



## **O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A TEMÁTICA INDÍGENA: CURRÍCULO, IDENTIDADE E RELAÇÕES DE PODER**

PATRICIA ANGELICA DE OLIVEIRA FARIAS\*

### **RESUMO**

O presente estudo tem como escopo a presença e/ou a ausência da temática indígena no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, especificamente na disciplina de História, proposto em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação (mesmo ano da Lei 11.465) e até hoje em vigor. Ele busca compreender as relações entre Currículo (numa perspectiva baseada nos estudos de Ivor Goodson e Antônio F. Moreira), Poder e Identidade e como estes três conceitos estão imiscuídos, sendo geradores e produtos uns dos outros simultaneamente; busca compreender também os elementos estruturantes do Currículo Oficial Paulista no que tange ao espaço que concede ao ensino de História indígena e como a temática indígena vem sendo trabalhada ou negligenciada ao longo das últimas décadas. Também é abordado neste estudo o quanto este Currículo, como qualquer outro currículo prescrito por qualquer Sistema de Ensino, pode ser compreendido como uma “tradição inventada”, uma seleção de certos conhecimentos históricos a serem transmitidos para as “novas gerações” (representadas pelos alunos) visto que seriam relevantes e relacionados à toda a humanidade e a posição na qual as populações indígenas são colocadas dentro desta “tradição” a ser mantida. O texto é desenvolvido segundo três eixos: sobre as relações entre os conceitos de Currículo e Poder; sobre a Temática Indígena na sala de aula nas últimas décadas e como o “silêncio” em torno da mesma (ou o estudo da temática indígena de maneira generalizante, “essencializada” e colocada como parte apenas do passado) não tem colaborado para o enfrentamento dos preconceitos acerca desta população presentes há séculos na nossa sociedade, além da existência ou não desta Temática no Currículo Oficial do Estado de São Paulo; sobre as relações entre o Currículo Paulista, a Temática Indígena e a representação desta Identidade como forma de desvelamento das relações de poder existentes nessa sociedade .

**Palavras-chave:** Currículo Oficial do Estado de São Paulo; Temática Indígena; Currículo, Poder e Identidade.

### **INTRODUÇÃO**

Já se passaram nove anos desde a Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de conteúdos sobre história e cultura dos povos indígenas,

---

\* Mestranda do programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.



africanos e afrodescendentes no Brasil, lei esta que levaria tanto os sistemas de ensino quanto os produtores de materiais didáticos a inserirem estes conteúdos e questões no cotidiano de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por todo o território nacional. Porém, quando nos deparamos com os relatos dos docentes de diversas disciplinas – e em especial dos professores de História – percebemos que as temáticas que teoricamente deveriam fazer parte das aulas desde a promulgação da referida Lei são negligenciadas ou profundamente simplificadas, se restringindo muitas vezes a trabalhos pontuais em “datas comemorativas” como o Dia do Índio ou o Dia da Consciência Negra. Tão grave quanto esta situação acima descrita, percebemos também que o mesmo quadro de “negligência” e “simplificação” destas temáticas são encontrados nos currículos oficiais de alguns Sistemas de Ensino, que prescrevem alguns conteúdos em detrimento de tantos outros.

Assim, seria interessante um estudo aprofundado acerca de como os Sistemas de Ensino, os Materiais Didáticos e as Práticas Docentes se apropriaram da Lei 11.645/08 (o que, por sinal, é o anteprojeto de mestrado desta singela autora) mas, devido às possibilidades e limitações do presente estudo, escolhemos apenas um aspecto das dimensões deste trabalho mais aprofundado, que é pensar o currículo prescrito pelo sistema de ensino paulista e a presença (ou ausência) da temática indígena no mesmo como elemento que pode nos fornecer pistas sobre como as relações de poder estão presentes nas prescrições curriculares e o local ocupado pelas populações indígenas nestas relações de poder evidenciadas pelas escolhas curriculares.

