociedade em geral.

De acordo com esses dados, podemos observar que o índio não pertence ao passado, pois temos aldeias indígenas resistindo e grupo de indígenas morando nas cidades. A mídia reforça a todo instante esse equívoco, colaborando para que a população se distancie das populações indígenas baseada em ideias equivocadas e preconceituosas. Bessa Freire (2000) destaca que

os portugueses, primeiro, e depois os brasileiros, durante cinco séculos acreditaram que os índios eram atrasados e que os portugueses e brasileiros representavam a civilização. Portanto, a nossa obrigação era civilizá-los, ou seja, fazer com que eles deixassem de ser índios e passassem a ser como nós. Ocorreu um verdadeiro massacre durante esses 500 anos, com o extermínio de muitas etnias. Os índios ficaram relegados, como pertencentes a um passado incômodo e distante do Brasil (p.18).

*e) O brasileiro não é índio*

O último equívoco sintetiza os anteriores, visto que os brasileiros não reconhecem e/ou conhecem os índios, não é pra menos que não tenham o sentimento de pertencimento às culturas indígenas. Essa visão é um projeto que busca homogeneizar identidades, disseminando valores onde a diferença parece não encontrar espaço.

Assim, desconstruir a ideia de culturas primitivas, atrasadas, congeladas se torna tarefa demasiadamente complexa para quem não as conhece com mais profundidade. Dessa maneira, a escola, como espaço de diálogo das diferenças, contribui quando elege um currículo que possibilita a problematização dessa representação estereotipada e não apenas celebrando a diferença como diversidade, pautando o mero reconhecimento desses povos.

Com base na análise dos cinco equívocos identificados por Bessa Freire (2000), é possível entender como a produção de preconceitos é um obstáculo ao conhecimento do outro, um estranho que se desconhece. São inúmeros os preconceitos que dificultam a aproximação de diferentes culturas, já que nosso primeiro olhar parece ainda carregado de impressões equivocadas e estereótipos, o que torna o processo de desconstrução muito complexo.

Assim sendo, com o intuito de contribuir para a desconstrução dessas ideias, destaco a escolha das terminologias indígenas escritas nesta pesquisa, compreendendo seus usos e adequações contextuais. Para isso, dialogo com o texto do professor e pesquisador Gersem dos Santos Luciano – Baniwá (2006), intitulado “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”. Nele, o autor apresenta todo o histórico de luta

dos movimentos sociais indígenas, como se dá sua representação nos centros urbanos e destaca questões como educação, saúde e economia nos territórios indígenas.

Ele indica que o termo índio ou indígena “é o resultado de um mero erro náutico” (LUCIANO, 2006, p.29) dos navegadores do século XV, que acharam que a terra encontrada naquela expedição eram *as Índias* e, por consequência, seus habitantes foram denominados indígenas. Até o início da década de 1970, esse termo era considerado pejorativo e os povos não se identificavam como tal; no entanto, no final da década, com o surgimento do movimento indígena,

os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (LUCIANO, 2006, p.30).

Logo, esse termo assumiu representatividade política para conquista de direitos no âmbito de suas lutas por terra e sobrevivência. Dessa maneira, utilizo essa terminologia para representar um povo, mas distanciando da fixação de uma identidade e de suas culturas. Isso posto, destaco o que venho entendendo por política na elaboração desta pesquisa, que se insere na linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças, em especial nos objetivos do projeto de pesquisa Significados Atribuídos ao Conhecimento Escolar que Orientam os Processos de Subjetivação dos (as) Futuros (as) Pedagogos (as), que se configura como *locus* privilegiado para dar continuidade às minhas reflexões sobre as culturas indígenas e o currículo.

Este estudo se caracteriza como pesquisa documental que tem como material de análise uma política curricular, a Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e tornou obrigatório o estudo da História e das Culturas Indígenas no currículo escolar da Educação Básica. Dessa forma, é necessário explicitar a concepção de política que orienta a pesquisa.

Assumo a Lei nº 11.645/08 como política curricular com base em uma perspectiva discursiva. Dessa forma, me apoio em Lopes (2006, p. 37) quando afirma que “toda política de currículo é política cultural”. A autora faz essa afirmação a partir de uma compreensão discursiva de cultura e do processo de produção de políticas que possibilita romper com a lógica de que a política é formulada em um centro de poder – em geral o Estado – e é implementada nas escolas.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que essa compreensão justifica análises de políticas que assumem perspectivas do tipo *top down*, que favorecem a produção de binarismos como a separação entre política e prática, que, por sua vez, sustentam o entendimento de política como campo estabilizado e não como campo de disputas, e a compreensão de que “uma pesquisa em política que tem por finalidade produzir um conhecimento visando a melhorar a prática pela intervenção administrativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p.235).

As autoras se apropriam da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para pensar a produção de políticas curriculares como campo político que se constitui discursiva e contingencialmente. Uma política produz sentidos que são permanentemente negociados, traduzidos e ressignificados em todos os contextos em que ela se realiza (PEREIRA, 2017). Além disso, a política não se restringe ao texto oficial; ela se realiza nos debates, embates, resistências, negociações e traduções que se mobilizam nos processos de circulação desse texto.

É com base nessa compreensão de política que desenvolvi a pesquisa, que tem como objetivo analisar a produção e as disputas de sentidos atribuídos aos indígenas que são articulados na Lei nº 11.645/08. Algumas questões orientam o estudo, e busco responder a elas ao longo do texto:

- Quais concepções de cultura informam sobre concepções de multiculturalismo que, via de regra, orientam a produção curricular no Brasil?
- Como a Lei nº 11.645/08 significa as culturas indígenas?
- Como as culturas indígenas vêm sendo trabalhadas nas políticas curriculares?
- O que as produções acadêmicas vêm discutindo a partir da obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08?
- Qual a produtividade de pensar as problemáticas étnico-raciais a partir do conceito de diferença?

A pesquisa se insere no campo dos estudos curriculares desenvolvidos a partir de uma aproximação com a abordagem pós-estruturalista, que tem se mostrado produtiva para pensar as temáticas associadas às questões culturais e identitárias e suas implicações para o currículo, tendo como análise teórica a defesa de uma perspectiva discursiva.

Sem a pretensão de desenvolver uma análise para “melhorar” a Lei, busco assumir, como propõe Hall (1997), a centralidade da cultura como dimensão epistemológica importante a ser considerada na análise dos fenômenos sociais; em outras palavras, analisar essas questões por meio das discussões culturais que estão imbricadas nas relações contemporâneas e pensar o currículo como espaçotempo de fronteira cultural (MACEDO,

2006a), o que implica reconhecer que o currículo se realiza em meio a processos de negociação e tradução de sentidos que proliferam em contextos marcados pela ambivalência dos pertencimentos identitários (MACEDO, 2006b).

Busco explorar a problemática de como as culturas indígenas são significadas nas políticas curriculares utilizando como estratégia metodológica o ato de problematizar e desconstruir discursos já estabelecidos. Para isso, dialogo como Meyer e Paraíso (2012) quando dizem que os estudos pós-críticos entendem a

metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de *produção* de informação – e de estratégias de descrição e análise (p.18).

Dessa forma, o caminho percorrido no decorrer do texto, no desenvolvimento das análises e na interlocução com os autores não segue necessariamente um modelo ou norma preestabelecido; pelo contrário, a análise resulta do processo de apropriação e amadurecimento dos conceitos trabalhados e o alimenta.

Cabe ressaltar a relevância da pesquisa pela pouca discussão acerca da temática baseando-se numa abordagem pós-estruturalista, conforme revisão bibliográfica realizada a partir de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico, como será detalhado ao longo do texto. Reafirmo a relevância e o intuito de colaborar para o campo da Educação e da formação de professores ao produzir uma análise que busca contribuir para a desconstrução de uma visão estereotipada da temática indígena, pensando em sua inserção numa proposta curricular que rompa fronteiras. Uma concepção de currículo como “arena de produção cultural”, ou seja, que entende o espaço escolar como espaçotempo de produção cultural (MACEDO, 2006c).

Por sua vez, para além das minhas motivações pessoais, o estudo se justifica na medida em que, como afirma Macedo (2006c), apoiada em Bhabha (2007), vivemos em “um mundo em que as formas divisionárias de identificação parecem mais fortes do que as solidárias” (p. 351). Dessa forma, a investigação se insere em um campo de estudos que procura pensar alternativas para a realização da educação sem deixar de levar em conta que habitamos um mundo de pluralidade e diferença (BIESTA, 2013).

Destaco ainda que, nas etapas iniciais da pesquisa, estive na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) a fim de obter informações sobre trabalhos com as culturas indígenas nas escolas da região. No entanto, fui informada por membros da Secretaria

da dificuldade que seria de encontrar professores e projetos que trabalhassem essa temática. Ressalto também a inexistência de núcleos, grupos de trabalhos e/ou propostas interessados na temática indígena no âmbito da SME-DC.

Ainda que em um cenário complexo e após muitas buscas para conversar com professores, conhecia professora Iara, que realiza trabalhos com as temáticas indígena, africana e afro-brasileira em suas turmas. E assim, no decorrer da escrita, apresentarei nossa conversa. Compreendo essas modificações como parte do processo de fazer pesquisa e necessário à análise de que há muito a fazer para trabalhar com as diferenças.

Julgo importante informar que o redesenho do trabalho não se deu somente pela falta de núcleos no âmbito da SME-DC; em uma análise da esfera municipal, a educação de Duque de Caxias vem sofrendo, nos últimos anos, um processo de precarização causado pela má gestão do governo, resultando na falta de pagamentos aos servidores, falta de manutenção e investimentos nas escolas, e greves, entre outros fatores que geram uma conjuntura precária.

Retomando, apoio-me em Bhabha (2007) e Macedo (2006a; 2006c), analiso os limites do multiculturalismo para a realização desse projeto de educação, entendendo que o multiculturalismo frequentemente opera na lógica de diferença como marca que expressa concepções essencializadas de diferença. Concepções que, como afirma Macedo (2006c), se assentam na compreensão de que as diferenças podem ser “definidas tendo por base um padrão comum”(p. 347). Esses autores afirmam a dimensão relacional e discursiva implicada na produção das diferenças. Cultura como espaço de enunciação, para além da ideia de cultura como repertório partilhado de significados (BHABHA, 2007).

Caracterizo a pesquisa como qualitativa, construída de forma a identificar como o campo da pesquisa tem enfrentado a problemática da temática indígena no currículo. Para isso, lanço mão de uma pesquisa bibliográfica que toma como material empírico os textos resultantes da consulta realizada na plataforma do banco de Teses da Capes e no Google Acadêmico. A análise é balizada pela leitura/interpretação da Lei nº 11.645/08. Trata-se de uma interlocução que estabeleço com as produções acadêmicas acerca da temática indígena no período de 2003 a 2017.

Em um segundo momento, trago a entrevista que realizei com a já mencionada professora Iara, da rede municipal de Duque de Caxias, que tem se comprometido com a temática e me foi indicada como referência na rede municipal daquela cidade. A entrevista aconteceu na residência dela e possibilitou compreender os motivos pelos quais ela se envolveu com essa temática, utilizando a proposta da entrevista narrativa, que mais se aproxima de uma perspectiva discursiva, permitindo que as “falas dos sujeitos sejam

interpretadas contextualmente”, segundo Andrade (2012).

A fala da docente me ajuda a compreender as formas pelas quais a temática pode se realizar na sala de aula. Entendo que a Lei nº 11.645/08, concebida com política curricular, é carregada de sentidos que também são articulados pela docente, assim como os textos analisados. No entanto, isso não implica atribuir qualquer valor de verdade a esses sentidos, de modo que possa justificar a elaboração de uma proposta prescritiva. Isso seria incoerente com os aportes teóricos que assumo neste estudo.

