

O “ÍNDIO” E A HOMOLOGAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 - PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS ESCOLARES -

Roberta Villa¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a homologação da lei nº 11.645/08, convocando a escola a enxergar a composição multiétnica da sociedade brasileira. Entende-se que o principal objetivo desta lei é problematizar os estereótipos que a sociedade envolvente produziu acerca das populações indígenas presentes no território nacional, por meio de revisão bibliográfica de cunho sociológico, pedagógico e histórico e também através de entrevistas com pessoas declaradas indígenas. Em síntese, chegou-se às seguintes considerações: a efetiva aplicação da lei requer uma profunda reflexão da comunidade escolar bem como a revisão de discursos, conceitos, metodologias, interações entre professores e alunos, produção de material didático e, sobretudo, a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais; currículo multiétnico; descolonização; protagonismo indígena.

INTRODUÇÃO

A homologação da Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008 - que 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 (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”²- complementa a concepção da Lei nº 10.639/03, no que diz respeito ao reconhecimento de todas as matrizes étnicas que compõem a chamada nação brasileira.

¹ Pedagoga, cientista social graduada pela UNIFESP e Mestre em Literatura Brasileira pela USP. Atuou como professora, coordenadora pedagógica e atualmente é supervisora escolar na Rede Municipal de São Paulo. Desenvolve pesquisas e projetos na área da educação infantil, educação e cultura indígena, literatura, psicanálise e também é ativista do movimento indígena.

²Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm:
PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA/*Fernando Haddad*”.

Se a revisão da LDB em 2003 trouxe a importante conquista de tornar obrigatório nas escolas a problematização das questões que envolvam a população afrodescendente e valorização de seu legado, expandindo este olhar, a Lei nº 11.645/08 convoca toda escola brasileira a repensar também o lugar do “índio” em nossa sociedade. Logo, é um chamado ao reconhecimento da contemporaneidade e diversidade das populações indígenas, evidenciando a pluralidade cultural e linguística de um Brasil multiétnico.³ Em termos de política pública para a educação, a homologação desta Lei representa a segunda excelente oportunidade de se superar a visão eurocêntrica do currículo brasileiro, incluindo agora a figura dos indígenas, os quais predominantemente vinham sendo definidos “por contraste, ou seja, no que eles se distanciam do normal, do padrão – europeu, branco, cristão, masculino e civilizado”⁴.

Este momento torna-se emblemático não somente para fomentar o diálogo entre os diversos povos indígenas do Brasil e a sociedade envolvente, como também para que os educadores de modo geral possam repensar suas práticas e questionar sua própria formação: que história do Brasil nos foi contada, que índio é esse que nos ensinaram a reconhecer?

Sabe-se que a história da humanidade é múltipla e que varia de acordo com o ponto de vista e experiências histórico-culturais dos sujeitos que a narram, todavia, as práticas pedagógicas devem apreender a cultura “como um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados”.⁵ Sabe-se também que o currículo escolar “seleciona conteúdos, elege comportamentos a serem evidenciados e valoriza práticas sociais de determinados grupos ao destacar, por exemplo, o que deve ser estudado durante o ano e o que deve ser visto eventualmente”.⁶ Ou seja, o currículo nunca é neutro, seu conteúdo implica relações de poder, pois interfere na formação das identidades e subjetividades. Considerando que o currículo faz parte de uma tradição seletiva, logo, é preciso assumir uma postura reflexiva em relação à nossa própria cultura escolar, tomando consciência de

³ “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”. FREIRE, José Ribamar Bessa. Trecho da palestra “cinco ideias equivocadas sobre os índios”, proferida no dia 22/04/2002 no curso de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro.

⁴ RIBEIRO, Renilson Rosa. “Imagens didáticas do índio na História & Vida coleção” in *Educação Temática Digital*, Campinas, v.9, n.2, junho de 2008, p. 111.

⁵ THOMAZ, Omar Ribeiro. “A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade”, in: *A temática indígena na escola*, organização de SILVA, Aracy Lopes & GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, Global Editora, São Paulo, 2004, p. 439.