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo foi proposto em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo como

(...) um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Este processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO [ESTADO] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012: p. 7)

Para pensarmos as relações entre este Currículo e a presença da Temática Indígena pelo viés das relações de Poder, partimos do princípio que qualquer currículo prescrito, na definição de Maxine Greene (1971) apresentada no trabalho de Ivor



Goodson (2008, p. 18) é “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. Esta estrutura de conhecimento a ser dominada pelo conhecedor é não só socialmente apresentada mas histórica e socialmente construída, sendo chamada por diversos autores de “tradição inventada”

Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática “invenção de tradição” numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes. (GOODSON, 2008: p. 77)

Ainda definindo o que é a questão da “tradição inventada”, o autor cita um trecho de Hobsbawn, que explica que

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN e RANGER 1985, in GOODSON 2008: p. 78)

A concepção do projeto do Currículo Oficial é de uma equipe coordenada por Maria Inês Fini, tendo como coordenador da área de Ciências Humanas o Prof. Dr. Paulo Miceli (historiador e atualmente professor da UNICAMP, desenvolvendo trabalhos de História Cultural e com diversos livros publicados em temáticas ligadas a sua linha de pesquisa, Feudalismo e Revoluções Burguesas). Em determinado ponto, a equipe que o criou diz que, em relação às escolhas feitas

(...) optou-se por estabelecer recortes temático-conceituais que abarquem temas e questões que caracterizam, com elevado grau de unanimidade, a própria identidade da disciplina e, portanto, podem ser considerados essenciais. (SÃO PAULO [ESTADO] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012: p. 31 – grifo nosso)

A questão que fica aqui é sobre quem foram as pessoas consultadas e que, com elevado grau de unanimidade, escolheram os conteúdos prescritos para este Currículo visto que, como mencionado no artigo de Almeida Neto e Ciampi

Observou-se, no período de sua implementação, que não houve consulta aos sujeitos diretamente envolvidos nas atividades escolares – professores, alunos, diretores e coordenadores da rede pública estadual –, e, sim, a consultores, que elaboraram essa proposta curricular sob encomenda. (ALMEIDA NETO e CIAMPI, 2015: p. 197)

O que fica evidente, então, é que este currículo é fruto das escolhas de um grupo contratado para escrevê-lo segundo determinadas diretrizes dadas pela própria Secretaria Estadual de Educação, que optou por trabalhar ou não certas temáticas (como



a indígena). Além disso, fica claro que houve uma divisão de tarefas e poderes entre aqueles que pensaram e elaboraram o Currículo Oficial e aqueles que irão interagir cotidianamente com o mesmo – tanto na figura de executores do currículo (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) quanto na figura de objetos da ação do trabalho com o Currículo (os alunos). Esta divisão de tarefas já foi percebida em outros momentos da História da Educação Brasileira, como nos aponta Martins acerca das mudanças no ensino de Humanidades durante a ditadura cívico-militar brasileira (1964-1985)

A racionalidade que se buscava então na organização da educação pressupunha um esquema de divisão de tarefas, em que o professor fosse responsável pela parte prática de aplicação do currículo, cuja programação era construída de acordo com os objetivos educacionais definidos, principalmente, pelos gestores da educação (MARTINS, 2002: p. 148-149)

Com isso, podemos concluir que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo de História para os Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio é uma prescrição de um certo tipo de estrutura de conhecimento, selecionado de acordo com prioridades políticas e sociais de sua época, fruto de debates e escolhas que buscam, ao fim, estabelecer a continuidade com um passado histórico considerado apropriado por aqueles que tiveram o poder de elaborar o mesmo. Assim, não cabe aqui pensarmos este objeto como “neutro” (logo isento de interesses externos às necessidades educacionais dos alunos) ou como uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história<sup>1</sup>, mas sim como uma “tradição inventada”, criado ao longo da história do Sistema Educacional de São Paulo e baseado em certas concepções de qual passado histórico é considerado apropriado. Qual será o lugar da Temática Indígena neste Currículo, pensando que há uma Lei federal que a coloca como obrigatória? Como a inclusão (ou não) desta temática neste Currículo nos dá pistas sobre as relações de poder dentro da parcela da sociedade que o produziu e à qual se destina?