Para além desta introdução, o texto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Limites do multiculturalismo para pensar currículo e diferenças culturais”, discuto as diferentes concepções de cultura e suas implicações para o estudo das culturas indígenas na escola, bem como trato dos conceitos de diferença e identidade atrelados à discussão das sociedades multiculturais. No segundo capítulo, “A Lei nº 11.645/08 e seus desdobramentos”, apresento a legislação como política curricular atrelada à discussão de currículo e apresento as escolhas metodológicas que orientaram a análise, com base na compreensão de que a política também se realiza na discussão acadêmica produzida pela temática, pois se trata da produção, circulação, negociação e tradução de sentidos (LOPES, 2006).

# 1 LIMITES DO MULTICULTURALISMO PARA PENSAR CURRÍCULO E DIFERENÇAS CULTURAIS

## 1.1 *O lugar da cultura na escola*

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Entendo que isso implica pensá-lo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola (MACEDO, 2006b, p. 104-105).

Para iniciar a discussão, trago esse trecho, que expressa meu entendimento e que procuro apresentar como a cultura é encarada na escola, entendendo as culturas indígenas nesse processo de negociação.

Em um mundo marcado pela pluralidade cultural, as temáticas envolvendo a cultura têm assumido um papel cada vez mais central das reflexões no campo das Ciências Humanas e Sociais. Nas discussões educacionais e sobre os processos de escolarização não acontece diferente.

É importante salientar que cultura é um termo polissêmico, segundo Veiga-Neto (2003); portanto, não pretendo fixar sentidos e propor definições, mas discutir alguns possíveis significados que têm sido partilhados na contemporaneidade.

Trazendo uma dimensão histórica da compreensão de cultura, é possível destacar três eixos fundamentais: como atividade biológica relativa ao homem; ação direta de transformação física do ambiente; e expressão simbólica, ou seja, a cultura como comunicação (GOMES, 1998).

Defendo o entendimento de cultura como algo que não é fixo, que está em constante movimento; nessa perspectiva, a cultura assume uma construção contínua de sentidos, um elemento dinâmico que tem sido bastante tematizado pelas Ciências Humanas e Sociais (HALL, 1997).

O advento da globalização impactou (e continua impactando) os modos de vida globais e locais – conseqüentemente, as culturas –, mudando formas de organização, aproximando espaços, criando novos e mudando as concepções sobre o termo cultura.

De acordo com Hall (1997), nas últimas décadas a cultura tem sido associada a uma instância simbólica, categorizada em duas dimensões: a estrutural e a epistemológica. A

dimensão estrutural refere-se à infraestrutura econômica e à superestrutura cultural, onde o desenvolvimento técnico/científico reduziu o tempo e os custos com transporte em nível mundial. Isso significa a viabilização do contato mais intenso entre sociedades diferentes, aumentando o intercâmbio de realidades locais para o âmbito global.

Na dimensão epistemológica, Hall (1997) sinaliza uma mudança de paradigma trazida pelo estruturalismo, pois a ideia de completa distinção entre sujeito e objeto passou a ser questionada, contribuindo para a reflexão de que a língua não é mero “reflexo” do objeto, mas institui o mundo do qual fala.

Uma das concepções para o termo baseia-se na mudança de paradigma que impactou toda a sociedade científica que realizava estudos culturais. Hall apresenta esse novo paradigma como “virada cultural”; a partir daí a linguagem se tornou base na análise de contextos sociais. Lopes e Macedo esclarecem que o conceito de virada cultural diz respeito a um movimento de “deslocamento dos estudos culturais em direção a abordagens pós-estruturais que [...] implica dar destaque à linguagem na construção e circulação do significado, concebê-la como instituinte: ela não reflete o mundo real, mas o institui” (LOPES; MACEDO, 2011, p.197).

Com base nessas reflexões, a linguagem passa a ser encarada como parte importante para a análise social, observando que os objetos socialmente construídos são influenciados por ela e que a cultura se encontra intrinsecamente relacionada aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

Ainda sobre a globalização, Ramos (2011, p. 44) alerta como esse fenômeno em situações de relações multiculturais permite a naturalização e a rigidez das fronteiras culturais, e a essencialização e a fixação das identidades se constituem em importantes mecanismos discursivos de regulação e controle da diferença.

Ainda que de uma perspectiva diferente da assumida por Bhabha (2007), García Canclini (2006) apresenta uma possível definição para o conceito de hibridismo que ajuda a compreender a dinâmica de transformação das diferentes culturas, inclusive as indígenas. Para ele, essas transformações são resultado de hibridizações que ele entende como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2006, p.19). Essas novas estruturas híbridas são criadas a todo instante, gerando conflitos e instabilidades, fazendo com que umas apareçam e outras sejam extintas. Processos em que novas formas de ser índio são forjadas na dinâmica social, pois, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 216), “a construção identitária se faz em seu interior”.

O entendimento dos processos de hibridação auxilia na compreensão de que os indígenas contemporâneos não são os mesmos de 1500 e que tais culturas também se modificaram, incorporando novas práticas e produzindo elementos outros. No entanto, a sociedade brasileira ainda parece ter uma visão estereotipada dos grupos indígenas, que precisa ser problematizada para que possamos refletir e entender a importância desses povos para a compreensão da diferença que nos constitui.

Pensando na escola onde se fazem presentes diferentes culturas que se relacionam e coexistem, faz sentido quando Bhabha (2007) convida a pensar culturas como fluxo, assumindo o caráter arbitrário da produção de sentidos que nos possibilitam estar e ser no mundo. Bhabha trata cultura como processo de enunciação de sentidos; dessa perspectiva, contesta a ideia de uma cultura pura e/ou original. A compreensão de Bhabha (2007) de cultura como produção discursiva leva-o a defender a ideia de que toda cultura é híbrida, um híbrido que se produz carregando similaridades, mas sempre se diferenciando de um suposto sentido original. Bhabha (2007) argumenta que a manutenção do poder colonial pressupõe que colonizador e colonizado negociem o inegociável (MACEDO, 2009). No entanto, o autor não nega as tentativas de aniquilação das culturas subalternas perpetradas pelo colonizador, dentre elas as estratégias que buscam estereotipar a diferença, o que acaba por favorecer essencializações das diferenças tomadas como condição *a priori* (MACEDO, 2006b), tentativas de “controlar a ambivalência da dominação, dificultando a luta subalterna” (MACEDO, 2006c, p. 354).

São contribuições que possibilitam questionar a produção de fixações e essencializações atribuídas a determinados grupos culturais. As tentativas de interação entre as culturas, a diferença e as relações de poder implicadas nelas são evidenciadas no espaço escolar, embora haja uma tentativa de unificação entre as culturas e/ou de produção de uma identidade idealizada e padronizada. Quanto a essa pretensão, Hall (2006, p. 59) alerta que tal projeto identitário está fadado ao fracasso, dada a impossibilidade de unificar todas as diferenças culturais para “representá-las todas como pertencendo à mesma e grande família nacional”.

## 1.2 *Diversidade ou diferença?*

Com base na discussão sobre o conceito de cultura, compreendo que sua significação como algo estático e homogêneo esbarra no mero reconhecimento das diferenças, o que no presente estudo manifesta um trabalho com as culturas indígenas como diversidade e não como diferença. Como alerta Silva (2014, p. 73),

na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

No campo das discussões de políticas curriculares, propostas que encarem as diferenças culturais dessa maneira tendem a fixar grupos em identidades permanentes; de outro modo, Hall (2006, p. 13) afirma que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Considerar essa fixidez implicaria situar o estudo das culturas indígenas como bloco homogêneo e pertencente ao passado (BESSA, 2000).

A discussão sobre identidade me parece produtiva neste momento para sua compreensão na sociedade multicultural, como sinaliza Silva (2014, p. 75): “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

As identidades são estabilizadas por meio de mecanismos sociais discursivos, e nesse movimento há escapes na forma de significá-las (LOPES; MACEDO, p. 218). Ao falar de culturas indígenas, no plural, busco entender esse movimento de não fixação de uma identidade para um grupo; digo que há diferentes formas de ser e viver como indígena.

Stuart Hall, como teórico cultural, apresenta em seus estudos que o sujeito vive em contínuo processo de identificação, que não se fecha. Argumenta que o ideal de *sujeito do Iluminismo*, “centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p.10) não nos define na modernidade, nem o *sujeito sociológico* baseado na ideia de que o interior do sujeito é formado na relação com o outro (HALL, 2006, p.11).

Configura-se na modernidade um *sujeito pós-moderno*, que não tem

identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2006, p.12-13).

Sendo assim, falar de diferenças em políticas curriculares implica o entendimento da

não fixação das identidades dos grupos étnicos. Entretanto, reconheço o trabalho com a diversidade como uma estratégia de garantia de direitos desses povos nos campos político e social, mas afirmo que não é suficiente para a problematização que julgo necessária.

Assim sendo, a questão da diferença é central nas discussões pedagógicas e curriculares de uma sociedade multicultural, pois, como afirma Silva (2014, p.97), “o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável” e isso não pode se ausentar do campo pedagógico. Pesquisar sobre as culturas indígenas na escola é pensar nesse outro e em como é possível negociar outras formas de considerar o currículo. Com isso, diversas concepções vêm tratando das diferenças culturais e apontam o multiculturalismo como perspectiva; no que diz respeito a isso, Moreira (2001) comenta que

multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá a essa condição em ambientes educacionais (p.66).

Na sociedade contemporânea, muitos são os tipos de multiculturalismos que tentam formular processos e estratégias para explicar as relações com as diferenças culturais, segundo Hall (2003, p. 51). O autor explicita esses diferentes tipos na tentativa de refletir sobre o termo. Para esclarecer seu pensamento, elaborei o seguinte quadro, numa tentativa didática em busca de problematizar a questão.

Quadro 1: Tipos de multiculturalismo

<b>Categoria</b>	<b>Proposta</b>
Multiculturalismo conservador	Assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.
Multiculturalismo liberal	Integração dos diferentes grupos culturais (minorias) à sociedade majoritária (maioria).
Multiculturalismo pluralista	Garantia das diferenças grupais em termos culturais, concedendo direitos de grupos distintos a diferentes comunidades.
Multiculturalismo comercial	Reconhecimento da diversidade de indivíduos de distintas comunidades, resolvendo o problema de diferença cultural no consumo privado.
Multiculturalismo corporativo	“Administração” das diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.
Multiculturalismo crítico ou revolucionário	Questionamento das relações de poder que sustentam as desigualdades entre os diferentes grupos culturais.

Fonte: HALL, 2003

Esse quadro nos ajuda a compreender as diferentes formas de significar/diferenciar multiculturalismos. Ainda que bastante presentes no campo da educação, as diferentes

conceituações expressam disputas de concepção que, por sua vez, sustentam as formas de buscar estratégias para lidar com as diferenças culturais em diversos cenários políticos e sociais. Este estudo não tem a pretensão de denominar ou classificar cada tipo de multiculturalismo; o interesse maior é visualizar e problematizar/desnaturalizar o termo, evidenciando as implicações dessas diferentes concepções e estratégias.

Dessa forma, trago as discussões da pesquisadora Vera Candau, que tem se dedicado a pesquisas sobre cultura e identidades culturais. Candau tem apresentado, em seus estudos, uma abordagem que considera “adequada para construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (2008, p.22). Tal abordagem é denominada *multiculturalismo interativo ou interculturalidade*; em suas palavras, defende a promoção de

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.52).