⁶ OLIVEIRA, Teresinha Silva. “Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais”, trabalho apresentado no GT Ensino Fundamental, durante a XXV Reunião Anual da ANPED 2002/ Revista Brasileira de Educação, p. 31.

que ao selecionarmos este ou aquele fato, ao priorizarmos um determinado assunto e tratarmos ocasionalmente algum outro, na verdade, já estamos selecionando partes da história que se quer contar e construindo uma determinada tradição sobre nós mesmos.

Ao se recuperar a trajetória de nossas narrativas escolares percebe-se que os povos indígenas habitam o currículo na perspectiva de figurantes, com raras cenas protagonizando alguma participação especial, tendo em vista que “até 1980 a História dos Índios no Brasil se resumia à crônica de sua extinção”.⁷ De modo que a imagem do indígena foi configurada como exótica ou insipiente; em suma, ensinava-se e aprendia-se que o “índio” é *o outro*, o estrangeiro dentro de seu próprio território.

Esta prática pedagógica da escola brasileira – empoderada em seu ofício a reforçar tradições – veio reiterando a soberania sociocultural de uma determinada parcela da população, aquela que busca como padrão a história e o universo sociocultural de matriz europeia, construindo sentidos que ecoam para muito além dos muros escolares. Impulsionada por políticas públicas de universalização e obrigatoriedade da escolarização de nossas crianças e adolescentes, não obstante, esta matriz curricular se constituiu em um dos pilares de manutenção da hegemonia ideológica da elite nacional.

Cabe indagarmo-nos: esta predominância de um modelo de conhecimento e de história oficial a quem serve? Esta narrativa escolar por quem foi criada? A homologação da Lei nº 11.645/08, conquanto, traz para o campo da política pública educacional uma movimentação em prol da pluralidade étnico-racial que compõe a nossa sociedade. Porém, ela em si mesma não é suficiente para enfrentar toda uma tradição escolar estruturada a partir de um modelo conservador que tem como base os paradigmas europeus, os eventos e perspectivas das civilizações ditas ocidentais; pois, até então, o que a nossa memória escolar nos revela?

Inicia-se o estudo da chamada “História do Brasil” a partir da chegada dos portugueses, ignorando a presença indígena anterior ao processo de conquista e colonização. Exalta-se o papel do colonizador português como desbravador e único responsável pela ocupação de nosso território. Oculta-se, no entanto, o genocídio e etnocídio praticados contra a população-indígena do Brasil.⁸

O que está em cheque com a homologação das Leis nº 10639/03 e 11645/08 é a hegemonia desta tradição escolar pautada pelo currículo eurocêntrico, ou seja, esta disputa

⁷ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. “Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença”, in: *Patrimônio e Memória*, ISSN – 1080 – 1967, São Paulo, Unesp, v. 10, n.2, julho-dezembro 2014, p. 222.

⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. “Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades”. Cad. CEDES [online] 2005, vol. 5, n. 67 , p. 380.

pedagógica se dá no campo da descolonização do currículo. Nesta seara nota-se que o texto legal⁹ ao evocar a História enfrenta, inclusive, o legado posto a partir da introdução desta disciplina em nossas escolas, “cuja criação está relacionada ao projeto de formação de uma elite nacional e ao propósito de implementação de uma civilização nos trópicos com perfil branco, europeu e cristão.”¹⁰ Não obstante, o ensino de história consistia em disseminar a ideia de uma unidade identitária da sociedade brasileira a partir da construção de um passado único, pois a diversidade seria um entrave para o fortalecimento da nação. Hoje, no entanto, essa negativização da pluralidade étnico racial tem sido revista, superando a concepção elitista herdada de nosso passado colonial e imperial, trazendo para o presente um novo paradigma para as narrativas escolares: a de valorizar a diversidade ao invés de negá-la. Busca-se, então, um novo diálogo com o passado, no qual vozes antes silenciadas se manifestam, eventos desconhecidos são descobertos, eventos conhecidos são redimensionados por outras perspectivas, culturas desconsideradas passam a ser respeitadas.