## 1. Currículo e Relações de Poder

---

<sup>1</sup> Esta é a explicação presente no Caderno do Professor do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a escolha de determinados “conteúdos” em detrimento de outros (SÃO PAULO, 2012: p. 13).



Como foi visto na introdução deste estudo, compreendemos os currículos prescritos numa perspectiva que o vê como um documento que coloca quais conteúdos devem ser aprendidos, como estruturas de conhecimento externas ao conhecedor. Mas será que os currículos são apenas veículos de transmissão cultural? Para autores da teoria curricular crítica como Moreira e Tadeu (2013)

Aquilo que na visão tradicional é visto como processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. [...] Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural [...]. (MOREIRA e TADEU, 2013: p. 36)

Sendo terreno de produção cultural, na medida em que os sujeitos envolvidos ativamente com o Currículo se apropriam de sua “prescrição” e o reelaboram de acordo com seus próprios referenciais culturais, o mesmo está carregado das divisões já existentes na sociedade. Estas divisões seriam, assim, tanto causas quanto consequências e expressões das relações de poder, pois

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma o currículo é expressão das relações de poder. (MOREIRA e TADEU, 2013: p. 37)

Assim, definir qual passado é “adequado” a ser lembrado (a partir da escolha de determinados conteúdos e temáticas em detrimento de outros) é um ato de poder que, pelo fato de definir o que é o conhecimento válido, cria condições para que o currículo reproduza cultural e ideologicamente as relações que mantêm as mesmas pessoas que possuem este poder em suas posições privilegiadas. Apesar dos movimentos sociais terem pautado modificações nos currículos por todo o país (através de uma lei federal), estes grupos – e em especial o movimento social indígena -, não estão em posição de definirem os elementos estruturantes de todo um currículo, daí a pequena inserção da temática indígena nos currículos em geral – e especialmente no caso do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Como ressalta Apple (1982)



A falta de determinados tipos de conhecimento – onde se localiza um grupo específico no complexo processo de preservação e distribuição cultural – relaciona-se, sem dúvida, à ausência, nesse grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 1982: p. 29)

E, assim, fica claro “como a tradição seletiva opera para manter uma cultura dominante efetiva” (APPLE, 1982: p. 41). Esta “tradição seletiva” se torna o pensamento hegemônico de uma determinada época e local e

(...) satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (WILLIAMS, 2011: p.51-52)

Portanto, o fato de haver um “senso comum” sobre os indígenas e sua História, calcado em estereótipos apesar dos mesmos serem presentes e atuantes na sociedade brasileira atual (e algumas vezes até geograficamente próximos aos não indígenas) pode ser pensado à luz do conceito de hegemonia para Williams, mais uma vez explicitando como as escolhas de conteúdos do Currículo Paulista demonstram, ao fim, quem tem determinado tipo de poder e quem não o tem. O Currículo Oficial é um dos terrenos onde se reproduzem cultural e socialmente as divisões da sociedade e, nesta lógica, faz todo o sentido o espaço para a temática indígena ser ínfimo e, quando existente, estereotipado, colocado no passado e/ou “vitimizado”: o Currículo está reproduzindo as divisões de nossa sociedade e, como é trabalhado com os alunos (que seriam as “novas gerações de brasileiros), produzindo estas divisões entre um “nós” e o “outro” (o indígena) através destas formas de representar as populações indígenas ao longo dos anos do Ensino Básico. Logo, é necessário falar um pouco mais sobre estas representações que professores e alunos costumam fazer acerca dos indígenas.