Ainda que considere que os outros tipos de multiculturalismo tenham abordagens descritivas e prescritivas e rejeite visões essencialistas da cultura e das identidades culturais, permanece na defesa de que “cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008, p.22). Um desdobramento que, seguindo uma análise pós-estrutural, corrobora a negação da ideia de que as culturas são produções discursivas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193), estando alicerçada no discurso de reconhecimento e não de enfrentamento das diferenças.

A interculturalidade é um dos termos mais abordado nas produções acadêmicas analisadas, a qual será apresentada no segundo capítulo, muitas são as propostas de trabalho com as diferenças nesta perspectiva. No entanto, como venho abordando sua insuficiência para tratar das diferenças culturais, reforço com a fala do etnólogo Bartomeu Melià, durante uma entrevista quando perguntado sobre o termo.

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido; entretanto, muito enganoso. [...] não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas não estamos prontos para ouvir. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro, mas tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. [...] (BASTOS LOPES, 2016, p.296)

A perspectiva intercultural, como Bartomeu Melià aponta, “é conceitualmente boa”;

no entanto, como vêm apontando as literaturas pós-críticas, a problematização e a desnaturalização dos modos de pensar e agir no contexto educacional manifestam-se como possibilidade de encarar as diferenças culturais para além da lógica de prescrição, sendo necessária, ainda, uma discussão das concepções de currículo que favorecem essa lógica, a qual procurarei fazer no decorrer da pesquisa.

Em relação aos tipos de multiculturalismo, Tomaz Tadeu da Silva (2014) aponta que tendem a se apoiar “em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (p. 73). Por sua vez, Bhabha (2011, p. 84) afirma que o termo se tornou “um cabide em que tudo é pendurado, do discurso das minorias à crítica pós-colonial”. Para ele, os discursos liberais sobre o multiculturalismo são comprometidos e fixados em uma estrutura de sujeito que acaba por impedir a circulação de outros sentidos.

Lopes e Macedo (2011) atentam que a concepção de cultura adotada pelas perspectivas multiculturais como repertório partilhado de significados estáticos e não como um espaço de enunciação e negociação assume uma postura de reconhecimento da diferença, fixando as identidades culturais. Uma postura conservadora que, segundo as autoras, “se alicerça na naturalização da diferença e pode ser caracterizada pela crença na inferioridade das culturas de grupos minoritários que, por essa razão, deveriam ser abolidas por um projeto educacional que visasse à igualdade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 187).

O multiculturalismo trouxe uma contribuição importante para o campo dos estudos culturais, de currículo e para certas demandas de grupos minoritários. No entanto, as contribuições dos estudos pós-coloniais têm oferecido ferramentas teóricas que possibilitam compreender as relações de poder, a produção de hierarquias e binarismos como produção discursiva, rompendo com essencialismos e realismos que dificultam a compreensão dos processos arbitrários que resultam na produção de discriminação justificada pela diferença.

Macedo (2006c), com base em uma análise dos projetos multiculturais conservadores e liberais, afirma que o primeiro projeto “baseia-se em preconceitos e os reforça ao defender a valorização de padrões de desempenho claramente vinculados às culturas hegemônicas”. E que “alicerçaram-se na naturalização da diferença” (p. 335), enquanto o segundo é marcado “pela aceitação do caráter heterogêneo da sociedade e pela compreensão de que as identidades sociais são definidas tendo em conta indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos” (p. 336).

São reflexões produtivas para pensar as formas pelas quais as temáticas indígenas atravessam o campo curricular, para além dos limites pensados por uma perspectiva multicultural do currículo em que a diferença é tratada como diversidade. Com Bhabha

(2011), assumo que essa perspectiva tem se mostrado insuficiente para dar conta de responder de forma mais efetiva às demandas de uma sociedade multicultural.

Corroboro a ideia de que o currículo multicultural, pensado na perspectiva da diversidade, tem como pressuposto o entendimento de cultura como repertório fixo de significados e passíveis de serem compartilhados por todos. Dessa forma, os processos de escolarização em diferentes matrizes teórico-filosóficas acabam por favorecer e legitimar as tentativas de cerceamento das diferenças na escola.

Embora seja uma conquista importante, a Lei nº 11.645/08 se insere nessa perspectiva multicultural e que, sem enfrentar a temática das diferenças, poderá continuar contribuindo para reforçar “ideias equivocadas” (BESSA FREIRE, 2000) em relação às culturas indígenas.

Concordo com Macedo (2006c) quando a autora afirma que há hibridismo entre diferentes concepções de hibridismo que se expressam em políticas curriculares que acabam por celebrar o diferente sem que a produção das diferenças e a discriminação que decorre delas sejam problematizadas. Por sua vez, Burbules (2008) alerta que as demandas da diferença visam o rompimento com o mero reconhecimento e a problematização da normalização/padronização da vida.

Nessa perspectiva, os aportes pós-estruturalistas trazem para o debate outra possibilidade de encarar a diferença no espaço escolar, para além da ideia de diversidade. Tendo em vista esse novo olhar, Lopes e Macedo (2011) defendem que, ainda que permaneçam nomeados como cultura, é necessário “desconstruir diuturnamente os mecanismos sociais que permitem essas simplificações, liberando os fluxos que se espremem em qualquer classificação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 215). A produção de estereótipos é um dos mecanismos que favorecem essas simplificações.

### **1.3 A produção de estereótipos: tentativas de aniquilar a cultura do outro**

O estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos, mas que mudemos o próprio objeto da análise (BHABHA, 2007, p.110).

Entendo que a produção de estereótipos sobre os indígenas é um mecanismo acionado no processo de aniquilação das culturas desses povos, uma produção discursiva que se dá em meio a relações de poder (MACEDO, 2006c), aniquilação que não se dá apenas pela destruição de uma cultura significada como atrasada. Como visto nas discussões anteriores, as

perspectivas de tolerância e reconhecimento do outro reforçam, como afirma Bhabha (2007), as relações hierárquicas e classificatórias que organizam a retórica colonialista e buscam forjar uma forma hegemônica de viver.

Bhabha (2007) afirma que o estereótipo é um mecanismo discursivo complexo pelo qual o colonialismo busca aniquilar a cultura do outro, a cultura do colonizado. A desvalorização do outro, das suas formas de significar a vida é um processo necessário para que as formas de significar a vida do colonizador se tornem hegemônica. No entanto, o autor também destaca que se trata de um processo ambivalente, pois no processo de negociação e tradução cultural são produzidos hibridismos que afetam mutuamente colonizado e colonizador.

Parte da concepção de que o colonialismo fixa sentidos para que a diferença seja eliminada e assim o outro, o diferente, se torna o exótico, um sujeito impregnado pelos estereótipos. Lopes e Macedo (2011, p.212) sintetizam o pensamento desse autor sobre o colonialismo ao apontarem que “ele faz é reduzir todas as possibilidades a uma, inviabilizando outras significações e representações”.

Por ambivalência entendo como um jogo de disputas de sentidos no campo discursivo em busca da hegemonização de algo que seria considerado universal. A presença das culturas indígenas nas políticas curriculares se torna aceitável a partir do momento em que a história do subalterno é posta mediante o olhar eurocêntrico, “uma marca colonial da regulação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

No entanto, a ambivalência como constitutiva dos currículos pode ser uma alternativa na negociação com as diferenças (MACEDO; BARREIROS, 2008), visto que “a diferença não é outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Ainda questiono apoiada em Bhabha (2007), que a perspectiva do multiculturalismo de celebração das culturas indígenas apresenta-se com um tipo de compensação a uma “identidade brasileira”. Essa idealização orienta muitas práticas encontradas nas escolas em relação aos indígenas.

Diante disso, o conceito de hibridismo que vai além de troca cultural carrega a ideia de diferença que nega a existência de culturas que não sejam contaminadas por outras culturas e que se transformem em outras coisas nessa contaminação, sempre constituindo fluxos culturais (BHABHA, 2011).

O entendimento de hibridismo é importante para a compreensão da concepção de cultura adotada pelas políticas curriculares; a adoção de uma concepção de fixidez e

homogeneidade dos grupos culturais supõe consideravelmente propostas de celebração do diferente.

#### 1.4 Os limites da Lei e os desafios postos para a escola

Silva (2012) afirma que a Lei nº 11.645/08 representa uma vitória, tendo em vista que o estudo da temática indígena pode contribuir para a superação da desinformação que favorece a produção de estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, pode ser um avanço na direção de garantir que esses povos tenham seus direitos respeitados, o que pressupõe também o respeito às suas diversas formas socioculturais de expressão. No entanto, nas seções anteriores busquei desenvolver argumentos para defender que, mesmo considerando um avanço uma política curricular nos moldes da Lei nº 11.645/08, seu processo de produção/realização é carregado de sentidos híbridos de concepções de cultura que apresentam limitações para o enfrentamento da lógica que favorece a produção de estereótipos sobre os indígenas. Nesta seção apresento algumas breves considerações sobre os processos de escolarização que também se constituem como constrangimentos à realização de uma reflexão que possibilite repensar a produção de diferenças na escola.

##### 1.4.1 Os limites da escolarização

A escola é uma instituição moderna a que foi atribuída a função de atender às demandas desse tipo específico de sociedade que emergia e que introduzia novos modelos de vida (SACRISTÁN, 1999). Não se tratou apenas de atender às demandas do mundo produtivo no modelo capitalista. A escola foi essencial no processo de consolidação de uma nova ordem social. Esse autor afirma também que a educação moderna foi concebida como

meio para o progresso dos indivíduos e da sociedade em seu conjunto. O progresso é possível, e a escolarização universal, com sua lógica e seus conteúdos, é um meio essencial para estimulá-lo e dotá-lo de conteúdo: a educação é a sua alavanca, e o que ela proporciona representa, em si, um avanço para os sujeitos e para a sociedade. Sem essa força, ficaríamos inertes (SACRISTÁN, 1999, p. 150).

Uma instituição encarregada socialmente de transmitir àqueles que chegam os códigos compartilhados em uma sociedade, de acordo com as demandas sociais em um dado contexto histórico social. Concordo com Pereira (2012), quando afirma que essa forma de pensar a escola favorece uma compreensão de educação subsumida à ideia de ensino e, conseqüentemente, dando ênfase a uma dimensão prescritiva do currículo, concebido como

rol de conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos na escola. Uma seleção daquilo significado como o mais adequado para ser ensinado e aprendido que acontece em meio a disputas por projetos de mundo.

É dessa perspectiva que entendemos a afirmação de que o currículo expressa um projeto cultural. No entanto, ao afirmar com Bhabha (2007) que não existem culturas fixas, que como prática de enunciação a cultura produz significados sobre o mundo, estou problematizando a ideia de currículo como documento capaz de forjar identidades *a priori* mediante o ensino de determinados conhecimentos. Defendo que a ênfase na dimensão prescritiva de currículo se insere sempre em um contexto de disputas discursivas para fixar e estabilizar sentidos de mundo, estabelecendo normas e padrões que deveriam ser seguidos por todos, tentativas discursivas de estancar os processos de significação (PEREIRA, 2017).

Neste ponto, retomando a ideia de Hall (2006) quanto a esse projeto identitário, entendo que há uma lógica que perpassa a concepção de conhecimento adotada nos currículos escolares, na medida em que procura fixar uma dada identidade de aluno e professor.

Pereira (2017) esclarece essa lógica ao apresentar discursos em prol de um conhecimento acadêmico/disciplinarizado que se torna hegemônico nos processos de escolarização, apresentando como a racionalidade científica fundamentada num ideal de sujeito e de conhecimento superior/privilegiado assume na Modernidade uma lógica do que e do como deve ser ensinado, identificando a escola como “instituição social responsável pela transmissão de conhecimento” (p. 602).