A Lei nº 11.645/08 atende, portanto, ao questionamento crítico sobre a continuidade de um currículo baseado em narrativas eurocêntricas. Contudo, a predominante referência à matriz branca e cristã perpetua em nossas práticas escolares, ainda sendo incentivada e reafirmada por meio dos livros didáticos.¹¹ É importante considerar que muito do imaginário social a respeito dos indígenas resulta da memória das práticas e narrativas escolares, de modo que a debilidade do material didático, no que tange as diretrizes da Lei nº 11.645/08, deve ser urgentemente analisada e revista. Sobremaneira, o próprio conceito de “Descobrimento do Brasil”, tão comum no repertório escolar de gerações de brasileiros, se revela equivocado ao silenciar toda a história anterior que já estava em curso dentro do território nacional e do continente americano. Diante deste quadro, disponibilizar um material didático e de apoio ao professor que seja adequado é indispensável para que os objetivos da lei se transformem em prática. Pois é preciso enfrentar a defasagem de

⁹ Vide a primeira nota de rodapé.

¹⁰ CARVALHO, João do Prado Ferraz. “Ensino de História e cultura escolar: resistência no contexto de uma tradição inventada” in: Revista Nova Escola, editora Abril, setembro de 2014, p. 84.

¹¹ “Certamente, uma das políticas públicas mais antigas do Estado brasileiro (data de 1929) e mais exitosas é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a aquisição e a distribuição gratuita de livros para os alunos da rede pública de ensino. (...) Na atualidade, o Programa nacional o Livro Didático, dentre as principais ações de execução da política destacam-se: Lançamento dos Editais; Inscrição das editoras; triagem/ Avaliação dos livros; elaboração e divulgação dos guias, escolha dos livros pelas escolas; aquisição, produção, distribuição e recebimento dos livros pelas escolas públicas de diferentes lugares do Brasil”. SILVA, Marcos Antônio da & FONSECA, SELVA Guimarães. “Ensino de História hoje, errâncias, conquistas e perdas”, in: *Revista Brasileira de História*, vol. 30, n. 60, São Paulo, 2010, p. 26.

formação, resultado tanto do curso de licenciatura quanto da formação escolar destes profissionais; e se somado a este fator pensarmos nas condições de jornada de trabalho de grande parte da categoria, que tem acúmulo de cargos e trabalha cerca de 10 horas por dia, não é de se espantar que o livro didático do aluno muitas vezes seja um dos principais instrumentos da própria “formação continuada” dos professores.

Não obstante, em grande parte os planejamentos, projetos de aula e sequências didáticas dos professores são preparados com base no material didático oferecido aos alunos e, ainda, há casos em que o conteúdo do livro nem chega a ser confrontado com outras fontes. Logo, muito dos estereótipos presentes no imaginário social acerca das populações indígenas são reproduzidos nos manuais escolares e desta forma são reforçados, legitimados e tendem a potencializar o preconceito. As representações mais comumente impressas nos livros didáticos são as do “índio” como uma extensão da natureza e, assim sendo, uma “espécie quase em extinção”; uma “vítima” da civilização ocidental, o “índio” como figurante subalterno e silencioso na história nacional. E por fim, chega-se ao cerne do problema: o índio representado como um “ser do passado”, o que evidencia as “dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual”¹².

Isto, levado a cabo, nos leva a entender que apesar da escola afirmar os princípios e preceitos da cidadania – antes dos questionamentos postos pelas leis dez e onze mil esta cidadania estava circunscrita a apenas uma parcela da sociedade. Por conseguinte, o discurso contrapunha-se à práxis, “a escola cidadã”, deveras, estimulava a intolerância. Reafirmando esta prática, nota-se que “os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro”¹³. Deste modo, anula-se um dos agentes nacionais vitais no tempo presente para problematizarmos a questão do multiculturalismo, do meio ambiente, da lógica do pertencimento e ocupação da terra, do contraponto ao tempo de vida e modo de produção capitalista, da oposição a lógica do ruralismo e agronegócio: o índio vivo e resistente da contemporaneidade.

É preocupante constatar que a história dos nossos povos originários vem sendo tratada e escolarizada por meio de representações tão genéricas e equivocadas, sendo

¹² GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Op. cit.*, p. 487.