## **2. A temática indígena na Escola**

As representações acerca dos indígenas no currículo prescrito da Rede Estadual de São Paulo e currículos de outras Redes tem sido objeto de alguns estudos ao longo das últimas décadas, especialmente após a lei 11.645/08. Estes estudos apontam um certo “silêncio” em relação ao estudo da História Indígena nestes currículos ou a



“estereotipação” destas populações, comumente vistas como homogêneas, portadoras de uma cultura ancestral, a-histórica e que logo não estariam presentes como sujeitos históricos no Brasil atual. Estas visões estereotipadas, que percebem estes povos ou como “selvagens”, “bárbaros”, “sujeitos” ou como “ingênuos”, “puros” são percebidas em outros contextos e épocas, como nos relata Almeida (2010) comentando as visões adjacentes à artigos publicados nas revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro:

É possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários e políticos do oitocentos: os “idealizados do passado”, os “bárbaros dos sertões” e os “degradados” das antigas aldeias coloniais. (ALMEIDA, 2010: p.137)

Também Melatti (2007), comentando as visões de não-indígenas sobre as aldeias em zonas rurais na década de 1960 diz que:

[...] os vizinhos das terras dos índios afirmam que eles são preguiçosos cruéis, sujeitos. Ao chamá-los de preguiçosos, associam a isto a ideia de que os índios não aproveitam bem suas terras, que estas produziram muito mais se pertencessem aos brancos (MELATTI, 2007: p. 256)

Com isso, acabamos nos deparando com cenas como esta que nos relata Grupioni (2004) acerca das comemorações do Dia do Índio

É provável que todos nós tenhamos alguma lembrança de ter tomado parte de comemorações deste tipo quando frequentávamos os bancos escolares, ou de ver estampados nos jornais matérias sobre os índios no dia 19 de abril. Muitas escolas, especialmente as de educação infantil, continuam, ainda hoje, a pintar o rosto das crianças e a confeccionar para elas imitações de cocares indígenas feitos com cartolinas ou com penas de galinha. (GRUPIONI, 2004: p. 481)

Para o aluno que saía da escola com seu cocar de cartolina e penas de galinha coloridas, o indígena seria um “ser genérico”, preso a uma imagem fixa e a certos aspectos físico-culturais (andar nu, pintar o corpo, usar um cocar). Mas, como colocam os autores Funari e Piñón (2011)

Mesmo limitada, a escola foi importante, tornando historicamente significativo o fato de ter, por muito tempo, excluído a figura do índio da representação do país, da sua língua, história e ambiente, quando não apresentou, de forma oblíqua, como atraso bárbaro a ser superado. Quando, finalmente, a figura do índio foi incorporada, manteve em grande parte o caráter exótico e externo à sociedade brasileira, tomada por uma unidade relativamente homogênea. Apenas nos últimos anos é que houve a inclusão da pluralidade como um valor positivo e o consequente reconhecimento dos indígenas como parte importante da nossa sociedade e sua cultura como significativa na conformação da nacionalidade brasileira. (FUNARI e PIÑÓN, 2011: p.115)



Em relação aos materiais didáticos – e em especial ao livro didático, a inclusão da temática indígena também foi percebida nas últimas décadas, como aponta Coelho (2009) ao analisar algumas destas obras didáticas de História produzidas entre 1992 e 2005, porém há

(...) uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se percebe um processo de redimensionamento do lugar das populações indígenas na composição dos conteúdos, em todo atento às pesquisas mais recentes, por outro, nota-se a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que as via como ingênuas, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2009: p. 274)

Assim, é possível que tais estereótipos sejam permanências de representações acerca das sociedades indígenas presentes tanto nos discursos dos materiais selecionados pelos professores para suas aulas quanto pelos currículos prescritos para tais escolas que, no seu conjunto, acabam por instituir uma “memória” sobre os indígenas falando ou se silenciando sobre os mesmos e, por fim, lhes atribuem uma identidade fixa, imutável, “essencializada” e não pertencente ao mundo atual.