A autora problematiza a centralidade conferida ao acadêmico/disciplinarizado afirmando que ela se sustenta em um ideal de mundo e de sujeitos previamente estabelecidos que devem habitar esse mundo, concluindo com a necessidade do questionamento radical dessa lógica.

Dessa forma, trazer a discussão sobre os impasses curriculares frente ao desafio de trabalhar as culturas indígenas nas escolas implica questionar sentidos de ensino, de currículo e escolarização pensados na lógica da transmissão e da normatização. No entanto, não se trata de projetar modelos de currículo ou de adotar uma postura prescritiva com a pretensão de ditar aquilo que as escolas e os professores deveriam fazer para viabilizar a realização do que estabelece a Lei nº 11.645/08. Pelo contrário; trata-se primeiramente de problematizar os próprios limites de Lei que, mesmo reconhecendo a multiplicidade de formas de ser indígena, ainda remete à ideia de cultura indígena pensada como um todo homogêneo. Indago sobre a possibilidade de, pensada nesses limites, a legislação, concebida para além da ideia do documento, mas também como as ações postas em prática para viabilizá-la, contribui de

forma eficaz com o rompimento ou pelo menos com a problematização de uma lógica prescritiva e normativa que é hegemônica e organiza as formas de pensar a escola.

Defendo que, sem que essa reflexão seja provocada, dificilmente as culturas indígenas deixarão de ser vistas como um algo mais a se somar ao currículo, o que, para muitos, ainda significa ocupar o lugar do conhecimento acadêmico/disciplinarizado.

Em estudo sobre a teoria curricular pensada como “discurso normativo”, Macedo (2017) problematiza os significados atribuídos a currículo, educação e escola que viabilizam o projeto de *re-conhecimento*. Para isso, recorre aos estudos de Taubman (2009), Biesta (2006) e Young (2014) para entender a articulação das tradições instrumentais e acadêmico-disciplinares em torno da questão “Mas a escola não tem que ensinar?” (MACEDO, 2017).

Ela apresenta, com base na produção teórica desses autores, como a “teoria curricular tem viabilizado a leitura da educação como projeto de re-conhecimento em diálogo com tradições migrantes do campo do currículo” (MACEDO, 2017, p. 541). Ao analisar as tradições instrumentais, afirma, de acordo com Taubman (2009), que a “noção de competência”, ao *modelar* os processos de aprendizagem, produziu “um desvio na educação” (MACEDO, 2017, p. 543). E faz referência a Biesta (2006) para afirmar que a noção de competência “se espalhou pelo mundo numa espécie de *aprendizagem* da educação” (MACEDO, 2017, p. 542).

Na tradição instrumental, a diferença é silenciada nos currículos escolares, na medida em que “todo aprendizado precisa ser demonstrável por demanda e reconhecível de antemão, [não deixando] espaço para o surgimento do inesperado” (MACEDO, 2017, p. 543). Todo processo é estabelecido, planejado sem que seja considerada a contingencialidade e a arbitrariedade implicada nesse processo de escolha. Assim, prevalece “um projeto de reconhecimento, em que não há espaço para o imponderável” (MACEDO, 2017, p. 543).

Por outro lado, a tradição acadêmico-disciplinar é centrada no conhecimento que deve fazer parte do currículo escolar, tendo interesse nos seus critérios de seleção. Nesse ponto, a autora dialoga com Young (2014) sobre sua teorização do conhecimento. Em sua análise, Young (2014) fala sobre o “conhecimento e o saber-experiencial” (MACEDO, 2017, p. 544), no qual o primeiro é o “que deveria fazer parte do currículo” (ibidem), sendo então o “conhecimento poderoso” vinculado aos especialistas e capaz de “conferir poder intelectual àqueles que o adquirem” (ibidem, p. 545). O segundo, relacionado à experiência, seria o “saber não escolar” (ibidem, p. 544).

A distinção do conhecimento mantém a lógica do reconhecimento, uma vez que, tendo a “função de transmissão cultural” e “transmissão do conhecimento de uma geração a outra”

(YOUNG, 2014, apud MACEDO, 2017), o conhecimento tem caráter de “propriedade” (BHANDAR, 2011, apud MACEDO, 2017), “que nada mais é do que a propriedade da cultura como objeto epistemológico externo ao sujeito” (MACEDO, 2017, p. 547).

Com isso, a autora alerta sobre a *violência do reconhecimento* ao defender

que a experiência de reconhecimento transformada em projeto pela teoria curricular é uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença. Isso não implica, no entanto, a insanidade de tomar a experiência de reconhecimento como algo que se pode ou se deve evitar, mas apenas que essa inevitabilidade não toma legítimos projetos de reconhecimento (MACEDO, 2017, p. 546).

O projeto do reconhecimento tem possibilitado estratégias para o enfrentamento das discriminações no âmbito escolar; no entanto, como venho abordando, não se mostra suficiente para romper essa lógica que nos mantém reféns da lógica do reconhecimento da adaptação/assimilação das diferenças ao instituído como padrão de normalidade. Macedo (2017) convida a “pôr em questão os próprios fundamentos” que sustentam essa lógica (p.551).

Nessa tentativa, no próximo capítulo busco estabelecer interlocução com as produções acadêmicas acerca da temática indígena no período de 2003 a 2017, evidenciando as discussões sobre diferença e diversidade, orientada por uma compreensão de currículo como simplesmente um texto (LOPES; MACEDO, 2011), compreensão de currículo que as autoras desenvolvem com base em uma perspectiva pós-estruturalista em que assumem “que a linguagem não representa a realidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 39), o que implica assumir que a significação de qualquer significante é um processo cultural e arbitrário.

Elas assumem que “a realidade é constituída pela linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41) e que conhecimento e cultura constituem sistemas simbólicos e linguísticos contingentes; dessa perspectiva, defendem currículo como um dos momentos/espços de produção de sentidos. Trata-se de uma prática discursiva, implicada em relações de poder. “Uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Daí concluo que a inclusão das temáticas indígenas no currículo produz novos sentidos de currículo e de indígena, mas isso não implica o bloqueio/estancamento do processo de significação; ao contrário, entender o currículo como prática e significação implica assumi-lo como prática de poder. O enfrentamento das formas pelas quais significados atribuídos aos indígenas e suas culturas persistem em alguns discursos, inclusive na Lei, é o investimento necessário para a intensificação das transformações curriculares.

## 2 A LEI Nº 11.645/08 E SEUS DESDOBRAMENTOS

### 2.1 O que diz a Lei? Que indígena é esse?

A temática da história e das culturas afro-brasileira e africana tornou-se obrigatória, antes da temática indígena, com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Com sua regulamentação, medidas foram tomadas no âmbito da formação de professores, como ressaltam Pereira e Silva (2012): “uma vez aprovada a lei, várias instituições de ensino superior passaram a oferecer algum curso – de extensão, graduação ou pós-graduação – voltado ao tema” (p.10), demandas atendidas em função da pressão dos movimentos negros e da comunidade civil.

No entanto, a comunidade indígena criticou o fato de seu povo não ter sido contemplado legislação (PL 433/03). Assim iniciou-se o processo para atender às demandas desses grupos. O Projeto de Lei nº 433/03, redigido pela então deputada federal Mariângela Duarte (PT/SP), tinha por justificativa a “inegável participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira” (PL 433/03) e por objetivo alterar

a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (PL 433/03).

Com sua aprovação, o projeto de lei foi transformado na Lei nº 11.645/08 e alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996). Assim, a nova redação da LDB estabelece em seu Art. 26-A que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Quanto ao conteúdo programático, o Art. 26-A § 1º estabelece que

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 (BRASIL, 2008).

A leitura desse artigo expressa a intenção do legislador de enfatizar a importância da etnia negra e indígena na constituição da sociedade brasileira. Um discurso carregado de sentidos de uma identidade nacional que carregaria em si as múltiplas culturas que

constituíam um “sujeito brasileiro”. No entanto, como ensina Bhabha (2011), a ideia de uma identidade nacional se limita à celebração retórica de um pluralismo indiferenciado e indiferente; dessa forma, favorece a constituição e a permanência de hierarquias e classificações que têm por objetivo o controle social. Opera no nível do mero reconhecimento, mas as mantém subordinadas a uma particularidade nacional definida como ideal.

A legislação, entendida como política curricular em um campo de disputas, não será por si só suficiente para que propostas com temáticas étnicas sejam oferecidas e integradas aos currículos escolares. As disputas no campo discursivo ressignificam, a todo momento, o significado em torno do ser indígena.

No entanto, percebo na redação da legislação o termo “índio” simplista e generalista, que não dá conta das diferenças; dessa forma, contribui para a ideia de um bloco homogêneo e estereotipado, como se, entre os indígenas, todos fossem iguais e compartilhassem a cultura. Uma generalização que tende a eliminar, desconsiderar a pluralidade de crenças, costumes, formas de viver existentes entre eles. Como argumenta Bessa Freire (2000), essa generalização é carregada de preconceitos, o que se faz problemático em uma lei que busca a inclusão da temática indígena. De uma perspectiva discursiva, assumo com Bhabha (2007) que a generalização reforça a produção de estereótipos.

Para além desses silenciamentos, a aprovação da Lei tem sido considerada um avanço para o movimento de resistência dos povos indígenas, que reivindica maiores espaços de discussão das temáticas indígenas, inclusive nas escolas, onde geralmente são tratadas como culturas estanques e estereotipadas. Um índio geralmente “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha”. Uma imagem naturalizada e impregnada no imaginário social (BESSA FREIRE, 2000, p. 12).

No entanto, o objetivo da Lei é a promoção da diversidade cultural, entendendo que o reconhecimento e o respeito às diferenças são importantes para a construção da cidadania. Por sua vez, a escola é reconhecida como instituição que tem lugar significativo no que tange à apresentação dessa diversidade, permitindo ao aluno vivenciar e entender a necessidade desse reconhecimento e valorização. A intenção da Lei é que a temática indígena seja inserida de fato e de direito no currículo, deixando de ser uma questão a ser discutida somente no dia 19 de abril.

Neste ponto cabe uma reflexão sobre os limites da perspectiva multicultural que orienta a formulação da Lei. Essa perspectiva também informa o modo como, no texto, é abordada a questão da identidade nacional.

Macedo (2009) problematiza os significados atribuídos à diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Temas Transversais. Suas reflexões são importantes para pensar como a diferença é abordada na Lei nº 11.645/08. A autora argumenta apoiada na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), que as articulações universalistas buscam minar as demandas da diferença, concluindo que “as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam preencher o significativo vazio qualidade de educação” (MACEDO, 2009, p. 95), o que significa dizer que a legislação busca atender a uma demanda universal de trabalho com reconhecimento de uma diversidade ou pluralidade, sem encarar a diferença como ponto de articulação e negociação com a multiplicidade de culturas presentes no espaço escolar.

Em 2015, sete anos após a obrigatoriedade da política curricular, o Parecer CNE/CEB nº 14/15 apresenta informações “sobre o desenvolvimento de ações referentes à implementação da Lei nº 11.645/08 por parte das secretarias estaduais de Educação, bem como dos conselhos estaduais e distrital de Educação” (BRASIL, 2015, p. 1).

O relatório apresenta inicialmente um histórico dos marcos legais que representam mudanças no tratamento com as culturas indígenas e sua história. Considera que a Lei

representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal e também reflete um contexto internacional de afirmação de direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados (BRASIL, 2015, p.2).