¹³ *Idem*, p. 489.

normalmente lembrada apenas no “dia do índio”, com festejos, gracejos e atividades de caráter folclórico – como por exemplo, a exposição de instrumentos e ferramentas indígenas como objetos exóticos, primitivos, sem uma efetiva contextualização da cultura em que se inserem, logo, “preconceito, desinformação e intolerância são resultados mais que esperados deste quadro”.¹⁴

O estereótipo escolar mais reproduzido sobre a figura do indígena é o “índiozinho nu”, de arco e flecha, penacho na cabeça, tendo uma oca como cenário de fundo. E entre as falhas dos livros também se pode mencionar o majoritário emprego de frases curtas, afirmativas, pouco complexas, que não incentivam o debate, a pesquisa, a curiosidade e criticidade, assim, contribuindo para acentuar as figurações de um “índio genérico”:

Por exemplo, uma infinidade de sentenças típicas como “os índios se organizam em tribos”, “falam a mesma língua”, “têm os mesmos costumes”, “respeitam muito uns aos outros e são muito carinhosos”, “conhecem os hábitos dos animais”, “conhecem as plantas”, entre outros, povoam as páginas do livro didático. Dessa forma, as diversas tribos, mesmo que referenciadas nominalmente, são definidas como um todo homogêneo, absolutamente igual aos aspectos que se desejava nelas enfatizar.¹⁵

Na verdade, o que prevalece é a visão ideológica eurocêntrica que apreende os povos indígenas a partir de sua própria alteridade e assim os exclui da história oficial das civilizações, realocando-os dentro de uma história mítica, na qual o indígena passa a ser mais um “ente” da floresta do que um ser humano dotado de cultura, saberes e direitos como qualquer outro. Desta forma fica muito difícil aos alunos reconhecerem como legítimo um índio que está vestido com uma calça jeans, por exemplo, ou então um índio usando um celular; essas imagens tendem a ser interpretadas como falsárias e bizarras. Por isso torna-se fundamental a desconstrução da figura do índio estereotipada e generalizante.

É importante destacar que o estereótipo reforça preconceitos, pois eles “focalizam a diferença de maneira torta, limitada e rígida”¹⁶. Ao passar pelo crivo eurocêntrico, as culturas das mais de duzentas etnias indígenas brasileiras tornam-se generalizadas na figura de um índio estigmatizado, primitivo e “essencializado”, ou seja, um índio que pertence a um modo de viver “puro”, intocado pela relação com o ocidente, de cultura imutável, fixado em um tempo a-histórico. À vista disso, de acordo com o que estava

¹⁴ *Idem*, p. 491.

¹⁵ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Op. cit.*, p. 111.

¹⁶ OLIVEIRA, Raquel de & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Trilhas Negras e Indígenas*, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, SP, 2008, p. 49.

sendo ensinado até então, “os índios são sempre representados como o diferente, o estrangeiro, o exótico – a imagem invertida do espelho do que seria a civilização: europeia, masculina e branca, que trouxe para o “resto” – Ásia, África e América – a Fé (cristianismo), a Lei (Estado) e o Rei (Autoridade)”.¹⁷

Ratificando preconceitos, sobremaneira, esta concepção que ainda orienta algumas narrativas e práticas escolares tem feito um desserviço aos nossos povos indígenas, pois, em suas entrelinhas declara que índio bom é o índio que ficou no passado, que reproduz as condições do século XVI; logo, índio bom é índio morto. Todavia o problema é o indígena do presente, que não se apresenta de acordo com o estado puro e essencializado que o imaginário genérico, folclórico e estereotipado reproduz, o indígena que é considerado aculturado e por conseguinte, tolhido de sua identidade e tradição ancestral:

Desempenhando papéis secundários ou aparecendo na posição de vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação, uma vez dominados, integrados e aculturados, desapareceriam como índios na escrita histórica e, não à toa, estariam condenados ao desaparecimento.¹⁸