Com isso, ficam os desafios para a inclusão da temática indígena de maneira não estereotipada ou essencializada, apesar da lei que coloca especificamente esta obrigatoriedade. Como concluem os autores Funari e Piñón (2011)

O grande desafio, há mais de duas décadas de regime democrático, consiste em fazer com que a escola possa, de maneira efetiva, incluir a temática indígena na sala de aula. A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um "outro", a ser observado a distância e com medo, desprezo e admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (FUNARI e PIÑÓN, 2011: p.115)

Mas será que este desafio está sendo “vencido”, após nove anos da Lei 11.465/08 ou, como coloca Coelho (2013) sobre a implantação de outra lei (a nº10.639/03, sobre a obrigatoriedade de conteúdos sobre a História e cultura africana de afro-brasileiros), os currículos prescritos – e em especial o do Estado de São Paulo atual – levam a

(...)abordagem das temáticas destacadas pela legislação por meio de dinâmicas que não alteram as narrativas consagradas sobre a formação da nacionalidade, posto que consubstanciadas em discurso de cunho moral, que reconhece a diferença, mas inclui os diferentes na condição subalterna – vítimas, passivos e de participação restrita na construção da sociedade brasileira. (COELHO, 2013: p.81)



O Currículo Oficial do Estado de São Paulo como foi estruturado – homogeneizado, centrado na História Europeia e calcado numa “periodização clássica”, não acaba por trabalhar a favor da realidade que a Lei 11.465/08 busca modificar? Será possível inserir a História indígena nas escolas numa perspectiva que modifique a visão estereotipada que a maioria dos alunos e professores têm sobre estas populações? Para isto, acreditamos ser necessário falar um pouco sobre as relações entre currículo, identidade e a temática indígena.

### **3. Currículo, Identidade e a Temática Indígena**

Como discutido até o momento, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, como qualquer outro currículo prescrito, pode ser considerado exemplo de uma “tradição inventada”. Esta “tradição” é tributária à outras tantas, tão similares umas às outras que parecem “naturais”, “normatizadas” a tal ponto que teriam se constituído numa “periodização clássica” da História da Humanidade que raramente é colocada em cheque por alunos ou professores em seus cotidianos escolares. Mas qual é o lugar específico da temática indígena no Currículo Oficial: em que momentos ela aparece, em qual contexto e quais habilidades estão ligadas à este conteúdo?

Durante a leitura do “Quadro de conteúdos e habilidades de História” (SÃO PAULO [ESTADO] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012: p. 39-73), percebemos que, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, temas relacionados à História Europeia são citados como conteúdos a serem estudados vinte e oito vezes enquanto temas relacionados aos indígenas americanos aparecem apenas duas vezes, sendo ambas no 3º bimestre do sétimo ano (uma como “as sociedades maia, asteca e inca” com o objetivo de chegar a habilidade de “identificar [...] as principais características das sociedades pré-colombianas” e outra como “sociedades indígenas no território brasileiro” com o objetivo de chegar a habilidade de “relacionar a ocupação do território brasileiro ao longo da história à transformação e/ou destruição das sociedades indígenas” – ambas na p. 46). Já ao longo do Ensino Médio, temas relacionados à História Europeia são citados como conteúdos a serem estudados também vinte e oito vezes enquanto temas relacionados aos indígenas americanos aparecem apenas uma vez (no 1º bimestre do



primeiro ano como “a pré-história sul-americana, brasileira e regional”, com o objetivo de chegar a habilidade de “reconhecer a diversidade dos processos históricos e das experiências humanas” e de “estabelecer relações espaciais e temporais, relativas ao surgimento da humanidade e ao povoamento de diferentes espaços geográficos” – p. 59).