O documento destaca ainda “que nas últimas décadas tem se estabelecido uma política de reconhecimento dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral” (BRASIL, 2015, p. 2). Apesar de parecer contrário à perspectiva multicultural, de trabalho com a diversidade, o relatório transita entre a problematização do trabalho com a temática indígena e a apresentação de propostas e objetivos que alcancem o mero reconhecimento.

Como o primeiro objetivo, que deve permitir aos estudantes “reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados” (BRASIL, 2015, p. 9).

Outros fragmentos do relatório apresentam informações sobre a formação continuada de professores, com base na análise das propostas do Ministério de Educação (MEC). Destacam a formulação, no ano de 2008, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

a promoção da formação continuada de professores, realizada por instituições de educação superior (IES) em cursos de aperfeiçoamento e de especialização; a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica; a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), renomeada, em 2012, como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (BRASIL, 2015, p. 5).

Ainda assim, o texto aponta que tais ações não foram suficientes, no que consiste “na reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas” (BRASIL, 2015, p. 6), por parte dos sistemas de ensino e profissionais da educação.

O mapeamento feito pelo relatório é importante para sinalizar o que vem sendo feito após a obrigatoriedade da política curricular; no entanto, como venho discutindo desde a primeira parte da pesquisa, o trabalho com o mero reconhecimento acaba por silenciar as diferenças. Sendo assim, apresentarei na próxima parte o exercício de pensar o currículo de outra maneira, desconstruindo a ideia de prescrição, para pensar currículo como produção cultural.

## 2.2 Currículo como discurso

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...]. Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total, e é por isso que outros sentidos sempre irrompem (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Pensar o currículo como cultura, conforme propõem Lopes e Macedo (2011), possibilita o trabalho com as diferentes culturas presentes no espaço escolar para além do reconhecimento, entendendo-o como lugar rodeado por produções culturais, onde o diálogo entre diferentes promove a troca de sentidos e interpretações.

As ações cotidianas dos atores sociais são ações que ocorrem de forma negociada, com base em práticas discursivas que se instituem como práticas curriculares e envolvem a produção do currículo, entendendo-o como arena de produção cultural.

O currículo está a todo momento sendo significado e ressignificado, o que nos faz pensar na impossibilidade de fixar identidades e/ou silenciar outras, por mais que isso seja pensado por algumas políticas curriculares. Dessa maneira, a escola pode questionar a ideia de um currículo unicamente como documento a ser seguido, posto que é uma produção curricular contextualizada que envolve uma disputa desses significados, é um espaço de negociação, de

produção de sentidos, de enunciações implicadas em relações de poder para fazer valer um significado. “O currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referências seus diversos pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006c, p.288). Dessa forma, “a capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Essa perspectiva me permite ampliar o conceito de currículo para além dos conteúdos ou conjunto de disciplinas preestabelecidas como forma de viabilizar o conhecimento sobre as culturas indígenas, tratando-as não unicamente como pertencentes à formação da sociedade brasileira, mas também nas formas como contribuem na atualidade por meio de suas culturas. De acordo com Pereira (2012), conhecimento e cultura são concebidos como sistemas simbólicos contingentes, o que possibilita romper com a ideia de currículo como repertório de sentidos fixos que serão transmitidos no processo pedagógico e pensá-lo como um espaço-tempo (MACEDO, 2003) no qual sentidos de conhecimento e de cultura são constantemente negociados e disputados. Dessa forma, o currículo é sempre uma opção que se realiza dentro da cultura, como espaço-tempo de interação entre culturas (MACEDO, 2006a): currículo entendido como o próprio lugar de enunciação, um espaço de criação que está para além de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição.

Assim, compreendo currículo como espaço-tempo, “um vir a ser que se realiza contingencialmente nos processos de negociação e tradução cultural dos quais emergem saberes híbridos, entendidos como mesclas de múltiplos saberes que constituem e posicionam os sujeitos envolvidos nesse jogo de enunciação” (PEREIRA, 2012, p. 89). Assim, destaco que o currículo é “uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Como exposto no decorrer da pesquisa, entendo currículo como uma produção cultural associada às discussões de cultura, poder e processos de identificações, como espaço de disputa de produção de significados, enunciação e criação de sentidos, isto é, “o currículo é, como muitas outras coisas, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Nesse sentido, a noção de currículo como discurso traz possibilidades de fuga e do entendimento da atuação de políticas curriculares. Isso significa que, para além dos mecanismos de controle e regulação, a produção de sentidos nunca cessa. A produção do

currículo nunca cessa. Tudo o que temos são processos incessantes de enunciação e negociação de sentidos entre discursos, documentos, experiências e pesquisas que resultam num contexto de prática híbrida.

Dessa forma, as políticas curriculares são constituídas pela cultura e são híbridas de sentidos. Mainardes (2007) discute que uma política curricular verticalizada pouco considera a ação de ressignificação do currículo escolar pelos professores e agentes envolvidos no processo. No entanto, essa verticalização e os mecanismos de controle engendrados de forma a bloquear a proliferação de sentidos nunca são suficientes para que esse bloqueio se realize plenamente. A proliferação de sentidos permanece incessantemente e novos sentidos híbridos conferem novos significados ao discurso.

Macedo (2006a; 2006b) se apropria das contribuições de Bhabha (2007) para pensar a produção do currículo como enunciação, como espaçotempo de fronteira em que sentidos são enunciados, traduzidos e negociados. “O currículo é um espaçotempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referências seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (MACEDO, 2006a, p. 288).

Trata-se de pensar o currículo para além dos conteúdos ou conjunto de disciplinas preestabelecidas como forma de viabilizar o conhecimento sobre as culturas indígenas. Trata-se de desenvolver um currículo em que o mundo seja pensado como pluralidade e diferença (BIESTA, 2013). O currículo é produzido por essas diferenças, é espaçotempo em que “sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos” (MACEDO, 2006a, p. 288).

Currículo como movimento, enunciação é arena de disputas em que diferentes práticas culturais disputam, por legitimidade, um movimento que produz sentido a todo instante, em que a fixação de sentidos só é possível no campo da contingencialidade e provisoriedade dos significantes (MACEDO, 2006). É devido à impossibilidade de engessamento cultural que é possível pensar em reinventar a escola não como utopia de projeção, mas como espaço de negociação continuada com o “outro” e, conseqüentemente, com a diferença.

Concluo que pensar o currículo como arena de produção cultural, aquela que se faz na cultura, possibilita o trabalho com as culturas indígenas para além do reconhecimento de sua diversidade, promove uma problematização das diferenças culturais, o que implicaria rever planejamentos e propostas que tratem a cultura como elemento fixo. Muito mais do que contextualizar o conhecimento do aluno, é importante que este possa se identificar e se perceber nesse espaço. Para isso vale considerar que as diferentes manifestações culturais estão em constante diálogo e negociação, sem que uma se sobressaia à outra.

### *2.3 Uma análise das produções acadêmicas: pensando culturas indígenas e educação*

Com a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08, observa-se um aumento nas produções acadêmicas acerca da temática indígena; na tentativa de mapear essas discussões, apresentarei uma análise feita na plataforma do Google Acadêmico e no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

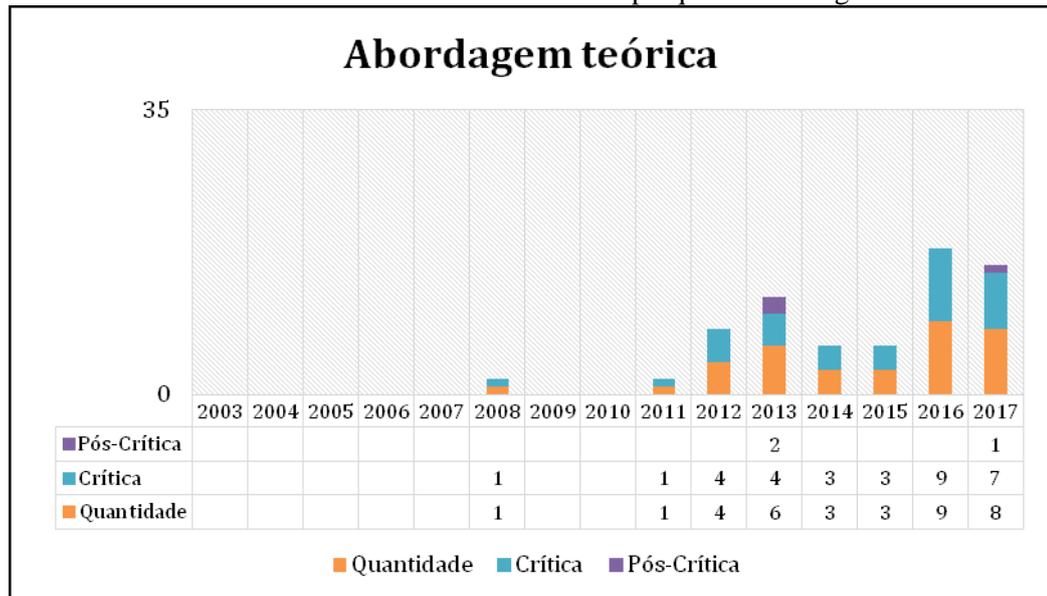
Coerente com os aportes que utilizo, reconheço os atravessamentos a que minhas leituras/interpretações dos textos estão submetidas. Por isso me limito a dizer que os textos se inserem na produção de sentidos sobre currículo, sobre indígenas e sobre o lugar da diferença na escola.

Na análise das produções do Google Acadêmico, optei como termos de busca as palavras-chave “Lei nº 11.645/08 e Currículo”, obtendo 466 resultados de pesquisa. Ao selecionar o período para o ano de 2003 a 2017 foram encontrados 420 resultados para análise dos títulos. A seleção concentrou-se em títulos que continham as palavras-chave e/ou se aproximavam da discussão sobre culturas indígenas e educação; com isso obtive um resultado final de 35 títulos que atendiam aos critérios para consulta e análise dos trabalhos.

Nos trabalhos estudados, observou-se a produção de estudos que tinham como foco discutir práticas pedagógicas de inserção da temática indígena em sala de aula; análises sobre a visão do indígena nos livros didáticos; propostas para a formação docente inicial e continuada; pesquisas etnográficas em escolas indígenas, dentre outros específicos sobre a Lei nº 10.639/03 e as discussões sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Dentre essas pesquisas, observou-se a concentração das discussões por meio da abordagem teórica crítica, tendo foco maior na descrição dos cenários do campo estudado e na prescrição de técnicas e normas para práticas pedagógicas com a temática indígena e afro-brasileira, uma análise baseada na perspectiva da diferença como diversidade, buscando assim o mero reconhecimento dos grupos minoritários, diferentemente das produções pós-críticas encontradas, que procuraram “ressignificar as práticas existentes e inventar [...] percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema da pesquisa”, (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 44). O Gráfico 1 ilustra uma análise quantitativa das pesquisas e suas opções de abordagem teórica e apresenta o crescente número de estudos a partir do ano de 2011.

Gráfico 1: Análise dos resultados das pesquisas em artigos



Fonte: A autora, 2019.

A análise buscou também explorar outras variantes que poderiam esboçar o cenário dessas pesquisas no âmbito das produções nas regiões do Brasil. Observa-se a concentração de estudos nas regiões Nordeste e Sudeste do país, regiões com atuação dos movimentos sociais indígenas e negros, o que, a meu ver, é relevante na tentativa de aproximação da academia com os processos políticos e sociais de luta desses povos.