Ignorando a noção de que toda cultura é dinâmica e, portanto não estática, essas representações anacrônicas que compõe o senso comum, fruto de um espólio colonial e um republicanismo positivista, deslegitimam os indígenas contemporâneos privando-os de seus direitos enquanto povos originários. Ademais, elas nunca os reconheceram como agentes e cidadãos dentro da sociedade brasileira, ao contrário, o que historicamente tem sido política de Estado para os nossos povos indígenas, além do genocídio, é o etnocídio através da criminalização de suas culturas e modo de vida, da proibição do uso de suas línguas nativas, da eliminação desses povos enquanto sujeitos históricos e atores políticos dentro deste território. E para reforçar este senso comum que tem sido difundido pelas instituições escolares Brasil afora, a mídia colabora para a manutenção hegemônica da elite dominante ao passo que

[...] o que se informa, e, portanto, o que se consome sobre o assunto, são fatos fragmentados, histórias superficiais e imagens genéricas, enormemente empobrecedoras da realidade. A coisa mais comum de se ler ou de se ouvir na imprensa são notícias com o nome das tribos trocado, grafado ou pronunciado de maneira aleatória. Não raro um determinado povo indígena é associado a locais onde nunca viveu, ou ainda a imagens que, na verdade, são de outro povo indígena (...) sem nenhuma densidade cultural ou histórica específica.¹⁹

¹⁷ RIBEIRO, Renilson Rosa. *Op. cit.*, p. 105.

¹⁸ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Op. cit.*, p. 221.

¹⁹ RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil”, in: *A Temática indígena na escola, op. cit.*, p. 31.

Deve-se considerar que a imagem do “índio estereótipo” não está apenas na sala de aula.²⁰ Sobretudo, é necessário ter zelo e sensibilidade ao tratarmos da temática indígena na escola, pois, pode-se incorrer no erro de contribuirmos mais para reafirmar o preconceito e a supremacia da cultura dominante do que fazermos o trabalho crítico e justo que desperta uma nova perspectiva de olhar para os povos indígenas. Em suma, os cinco colossais equívocos²¹ sobre os povos indígenas reproduzidos pela prática escolar são: a generalização das diversas etnias a partir da representação do “índio brasileiro”; a transmissão da ideia de que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas; a essencialização das culturas indígenas ao considerar que elas estão congeladas do tempo, ou seja:

[...] não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar.²²

Ainda, outro erro é a noção de que os indígenas fazem parte do passado; e por fim, a crença de que o brasileiro não é índio, de modo que a população em geral desconsidera a matriz indígena na formação de sua identidade e na composição de sua ancestralidade. Para superar os estereótipos instituídos acerca do “índio brasileiro”, a escola deve refletir sobre as imagens sociais que nos são postas abrangendo as diversas etnias, especialmente veiculadas pela grande mídia, bem como problematizar também o próprio repertório intelectual produzido no que tange a historiografia, literatura, linguística, artes, antropologia, etc. Sobretudo, a boa formação dos educadores para atuarem com o currículo étnico/indígena é fundamental; talvez este seja o mais importante desafio exposto com a homologação da lei nº 11.645/08.

Pesquisas em desenvolvimento na rede escolar de ensino público e privado têm evidenciado contradições e dificuldades dos professores em ministrar tais conteúdos. As razões teóricas, políticas e pedagógicas, narradas pelos professores são múltiplas. No entanto, há pontos em comum. Primeiro, a lacuna existente na formação inicial. (...). Somam-se a isso as dificuldades para obtenção de material didático pertinente.²³

²⁰ Um filme que creio ser uma referência crítica é *Yndio do Brasil*, de Silvio Back, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=owFYba_OCI4

²¹ Vide, FREIRE, José Ribamar Bessa. *Op. cit*

²² *Idem*.

²³ SILVA, Marcos Antonio da & FONSECA, Selva Guimarães. “Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas”, *op. cit.*, p. 29.

Nota-se que nem tudo deve ficar a encargo do livro didático. Os professores, todavia, devem ter uma relação crítica e não de submissão ao material didático disponível e também serem capazes de exercer uma postura reflexiva diante de seu próprio exercício docente a fim de avaliarem as práticas adotadas. O professor não deve se exaurir de sua função social, sendo um agente ativo e questionador do processo de construção de tradições que a educação escolar promove, deve se indagar sobre o quê, o porquê e como ensina.