O predomínio da História Europeia no ensino de História nos dias atuais pode parecer exagerado e até chocante quando lemos o Currículo Oficial mas, como nos relata Bittencourt em seu trabalho sobre o livro didático e o saber escolar (2008), livros de História em língua estrangeira e traduções de obras estrangeiras (especialmente do francês) compunham a maioria dos livros adotados pelo Colégio Pedro II entre 1838-1907 e, para além disso, a própria maneira com a qual o Currículo Oficial é estruturado temporalmente nos remete à uma periodização “clássica”, encontrada em programas curriculares e livros de História desde o século XVIII no Brasil:

Na visão republicana defendida por Seignobos, a Revolução Francesa era o marco definidor do Período Contemporâneo. Seignobos havia dividido, com precisão, os períodos históricos em suas obras didáticas, separando em três volumes a História Antiga (Oriente, Grécia e Roma) e reunindo a Idade Média, os Tempos Modernos e o Período Contemporâneo em um único livro. Os marcos definidos por Seignobos, sob o regime republicano, acabaram tornando-se os vencedores. A História estruturada para os cursos secundários do historiador francês marcou fortemente a produção didática nacional. O tema “civilização e progresso” foi incorporado sem grandes contestações, ora elaborando-se uma produção histórica própria para a formação da elite nacional, ora usando os próprios textos franceses. (BITTENCOURT, 2008: p. 127-128)

Isto posto, percebemos que o atual Currículo do Estado de São Paulo é um precioso exemplo do que já mencionamos com “tradição inventada”, onde um determinado passado histórico foi escolhido como representante do que é “apropriado” ser lembrado e transmitido às novas gerações, em consonância com o que já se pensava nos séculos XVIII – XIX ser “apropriado” para a formação da elite nacional. Tanto naquele período como no nosso cotidiano, a História Indígena parece não ter sido escolhida para ser lembrada e transmitida – mas por que isto acontece? Quem é o indígena o qual tem sua identidade “essencializada” e tratada de forma genérica por este Currículo?

Para nos aprofundarmos nesta discussão, precisamos saber o que é – ou o que não é – o conceito de Identidade. De acordo com Hall (2012)

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que



passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. (HALL, 2012: p. 108)

O fato de haver uma identidade “essencializada” e naturalizada dos indígenas na mente da maioria dos alunos e professores está relacionado com como as identidades e as diferenças são fixadas na nossa sociedade: através de oposições binárias onde um termo privilegiado (“eu”) se coloca em oposição ao seu negativo - “o outro” -, acaba-se por “essencializar” este “outro” da relação, visto como “primitivos” para a maioria da sociedade não indígena - o “eu” desta relação<sup>2</sup>. Como apontado por Kuper (2008)

Sociedades primitivas – ou, ainda melhor, povos primitivos – são resultados da imaginação ocidental. [...] O primitivo, o bárbaro, o selvagem são nossos “opostos”. Eles nos definem, enquanto nós o definimos. (KUPER, 2008: p. 11)<sup>3</sup>

Esta necessidade de definir o indígena como primitivo e selvagem é fruto do desejo da sociedade não indígena de se definir pelo seu oposto, como moderno e civilizado (valores que são vistos positivamente pela nossa sociedade) apesar de, como salientado por Carneiro da Cunha (2009), a identidade não pode ser essencializada visto que “ela é simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo de um fluxo; em suma, uma memória”<sup>4</sup>. Já o ato de “naturalizar” determinada identidade, fixando a mesma como norma

(...) significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2012: p. 83)

Assim, a identidade indígena é vista pela maioria dos alunos e professores como negativa pelo fato da identidade da sociedade não indígena estar naturalizada, colocada

<sup>2</sup> Esta discussão está presente e brilhantemente aprofundada em SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

<sup>3</sup> KUPER, Adam. *A reinvenção da sociedade primitiva – transformações de um mito*. Recife: Editora da UFPE, 2008, p.11, citada por PIMENTEL, Spencer. *O índio que mora na nossa cabeça*. São Paulo: Prumo, 2012, p. 15.