Gráfico 2: Locais de origem das pesquisas

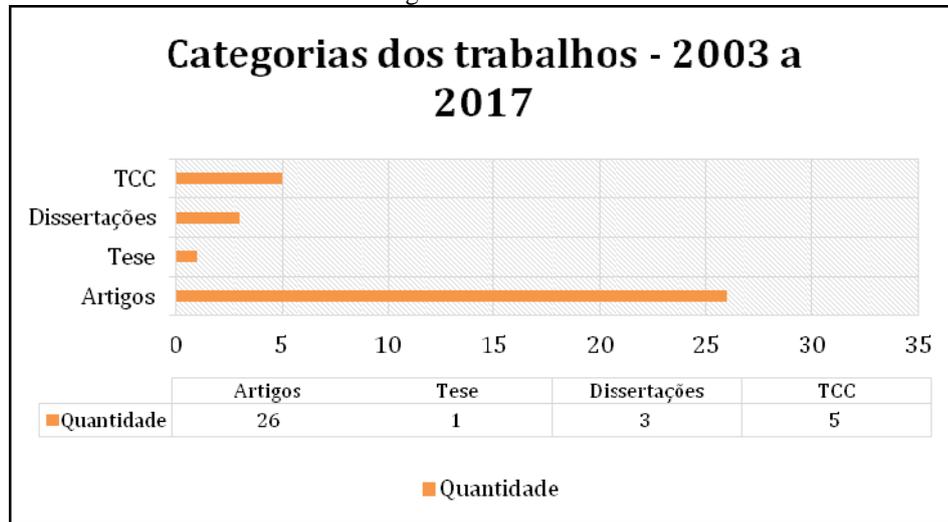


Fonte: A autora (2019).

Em última análise, procurei apresentar as categorias de trabalho em que se inserem essas pesquisas, a fim de identificar os tipos preocupados com essa problemática. Observa-se no Gráfico 3 a concentração de produções em artigos, recortes de pesquisas mais extensas; são

estudos que partem da origem de um problema e buscam apresentar técnicas para executá-las.

Gráfico 3: Categoria dos trabalhos analisados



Fonte: A autora (2019).

O mapeamento das produções acadêmicas apresenta uma tentativa de pensar as culturas indígenas no âmbito educacional, apesar de ser insuficiente o número de produções que problematizem os aspectos relacionados a identidade, cultura e culturas. Concentram-se em uma perspectiva de educação multicultural, entendendo a cultura como algo fixo e passível de ser compartilhada.

Questões recorrentes na análise feita no Catálogo de Teses da Capes, na qual usei como termo de busca a palavra-chave “Lei 11.645/08”, obtendo 36.428 resultados sem filtro. Ao colocar os outros filtros, obtive os seguintes resultados: Período 2008 a 2017 – 23.137 resultados; Grande área de conhecimento – Ciências Humanas – 5.715 resultados; Área de conhecimento – Educação – 2.575 resultados; Área de avaliação – Educação – resultados; Área de concentração – Educação – 843 resultados; Nome do programa – Educação – 818 resultados. Sendo essa a quantidade a analisar, selecionei oito títulos que se aproximavam da discussão proposta na dissertação.

De todos os títulos pesquisados, somente os selecionados tratavam do assunto; os demais se concentravam nas discussões sobre Gênero na escola; Educação de Jovens e Adultos; História da África e a Lei nº 10.639/03; Formação de professores; Violência escolar; Ensino de História e Geografia; Gestão escolar; Políticas Públicas e Educacionais; Educação Especial; Educação Infantil e pesquisas sobre Ensino Médio.

Todos os títulos analisados apresentam estudo sobre educação escolar indígena, discutindo sua organização, propostas pedagógicas e a interferência de órgãos públicos nessa

modalidade de educação. A pesquisa tem como campo de estudo os aldeamentos indígenas, consistindo em pesquisas etnográficas.

Com base nessa análise é possível perceber que a produção acerca da temática ainda é insuficiente; em sua maioria, são pesquisas apoiadas na perspectiva crítica com discussões sobre a interculturalidade para tratar das diferenças/diversidade cultural.

Ainda que os presentes trabalhos estejam ligados a uma tradição crítica, não negligencio suas contribuições para a militância e a importância dos movimentos sociais na luta para que os currículos escolares não se baseiem em visões estereotipadas sobre os povos indígenas. Compreendo também as relações de poder imbricadas nas decisões políticas, que são importantes na percepção de que os interesses para educação são outros, distantes do diálogo sobre a problematização das diferenças.

### 2.3.1 Diversidade nos textos analisados

Nesta seção apresento a análise de como a ideia de diversidade é abordada nos trabalhos analisados, com o intuito de aprofundar o estudo e apresentar o que vem sendo entendido nessas produções a respeito desses termos. Para isso, utilizei a ferramenta do teclado (ctrl+F) para localizar as palavras.

Como exposto no quadro a seguir, é possível observar que a palavra diversidade é utilizada para representar uma pluralidade cultural. Todos produzem seus estudos a partir da perspectiva da interculturalidade, para o trabalho com as diferenças. Na busca, não identifiquei o termo reconhecimento.

No trabalho de Eichholz (2015), podemos identificar sua preocupação com o aspecto multicultural do país, quando expressa que “a história do colonizador está registrada na produção historiográfica, bem como nas publicações didáticas e paradidáticas dirigidas às crianças e que contribuem para negar o caráter multiétnico e pluricultural da nação brasileira”, como podemos observar nos trechos abaixo, retirados para análise.

Quadro 2 – Conceito de diversidade nos textos analisados no Google Acadêmico

Autor	Título	Trecho
Camargo (2014) <sup>7</sup>	<i>Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na universidade</i>	“Nesta dissertação apresenta-se a contextualização resultante da inclusão legal da temática indígena no currículo escolar. Também se alvitram novas conjunturas de estudos para a <b>diversidade</b> cultural.”
Eichholz (2015) <sup>8</sup>	<i>Aprendizagens da Lei nº 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT</i>	“Uma concepção pedagógica e curricular que respeita e valoriza a <b>diversidade</b> cultural exige olhar a escola de forma diferenciada.” “Humanizar as relações sociais que permeiam o espaço da escola que busca educar para a convivência na <b>diversidade</b> .”
Massanga (2014) <sup>9</sup>	<i>Diversidade cultural em Cabinda: estudo sobre as identidades e práticas culturais dos Bawoio do Yabi</i>	“Busca compreender os processos educativos e de afirmação identitária vividos pelos Bawoio, articulados à <b>diversidade</b> e ao complexo mosaico étnico, linguístico e cultural angolano”.
Serpa (2017) <sup>10</sup>	<i>Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses</i>	“A <b>diversidade</b> cultural e histórica dos povos indígenas do Brasil é enorme, como é enorme a <b>diversidade</b> com que se manifesta a presença indígena na cidade, demonstrando que não há uma situação de urbanidade, mas várias, e que cada caso, cada especificidade implica um modo de se relacionar com ela”.

Fonte: Autora, 2019

Na análise dos nove trabalhos oriundos do Google Acadêmico, 35 apresentaram a palavra diversidade e/ou reconhecimento. Como na análise anterior, os trabalhos utilizam a perspectiva crítica para análise dos estudos e propõem o trabalho com a interculturalidade nas práticas pedagógicas.

<sup>7</sup> Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id\\_trabalho=258314](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=258314).

<sup>8</sup> Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id\\_trabalho=2417251](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=2417251).

<sup>9</sup> Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id\\_trabalho=1309518](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=1309518)

<sup>10</sup> Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id\\_trabalho=5026104](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=5026104)

Como podemos observar no resumo de Eichholz e Grandó (2014) ao concluírem, na pesquisa, “que ao se refletir sobre conceitos que sustentam a compreensão da diversidade étnica e cultural e o processo de colonização, constrói-se um espaço dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza a *educação intercultural* escolar” (grifos meus).

Além dessa compreensão, as pesquisas apontam para a importância do reconhecimento das culturas indígenas, como sinaliza Lopes (2016) ao falar das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que são “um marco nas discussões sobre a diversidade cultural no Brasil e a necessidade de seu reconhecimento no currículo escolar”. Os estudos que abordam a ideia de reconhecimento são apresentados a seguir:

Quadro 3 - Conceito de diversidade nos textos analisados no Catálogo de Teses da Capes

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Trecho</b>
Melo (2017) <sup>11</sup>	<i>Lei nº 11645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho</i>	“Trata-se de um processo eivado de antagonismos que, para nós, impediu a concretização de um ideal europeu de homem (discurso do colonizador) e possibilitou rupturas no sistema educacional ao longo dos anos, abrindo espaços para o <b>reconhecimento</b> da pluralidade existente em nosso país.”
Kavalerski (2017) <sup>12</sup>	<i>O ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas: uma análise da Lei nº 11.645/08 e suas contribuições para a decolonização</i>	“Compreende a origem do conceito ‘decolonialismo’, assim como a expansão geográfica desses estudos. Apresenta o imaginário eurocêntrico estereotipado, pelos quais se negligenciava e marginalizava as populações afro-brasileiras e indígenas. Discute as questões que permeiam as políticas de afirmação identitária e <b>reconhecimento</b> cultural.”
Ribeiro (2012) <sup>13</sup>	<i>Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural</i>	“Esse todo articulado permitiu constatar que o cumprimento da lei nos órgãos de ensino, quando muito, se trata de um esforço tênue para a construção de uma educação centrada no respeito à <b>diversidade</b> étnica.”
Lopes (2016) <sup>14</sup>	<i>A Lei nº 11.645/08 e a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação-Paraíba</i>	“Compreende-se que a inclusão da História e Cultura africana, objeto da Lei nº 10.639/03, articula-se a um projeto de sociedade pautado no <b>reconhecimento</b> e valorização da

<sup>11</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25664>

<sup>12</sup> Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1706>

<sup>13</sup> Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10379>

<sup>14</sup> Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8750>

		<b>diversidade</b> sociocultural inerente à formação do povo brasileiro.”
Rodrigues (2017) <sup>15</sup>	<i>A Lei nº 11.645/08 e os seus desdobramentos para a questão indígena nas práticas educativas</i>	“Dessa forma, foram construídas mudanças concretas nos códigos do Estado Nacional em relação às populações nativas, e a referida Lei amplia a discussão em torno da <b>diversidade</b> étnico-cultural.”
Eichholz; Grando (2014) <sup>16</sup>	<i>Formação de professores para a interculturalidade: reflexões a partir da implementação da Lei nº 11.645/08 nas escolas de Cuiabá</i>	“Conclui-se que, ao se refletir sobre conceitos que sustentam a compreensão da <b>diversidade</b> étnica e cultural e o processo de colonização, constrói-se um espaço dialógico intercultural que humaniza as relações sociais e oportuniza a educação intercultural escolar.”
Silva (2017) <sup>17</sup>	<i>Práticas curriculares sobre a diversidade étnico-racial e o multiculturalismo</i>	“Este trabalho [...] discute as questões norteadoras da <b>diversidade</b> e do multiculturalismo no currículo escolar e nas práticas de professores/as na Escola DM (diversidade e multiculturalismo) – Alagoa Grande/PB.”
Silva (2012) <sup>18</sup>	<i>O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei nº 11.645/08</i>	“A Lei nº 11.645/08, que determinou a inclusão do ensino de História e das Culturas indígenas nos currículos escolares, pretende possibilitar o respeito dos demais brasileiros em relação aos povos indígenas e o <b>reconhecimento</b> das sociodiversidades no país.”
Russo; Paladino (2016) <sup>19</sup>	<i>A Lei nº 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola</i>	“A partir da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena no ensino básico, a educação brasileira se viu diante de um difícil desafio: modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição da <b>diversidade</b> indígena para a compreensão da cultura e história nacional.”