Ainda, há os que preferem manter uma conduta pedagógica antiquada e se apoiam na estrutura retrógrada da instituição para manterem os discursos escolares que aprenderam quando foram alunos de ensino básico. Isto tem sido um dos principais entraves para a consolidação dos ideais vislumbrados pela Lei nº 11.645/08.²⁴ Mas é preciso reconhecer que os professores que atualmente estão em pleno exercício da docência, lidando com as disputas das reorientações curriculares, são frutos de uma escola que os formou com base na hegemonia da visão eurocêntrica que hoje se intenta balizar. “Por isso, convém não ignorar que qualquer solução para a formação cultural das crianças de hoje precisa incluir o acesso à cultura também dos adultos, especialmente seus professores”.²⁵ Se a homologação da lei torna como obrigatória em todas as escolas brasileiras o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, cabe discutirmos o quanto isto deve afetar a grade curricular dos cursos de licenciatura do ensino superior, ora

[...] o componente curricular História da África, História dos Índios Brasileiros, ainda são raríssimos nas academias e, quando estão incorporados, quase sempre são tratados como componente curricular de menor importância e prestígio²⁶

Não basta que as instituições de ensino superior incluam a “História do Brasil” na formação dos professores – desde os que atuarão na Educação Infantil até os especialistas do Ensino Fundamental²⁷ e médio, abrangendo as diversas disciplinas, de Exatas a

²⁴ Desde antes mesmo da homologação da lei, como confirma o trecho abaixo da obra “A temática Indígena na Escola”, com a primeira publicação em 1995 (um ano antes da LDB): “O possível no momento, ao professor de I e II graus, ao se informar, é fazer uma espécie de autoanálise de sua formação e preconceitos, ultrapassando os limites de sua própria formação graduada. Este primeiro passo, aliado à leitura de algum do material citado neste e em outros textos deste volume abrirá mais caminho ao que me parece a maneira legítima de hoje ensinar conteúdos sociais sobre o Brasil (mesmo que saibamos que existem os *currículos* mínimos, o vestibular etc.): gerar a inquietação por um saber menos totalizante em sua aparência e mais libertário em seus efeitos do que o ensinado pelo Estado nacional”. *A temática indígena na escola, op. cit.*, p. 418.

²⁵ PARO, Vitor Henrique. “O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central”, in: *Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional*, vol. 19 no. 72 Rio de Janeiro, Julho/Setembro 2011, p. 7.

²⁶ LOPES, Douglas Pierre J. S. “Educação e Diversidade Cultural: os desafios para o currículo de história no ensino básico brasileiro”, *Espaço do Currículo*, v.4, n.1, Março a Setembro de 2011, p. 95.

²⁷ “No caso dos professores de Ensino Fundamental I, o problema pode ser ainda mais delicado, dado o fato de que pouquíssimas Licenciaturas em Pedagogia dedicam carga horária (muito abaixo do razoável) para

Humanas e Biológicas – se esta história não se alforriar de sua origem elitista e eurocêntrica.

No mais, é preciso reiterar que muitos dos professores - que apesar de mal formados para tratar do tema, buscaram bem intencionadamente cumprir a lei, - acabam recorrendo aos livros didáticos para essencialmente compor seu repertório. Assim, se a formação destes docentes não for revista e não houver mobilizações que disputem também as grades curriculares das disciplinas de licenciatura nas graduações, então, a intencionalidade da lei nº 11.645/08.²⁸ tende a se esvaír em meio a um ciclo vicioso. E diante de uma história pasteurizada lá se vai toda riqueza das culturas indígenas homogeneizada em ilustrações de arco, flecha, oca e mandioca. É preciso buscar estratégias que sejam capazes de interromper e até mesmo inverter esta tendência, na qual o livro didático reproduz o preconceito social e a partir de elementos estereotipados transmite noções equivocadas sobre o que é ser índio; assim, legitima-se e acentua-se ainda mais o racismo, as injustiças e violências que esses povos vêm sofrendo há mais de quinhentos anos.