<sup>4</sup> CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura entre aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 259, citada por PIMENTEL, Spencer. *O índio que mora na nossa cabeça*. São Paulo: Prumo, 2012, p. 39.



como norma de cultura – quem está como norma é a identidade “europeizada”, reforçada pelos estudos em História da História Europeia. Seu contraponto pode, no máximo, ser “exótico”, daí as representações estereotipadas ou a não representação do indígena no Currículo Oficial que, nesta dinâmica, acaba por produzir e reproduzir as diferenças entre um grupo e outro, mantendo desta maneira inalteradas as relações de poder nesta sociedade. Uma História que deslocasse o eixo do currículo da História Europeia para os ameríndios como “fundadores” e centrais nos processos históricos acabaria por provocar modificações na posição do “eu” (a identidade norma), colaborando para redefinir a autoimagem do brasileiro, deslocando a mesma da imagem europeizada.

Sobre a questão da possibilidade de inserção da História Indígena nas escolas numa perspectiva que modifique a visão estereotipada que a maioria dos alunos e professores têm sobre a mesma, acreditamos que esta possibilidade existe desde que o enfoque não esteja em uma simples inclusão desta temática como um relato sobre um povo, mas sim

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2012; p. 92)

A capacidade de questionamento das formas dominantes de representação da identidade vai muito além daquilo que costumamos ver nas escolas de Ensino Básico: a questão não é estimular “tolerância” e “respeito” de maneira genérica – e muitas vezes vazia – mas sim analisar as representações existentes com o objetivo de desconstruí-las, chegando ao desvelamento das relações de poder implícitas nestas representações.

## CONCLUSÃO

Após dialogarmos sobre as relações entre as questões de Identidade, de Poder, da presença e/ou ausência da Temática Indígena no contexto geral e no nosso contexto específico (do Currículo Oficial do Estado de São Paulo), foi possível perceber que a ausência da História indígena neste Currículo se dá não por obra do acaso, pela



inexistência dos movimentos indígenas no presente ou por uma opção metodológica “neutra”: sua ausência se dá pela própria posição dos povos indígenas em relação a um tipo de poder, o poder político de definir quais conhecimentos históricos deveriam ser escolhidos como significativos e dignos de serem rememorados, apenas conseguindo pautar uma lei que obriga todos os estabelecimentos de ensino básico a incluírem esta temática no currículo (o que é um passo tímido e que deve ser defendido, mas ainda assim um passo apenas). Assim, quando tal temática aparece no Currículo, ela tende a ser estereotipada e essencializada pois há uma identidade não indígena (bastante europeizada) vista como “norma”, o que relegaria ao indígena o espaço do “exotismo”.

Como o currículo de História é espaço de disputas pelo poder da narrativa hegemônica, é possível que o mesmo seja repensado com base na inclusão tanto dos indígenas como de outros grupos não trabalhados neste estudo (como africanos e afrodescendentes, mulheres, operários) como sujeitos, produtores de significados e de culturas, o que talvez deslocaria o poder para outros lugares visto que o currículo é, ao mesmo tempo, estruturante e estruturado pelas práticas sociais – o que nos leva a refletir sobre as razões pelas quais, após as muitas mudanças curriculares, pouco efetivamente mudou, mantendo-se uma “periodização clássica” e não alterando as relações de poder na nossa sociedade. Assim, uma outra “pedagogia” deve ser buscada se realmente desejamos mudanças profundas, uma que enfrente os problemas que estão postos nas discussões sobre as identidades, suas representações e como as mesmas reiteram (na lógica de performance<sup>5</sup> que, simultaneamente, é produtora e produto d) as relações de poder da nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

---

<sup>5</sup> Sobre a questão de como as identidades e a diferença necessitam ser representadas, ver SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.



ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de e CIAMPI, Helenice. A História a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 31, nº 01, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383> (acesso em 18/01/2017)

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COELHO, Mauro Cezar. A história o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L. e MAGALHÃES, M.S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Moral da História: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (org.). *História: que ensino é esse?*. Campinas: Papirus, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto. 2011

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. B. *A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identities e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A.T. e RANZI, Serlei M.F. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições ao debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.



PIMENTEL, Spencer. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SE, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidades e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.