Fonte: Autora, 2019.

A análise possibilitou concluir que as pesquisas tendem a trabalhar com uma concepção de currículo que discute práticas pedagógicas e auxilia a pensar temáticas não hegemônicas sem tratá-las com preconceito. A partir da perspectiva de Candau (2009), que propõe que, mais do que conhecer diferentes culturas que transitam pelo espaço escolar, é

<sup>15</sup> Disponível em: [http://www.interletras.com.br/ed\\_antiores/n24/conteudo/artigos/A1.pdf](http://www.interletras.com.br/ed_antiores/n24/conteudo/artigos/A1.pdf)

<sup>16</sup> Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4259>

<sup>17</sup> Disponível em: <http://dSPACE.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14192>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/48>

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/275/27547766006/>

primordial que haja reconhecimento e valorização delas; uma perspectiva distinta da que venho trabalhando na presente pesquisa.

#### 2.4 “Olhar para dentro”: conversando com uma professora da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias

Como apresentado no início da pesquisa, trago aqui pontos importantes da conversa com a professora Iara, realizada no ano de 2017 em sua residência. Apoiada em Andrade (2012), ela não se baseou em um roteiro fixo e predeterminado. Também não atribuo valor de verdade à fala da entrevistada. Assumo que a fala é contingencial, uma posição assumida pela entrevistada quando interpelada por mim e que, ao narrar, os sujeitos conferem no presente significados ao que viveram no passado. Dessa perspectiva, as narrativas não têm a ver com um significado “verdadeiro”, mas as formas pelas quais, ao atribuir determinados sentidos, o sujeito se posiciona no mundo.

Minha escrita também se constitui como tentativa de expressar os significados atribuídos pela professora as suas experiências. Uma ousadia que busco minimizar ao fazer este relato com a preocupação de ser o mais fiel possível àquilo que me foi narrado por Iara, para que assim os leitores possam se apropriar/compreender como se dá a relação da docente com as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Iara<sup>20</sup> nasceu na cidade do Rio de Janeiro no dia 30 de setembro de 1966; é mãe de dois filhos. Criada pela mãe e sua família, aos nove anos de idade tomou conhecimento do paradeiro de seu pai ao ouvir uma conversa de sua tia. Com isso, a avó materna decidiu contar toda a história que sua mãe omitia. Nesse momento Iara descobriu sua origem africana e indígena; relata que foi um momento sofrido, mas ao mesmo tempo de felicidade, por se sentir pertencendo a um lugar, a uma história.

Nesse ponto, inicia-se a busca de Iara por suas “raízes” (sic); aos 13 anos, a convivência com o pai se intensificou e sua história começa a florescer. Logo, descobriu que sua avó materna era de origem indígena da América do Sul – há indícios de que seja do Peru, segundo o pai – e foi trazida para o sul do país por um casal para trabalhar como babá. Conheceu seu avô (negro) no Estado do Amazonas e vieram morar na Zona Oeste do Rio de Janeiro; tiveram dois filhos; Iara tem ascendência paterna indígena e materna africana; por

---

<sup>20</sup> Os nomes utilizados são fictícios para preservação das imagens.

parte da mãe cearense, ascendência nordestina.

Iara teve uma infância muito conturbada, sem conseguir estabelecer relações de pertencimento. A relação com seu cabelo de raiz lisa gerou desconforto, e optou pela decisão de raspar a cabeça com lâminas de barbear para ver se seu cabelo crescia enrolado como o da família. Iara relata: “queria me identificar com alguém, eu queria me sentir pertencente a algum núcleo de fato com as minhas características”.

O pai era um homem envolvido politicamente e fez parte de movimentos nos anos 1960. Iara, após o término do Ensino Médio, fez parte de um grupo partidário e estava envolvida com o movimento das “Diretas Já”; esse cenário aproximou muito pai e filha, e por um tempo lutaram por um mesmo ideal. Segundo Iara, ele “era a pessoa que me dava este tipo de referência, e eu tinha esta bandeira comigo” em relação à diversidade e sua origem indígena e negra.

Iara estudou em uma escola normal, no curso de formação de professores num colégio de aplicação de uma faculdade de Filosofia, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Relata que a “escola era muito branca<sup>21</sup>; todo mundo branco e eu já tinha essa inquietação, porque meu pai era um negro militante e com isso trazia essas questões”. Essa inquietação progrediu quando iniciou os estágios docentes nas escolas públicas da região, entrando em contato com um universo em que a “maioria das crianças era negra e a maioria das professoras era negra e o quanto as pessoas se disfarçavam, porque eu já sabia o que era o disfarce do negro; isso me incomodava muito”, relata Iara.

Aos 18 anos, Iara perdeu o pai por complicações de um acidente de carro. Com o trauma, iniciou acompanhamento terapêutico e foi apresentada ao caminho xamânico, o que trouxe tranquilidade, maturidade e força para enfrentar essa fase. Nesse momento, Iara começou a pesquisar os povos indígenas e entrou em contato com o universo indígena fora do Brasil. Estudou Psicologia a fim de sanar questões sobre sua identidade.

Trabalhava como professora em uma escola na Zona Sul do Rio de Janeiro, atendia uma clientela privilegiada e branca. No mesmo período, ocorreu a Conferência da ONU de 1992<sup>22</sup>, um encontro internacional para debater os problemas ambientais; o evento ficou conhecido como Eco-92 ou Rio-92, realizado entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro. A conferência teve grande repercussão mundial; participaram dela representantes de 176 países e 1.400 organizações não governamentais (ONGs), totalizando

---

<sup>21</sup> As discussões raciais não serão desenvolvidas nesta pesquisa por questão de prazos.

<sup>22</sup> Site consultado: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/conferencia-rio-92-sobre-o-meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>

mais de 30 mil participantes. Durante a Eco-92 foram discutidos problemas ambientais e suas possíveis consequências, além de ter sido feita análise dos progressos realizados desde a primeira conferência, realizada em Estocolmo.

Foram aprovadas no evento duas convenções: uma sobre biodiversidade e outra sobre mudanças climáticas. Sobre esse grande evento, a professora diz:

*Os horizontes se abriram, começamos a ver que a educação não era para todos, a escola não era para todos, os direitos não eram para todos. E assim eu me perguntei: em que lugar estou enquanto professora? E em que lugar eu estava? Trabalhando numa escola para crianças ricas, na Zona Sul do Rio de Janeiro, atendendo uma clientela privilegiada, branca e que achava que brincar de índio era visitar o Museu do Índio, na Rua das Palmeiras, e cantar a música da Xuxa sobre o índio. E isso começou a mexer comigo, ainda mais que eu frequentava uma religião privilegiada, o budismo; eu me vi muito longe das minhas raízes. A única coisa que me trazia mais perto das minhas raízes foi a descoberta do significado do meu nome, que aí descobri que meu nome significava “raiz de mandioca”; isso me encantou, porque a raiz de mandioca me remetia à minha origem. E assim, pensei, caramba, está tudo errado.*

Assim sendo, Iara procurou suas raízes e em 1998 passou no concurso para professor do Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Começou a trabalhar com a Educação Infantil e turmas do 4º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos distritos de Imbariê e Xerém, “lugar de muita terra e de muito verde, um lugar extremamente quilombola e indígena; aliás, a Baixada Fluminense como um todo”, relata Iara.

Dá em diante, a professora encontrou suas raízes e iniciou um trabalho com seus alunos, ao longo dos anos, de “atravessar a identidade vermelha e negra” e, muito mais do que cumprir as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, realiza um trabalho de “olhar para dentro”, de exaltar as identidades, de sentir-se pertencida, de empoderamento.

A Baixada Fluminense, no século passado, era povoada pela etnia Jacutingas onde atualmente se localiza o Município de Nova Iguaçu; viviam também índios Tamoios, Tememinós, Tupinambás. A terra era povoada também por “muitas fazendas e quilombos” (SILVA, 2016, p.136). Diante desse cenário, Iara faz o exercício de “olhar para dentro” e realiza trabalhos brilhantes com seus alunos.

Opinando sobre o ensino das temáticas indígena e africana nas escolas, ela relata que

*fica muito incomodada com essa questão de a gente ter que criar subsídios para trabalhar com um povo que é nosso. Porque eu vejo uma total invisibilidade na nossa cultura de origem, nós estamos ligados identitariamente com o povo europeu, com os imigrantes, com aqueles que não são donos desta terra, que não desenvolveram a cultura daqui; ao contrário, eles vieram dizimar nossa cultura e impregnar nosso povo com sua cultura.*

Por isso, Iara faz um trabalho diferenciado e faz dos seus alunos, pequenos

“desbravadores da sua história”. O trabalho pedagógico é feito com e para os alunos, “nasce de um instante, de uma brincadeira, de uma atividade”. Segundo Iara, não é nada muito planejado e sim vivido, como exemplifica: “enquanto se brinca de três marias, de bola de gude, fala da pedra, do mineral, da tribo, de um conhecimento africano e outro indígena, é simples assim”.

A seguir, apresento imagens da escrita de seus alunos e alguns dos trabalhos<sup>23</sup> realizados em sala de aula. Quando Iara vê o resultado ao final de cada ano, diz:

*É muito gratificante ver a coisa acontecer, e o que tem que te alimentar não é pensar que está fazendo a mudança só num local e sim pensar que cada grão é como um monte de areia, cada parágrafo que você fechar de um texto tem que ver como um livro em potência, cada palavra que usar numa fala tem que ver como um cântico que atravessa.*

O registro dessas atividades teve como proposta, neste ano, abrir uma página no Facebook (rede social) para expor tudo o que se aprendia em aula, informar sobre variados assuntos e compartilhar experiências. Uma maneira de aproximar os alunos das discussões por meio de uma ferramenta com que eles têm facilidade e utilizam diariamente.

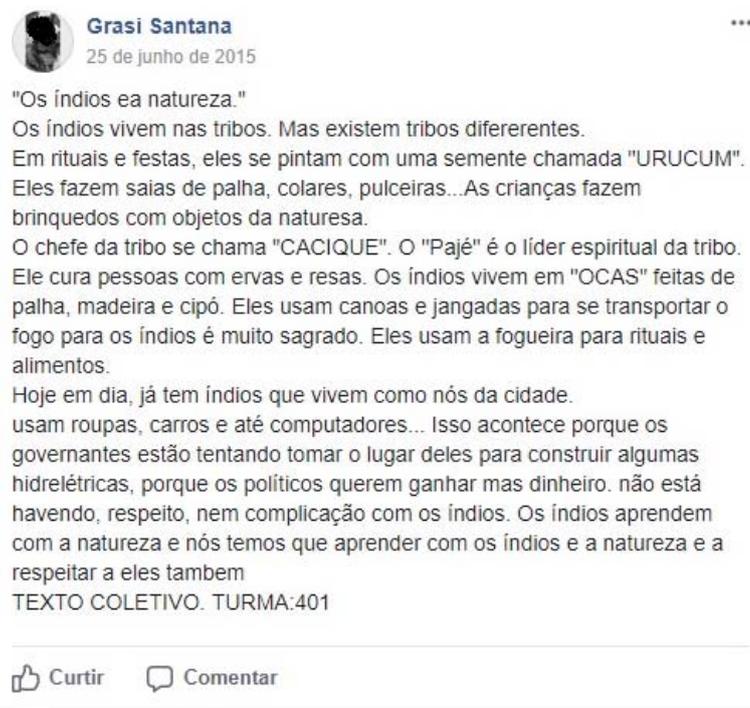
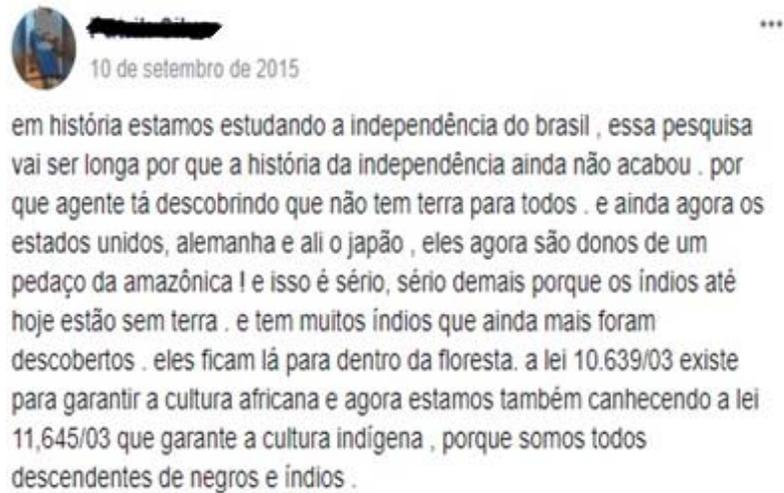


Figura 2: Texto coletivo da turma sobre as culturas indígenas.