Diante deste cenário, o que seria mais urgente: trabalhar com a formação continuada dos professores ou investir na edição de materiais didáticos adequados a proposta da lei? O ideal é que ambas as ações sejam concomitantes, pois, oferecer materiais didáticos de melhor qualidade já contribui para que o professor tenha acesso a outra perspectiva da causa indígena e repense seus conceitos e discursos. Por outro lado, o melhor livro didático também se torna insuficiente quando utilizado por um professor alheio às suas finalidades e desatualizado, mal formado sobre aquilo que deve ensinar. Ao se superar esses dois desafios, o da formação de professores e o da produção de material didático adequado, se superará também o binômio analítico selvagem *versus* civilizado, inferior *versus* superior, que costuma nortear as discussões sobre “o índio” na escola. O momento posterior, então, será o de termos uma discussão mais elaborada desde o ensino infantil, o que certamente contribuirá para a nova geração de professores que vier a se

tratar do Ensino de História” in: Simplicio ALMEIDA NETO. Antonio Simplicio. *Op. cit* “Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. Antonio Simplicio de Almeida Neto, p. 221.

²⁸ Desde antes mesmo da homologação da lei, como confirma o trecho abaixo da obra “A temática Indígena na Escola”, com a primeira publicação em 1995 (um ano antes da LDB): “O possível no momento, ao professor de I e II graus, ao se informar, é fazer uma espécie de autoanálise de sua formação e preconceitos, ultrapassando os limites de sua própria formação graduada. Este primeiro passo, aliado à leitura de algum do material citado neste e em outros textos deste volume abrirá mais caminho ao que me parece a maneira legítima de hoje ensinar conteúdos sociais sobre o Brasil (mesmo que saibamos que existem os *currículos* mínimos, o vestibular etc.): gerar a inquietação por um saber menos totalizante em sua aparência e mais libertário em seus efeitos do que o ensinado pelo Estado nacional”. *A temática indígena na escola, op. cit.*, p. 418.

formar. Assim, uma vez que se chega ao curso de licenciatura com mais bagagem sobre determinados temas, mais esses temas podem ser avançados e problematizados no nível superior de ensino.

A correta aplicação a Lei nº 11.645/08 pode ser, afinal, o caminho para se superar o etnocentrismo²⁹ da cultura dominante que está impregnado em nossas narrativas escolares. A superação desta hegemonia eurocêntrica implica na exortação de preconceitos e “pregação benevolente da tolerância que só faz reafirmar o papel dominador de quem tolera”³⁰, bem como na eliminação de estereótipos cristalizados acerca da imagem das populações indígenas. Sobre os estereótipos, ainda se faz necessário reafirmar o quanto eles contêm...

[...] um tipo de inércia, pois são muito lentos para mudar, e tal mudança, quando ocorre, acontece em resposta a mudanças econômicas e sociais; os estereótipos são aprendidos cedo, antes mesmo que a criança tenha compreensão clara sobre o grupo ao qual se refere o estereótipo (...) desta forma, estão na base da produção e reprodução do preconceito³¹.

Não podemos desconsiderar que uma disputa pedagógica é também um confronto político e ideológico, em face de tecer o percurso de uma nova tradição, uma vez que “toda tradição, justamente por ser inventada, pode ser reinventada”.³² A escola contemporânea deve ser palco de novas atitudes e metodologias, outras narrativas e protagonismos, sem perder de vista que “é nas relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes que os currículos são, de fato, reconstruídos”.³³

²⁹ Princípio este que, em sua manifestação mais agressiva, pode até mesmo se constituir pela negação da humanidade do outro.

³⁰ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. *Op. cit.* p. 230.

³¹ OLIVEIRA, Raquel de & BENTO, Maria Aparecida Silva. *Op. cit.*, p. 50.

³² CARVALHO, João do Prado Ferraz. *Op. cit.*, p. 85.

³³ SILVA, Marcos Antonio da Silva & FONSECA, Selva Guimarães. *Op. cit.*, p. 31.