Fonte: Rede social da professora Iara.

<sup>23</sup> Os trabalhos foram feitos nas turmas de 2014 e 2015. Nos outros anos, por conta da precarização e de questões particulares com funcionários da escola, a professora não conseguiu realizar um projeto de tamanha visibilidade. No entanto, realiza atividades de pequena escala no dia adia escolar.

Figura 3: Texto de um aluno sobre a aula do dia.



Fonte: Rede social da professora Iara.

Nos textos, percebe-se o posicionamento crítico e reflexivo dos alunos em relação à situação atual dessas populações, em diálogo com o aprendido em sala de aula. Aqui, percebemos o escape de uma visão estereotipada sobre a temática indígena, em que o diálogo com a diferença promove troca de sentidos e interpretações.

Outra proposta de atividade é o desenho livre, com criação de título baseado na aula expositiva, e o trabalho com maquetes; neste caso, o barro utilizado foi do entorno da escola. Aproveita-se a arte manual e gráfica dos povos indígenas para elaboração de artesanatos, baseia-se também em obras de literatura infantil e infantojuvenil da biblioteca da escola e do município como fonte de pesquisa.

Figura 4: Desenho livre sobre os povos indígenas.



Fonte: Rede social da professora Iara.

Figura 5: Maquete feita pela turma com materiais e barro do entorno da escola.



Fonte: Rede social da professora Iara.

Iara, desde sua infância, esteve inquieta e queria encontrar suas raízes. A vida seguiu rumos conturbados e, ao mesmo tempo, apresentou uma filosofia de vida, xamânica, na qual se encontrou e se reconectou com suas raízes. Hoje, Iara continua lecionando e compartilhando suas experiências e vivências com seus alunos e todos que estão à sua volta. Sua história é repleta de significados, e assim constrói a história de muitos que não sabem sua origem. O trabalho de Iara, muito mais do que dar visibilidade aos donos desta terra, é mostrar que somos frutos dela; nossas raízes se encontram.

Percebo que as propostas de trabalho da professora seguem uma perspectiva identitária fixa, a qual venho problematizando no decorrer da pesquisa. No entanto, a tentativa de fazer com que os alunos reflitam e aprendam sobre as condições das culturas indígenas hoje em dia pode ser encarada como um escape das propostas de trabalho nos currículos prescritivos, nos quais o trabalho com essas culturas prevalece nas datas comemorativas.

Compreendo ainda que o trabalho com as culturas indígenas e africanas durante todo o ano letivo é uma importante ação no trabalho de desconstrução do olhar estereotipado. A intenção inicial da apresentação desta conversa é de que os leitores percebam a possibilidade de trabalho com a temática, tendo a perspectiva do currículo como cultura como possibilidade de trabalho com a diferença, buscando o afastamento do caráter celebratório.

## CONSIDERAÇÕES

É possível dizer – dentro da percepção indígena de que o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o (a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans ou se comunique por um celular; ainda que uma parabólica pareça ao outro um objeto estranho ou incompatível com a comunidade indígena [...], mesmo assim a indianidade permanece, porque o índio e/ou a índia, aonde quer que vá, leva dentro de si a aldeia (GRAÚNA, 2003, p. 63).

A presente pesquisa buscou provocar reflexões e problematizações quanto às culturas indígenas nas políticas curriculares, além de apresentar como o olhar estereotipado gera resistência para o desenvolvimento do trabalho com as diferenças. Para mais, a imersão, como professora, nessa discussão possibilitou muitos aprendizados que estão para além do que palavras possam expressar.

O caminho da pesquisa no mestrado é acelerado e, por vezes, doloroso, mas há o ganho pessoal quando se ultrapassam os limites e entendemos nosso tempo de estudo e amadurecimento. No campo acadêmico, vejo como ganho a apresentação de uma discussão de produção ainda insuficiente para o campo da educação em geral e da formação de professores em especial.

Sendo assim, reafirmo a importância do estudo de Bessa Freire (2000) sobre as cinco ideias equivocadas dos brasileiros em relação às culturas indígenas, que contribuiu para desconstrução de tais equívocos e para a percepção de que a escola, sendo instituição moderna encarregada socialmente de transmitir os códigos compartilhados em uma sociedade, vem reproduzir um currículo carregado de preconceitos.

Apesar disso, a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08, entendida com política curricular, estabeleceu, nos currículos escolares, uma nova estratégia de trabalho com as diferenças. E mostrou que o conhecimento sobre os povos indígenas faz parte do conhecimento sobre a sociedade brasileira e como ela se constitui. Mas é necessário ir além do mero reconhecimento ou da celebração da diversidade que tende a operar na lógica da assimilação cultural, pois esta carrega a ideia de hierarquia entre culturas.

O estudo me possibilitou compreender o quanto os processos de escolarização são pautados pela lógica da assimilação. Por isso, as contribuições de Bhabha (2007) foram fundamentais para que possamos romper com a assimilação, pensando os processos de escolarização com base no conceito de diferença, entendida como processo de significação pelo qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção

de campo de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 2007, p.111).

Logo, nos faz pensar que a pluralidade de culturas que se produzem socialmente exige novos projetos de inclusão dos grupos minoritários no espaço escolar que pensem as diferenças culturais para além dos binarismos essencialistas, visto que, na perspectiva pós-estrutural, as estratégias de reconhecimento e de entendimento da cultura como somatório não atendem as demandas das diferenças.

O entendimento do espaço escolar como lugar de múltiplas produções culturais, *espaçotempos*, negociação e tradução entre diferentes possibilidades de significação é fundamental para a construção de estratégias de democratização da educação; democratização entendida como devir.

Compreendi que o caráter multicultural adotado pela legislação se dá a partir de uma compreensão de cultura como repertório fixo de significados e passíveis de serem compartilhados por todos. Caminha na invisibilidade e na falta de compreensão dos binarismos, das relações de poder e produção de hierarquias imbricados no trabalho com a diferença.

A concepção de currículo como “arena de produção cultural”, aquele que entende o espaço escolar como *espaçotempo* de produção cultural (MACEDO, 2006c) embasou toda a discussão nesta pesquisa, concluindo que o currículo é fruto de processos de enunciação, negociação e hibridização.

Ainda com a obrigatoriedade da legislação, as políticas curriculares são produzidas em meio a esses processos, o que significa encarar que nessas relações há disputas pelo poder de fazer valer determinados significados.

Busquei responder às questões que orientaram o estudo ao apresentar minhas inquietações e diálogos teóricos no decorrer da escrita; essa análise pode ser significada nas mais diversas concepções e tais questões não se esgotam neste trabalho. Acredito que as reflexões anunciadas nesta pesquisa poderão ser desdobradas e problematizadas em outros espaços.

Finalizo com Lopes (2013) quando expressa que o universo é “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” (p. 98), fazendo-nos pensar que, ao assumirmos que vivemos em um mundo de pluralidade e de diferenças, poderemos pensar a escola como espaço de negociação incessante com o outro e, conseqüentemente, com as diferenças que nos posicionam no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ABdC/ANPEd. Ofício nº 01/2015/GR; GT 12. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Currículo/Anped e ABdC. Rio de Janeiro: 9 de novembro de 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas e educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 175-196.
- BARREIROS, Débora; MACEDO, Elizabeth F. Pensando as diferenças no currículo. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. (Orgs.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. V. 1. Rio de Janeiro: DPAlí, 2008. p. 15-30.
- BASTOS LOPES, Danielle. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do Rio de Janeiro. **Revista Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 7, p. 96-113, 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/viewFile/1631/1225>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. Entre a Terra e o Céu Guarani: uma conversa com B. Melià. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, nº 2, p. 289-298, jul./dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Educação comparada: a representação de índios e negros no Ensino de História. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 42-63, 2010.
- BESSA FREIRE, José R. (2000). Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (Cenesch)**, Manaus, n. 1, p.17-33, 2000.
- \_\_\_\_\_. A representação da escola em um mito indígena. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-11, jan./jun. 2001.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.
- \_\_\_\_\_. O entrelugar das culturas. In: COUTINHO, Eduardo F. (Org.). **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 80-94.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 433**, de 2003. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de

2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Autora: Deputada Mariângela Duarte; Relatora: Deputada Fátima Bezerra. Sala da Comissão, em 1 de julho de 2003. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14**, de 11 de novembro de 2015. Trata das diretrizes operacionais para a implementação da História e das Culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/08. Brasília, 2015.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2008. p.159-188.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e apostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

FARIA, Ana Maria G de. **Ideologia no livro didático**. Campinas: Autores Associados, 1984.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

GOMES, Paulo Cesar da C. Identidade e exílio: fundamentos para a compreensão da cultura. **Revista Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-42, 1998.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da Lei nº 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan./dez. 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu; HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

\_\_\_\_\_. A identidade em questão. In: \_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. p.7-22.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 50-62.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez/Faperj, 2011.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos**

indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1).

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003; set./fev. 2003/2004.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.

\_\_\_\_\_. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006c.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, nº 106, p. 87-109, jan. /abr. 2009.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUINHOS ART'SAMBA – Intérprete. **Samba-Enredo Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira**. Rio de Janeiro. Composição de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. 2019. 4min31seg.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, set./dez. 2001.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei nº 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PEREIRA, Talita V. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Espaço do Currículo** [online] –Revista da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 3, nº 1, p. 419-430, mar./set. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 17 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, nº 3, p. 600-616, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais**: uma abordagem pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012.

RAMOS, Aura Helena. Direitos Humanos universais: localismos globalizados em questão. In: \_\_\_\_\_. **O lugar da diferença no currículo de Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2011. p. 29-56.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a Lei nº 11.645/08 e a inclusão da temática indígena na escola. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, ano 8, v. 16, p. 31-60, jul./dez. 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 147-206.

SILVA, Edson. Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da Lei nº 11.645. **Revista Historien UPE**, Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012. Disponível em: [www.revistahistorien.com](http://www.revistahistorien.com).

SILVA, Lucia Helena Pereira da. Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga: um capítulo da história da ocupação da Baixada Fluminense. **Revista Uniabeu Belford Roxo**, v.9, n. 21, jan./abr.2016. Disponível em: [http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2280/pdf\\_311](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2280/pdf_311). Acesso em: 18 jan. 2019.

SILVA, Tomás T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás T. da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença** – A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

VEIGA -NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, 2003.