

TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade

Ivanildo Amaro de Araujo
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FEBF)

Resumo

A modernidade, forjada como um processo de dominação política, econômica e ideológica e, como tal, representou e ainda representa a busca desenfreada pela hegemonia do poder mundial, desconsiderando saberes outros que se opõem à padronização, aos enquadres do pensamento cartesiano. Na educação e, mais especificamente, na escola, os currículos funcionam como artefatos que apontam para conhecimentos sedimentados, fechados, quadrados, cartesianos, considerados como universais e inabaláveis. De forma ambígua, podem servir para a emancipação e para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, principalmente, relativos aos povos indígenas. Este texto pretende problematizar os processos que envolvem a concretização da Lei 11645/2008 no cotidiano da escola, a partir de uma análise do currículo de uma rede municipal de educação na Baixada Fluminense, para identificar como a temática é contemplada e de que forma se apresenta como potente para desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos. Apresentamos, também, alguns dados que emergem do cotidiano escolar a partir das práticas pedagógicas de professoras do primeiro segmento da educação fundamental. Ademais, pretende-se indicar algumas sugestões de como o trabalho docente pode ser organizado com vistas a atingir os objetivos previstos na lei.

Palavras-chave: currículo, colonialidade do saber, decolonialidade

Abstract

Modernity, forged as a process of political, economic and ideological domination, and as such has represented and still represents the unbridled quest for hegemony of world power, knowledge disregarding others that oppose standardization, the framings of Cartesian thought. Education and, more specifically, in school curricula serve as artifacts that point to, closed squares, Cartesian, considered universal and unshakable sedimented knowledge. Ambiguously, may serve for the emancipation and deconstruction of prejudices and stereotypes, mainly relating to indigenous peoples. This paper intends to discuss the processes that involve the materialization of Law 11645/2008 daily at school, from an analysis of the curriculum of a municipal education in Baixada Fluminense, to identify how the issue is dealt with and how it presents as potent to deconstruct hegemonic thoughts and knowledge. We also present some data that emerge from school daily from the pedagogical practices of teachers of the first segment of basic education. Furthermore, it is intended to indicate some suggestions for how teachers' work can be organized with a view to achieving the objectives of the law.

Key words: curriculum, coloniality of knowledge, decoloniality

Lançando as flechas...

Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos.
Ou a ausência deles. Duvida?
Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.
(Guimarães Rosa)

O cotidiano escolar constitui-se como uma ampla rede intrincada de fios complexos em que acontecimentos, ações, fazeres, pensares são produzidos por sujeitos com intenções diversas e, portanto, imbrincados em relações de poder. O desafio é tentar revelar o “irrevelável” e nos move para tentar ver o não visível, de olhar o que nos negaram ver, de perceber o que nos fizeram não perceber, de desinvisibilizar o que foi invisibilizado, de “desapagar” o que foi apagado. Nossa condição humana é e está recheada por ações culturais e sociais cotidianas que são determinadas e produzidas no campo sociocultural e que, por vezes, são vistas como insignificantes, mas que são construtoras de nossa existência, de nossa forma de pensar, de nossas subjetividades.

A modernidade foi forjada como um processo de dominação política, econômica e ideológica e, como tal, apesar do arrefecimento de sua força e da crise na qual se encontra, representou e ainda representa a busca desenfreada pela hegemonia do poder mundial, desconsiderando saberes outros que divirjam da padronização, do enquadramento, das amarras do pensamento moderno. A herança da modernidade é materializada no campo da educação e, mais especificamente, na escola, a partir do que predizem e definem os currículos, disseminando conhecimentos sedimentados, fechados, quadrados, cartesianos, considerados como universais e inabaláveis.

Nesse sentido, estes conhecimentos têm servido, historicamente, para reforçar, afirmar e legitimar a história a partir da ótica do colonizador branco, europeu. Os conhecimentos veiculados, não sem resistências, representam forças políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento. Produziram o “outro” não europeu, exótico, estereotipado como ser imbuído de “não existência” que necessitava de uma “reeducação” banhada de civilização (Fanon, 1968).

Não sem resistência, povos indígenas foram escravizados e dizimados de forma violenta pela colonização pretensamente civilizada. Entretanto, no Brasil, no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e com atraso de mais de cinco séculos, as comunidades indígenas conquistam a garantia de terem seus conhecimentos, costumes e hábitos reconhecidos como parte da riqueza cultural do país e da formação de seu povo. A valorização de suas práticas culturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo foi, a partir daí, garantida como forma de ruptura com a histórica subalternização.

Na década seguinte, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) incorpora aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal. Logo depois, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB), numa série de artigos, apresenta indicações de alteração dos currículos, inserindo a temática indígena de modo a promover o acesso a conhecimentos que valorizem

a história e a cultura indígena e suas contribuições para a formação do povo brasileiro. Porém, é na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no volume que trata do tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que a temática ganha densidade com a definição de objetivos, conteúdos e aspectos que devem ser contemplados na formulação dos currículos dos diversos sistemas de ensino e, portanto, fazer parte do cotidiano escolar e das salas de aula.

Como parte dessa luta e trajetória por reconhecimento e valorização, a Lei 11.645/2008 que alterou a LDB, já modificada pela Lei 10.639/2003, acrescenta a obrigatoriedade da presença da temática indígena nos currículos escolares. Assim, vigora, desde então, 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. (Brasil, 2014, p. 19)

Esta nova redação, embora com ausências marcantes (educação infantil, educação de jovens e adultos, educação superior) e restrições a algumas disciplinas (História, Artes e Literatura), representa um avanço na perspectiva do reconhecimento e valorização da história, bem como da afirmação e legitimação da cultura indígena como constituidora da diversidade cultural brasileira. Apesar de constituir-se em mais um instrumento em prol do combate ao preconceito e à discriminação, compreendemos que a lei, por si só, não dá conta de reunir ferramentas suficientes para a luta contra atitudes e visões preconceituosas e discriminatórias. Trata-se de conformações históricas que se mantêm há, pelo menos, cinco séculos. É preciso que haja foco na formação de professores, investimento nas reformulações curriculares, compreensão do papel social e cultural da escola na perspectiva de recontar a história indígena e, principalmente, nas ações cotidianas pedagógicas que acontecem em nossas salas de aula.

Assim, refletir sobre as orientações apontadas na lei implica também olharmos com atenção os minúsculos movimentos do cotidiano. Para Certeau (2008), é relevante compreender como sujeitos não se submetem às redes de vigilância, principalmente, epistemológicas. Assim, é preciso descobrir como isso acontece.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina, e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (Certeau, 2008, p. 41)

No cenário cotidiano, perguntas são feitas, desfeitas e refeitas num jogo de possibilidades que movem o pensar sobre aquilo que fazemos todos os dias. Conforme Corazza (2002), a pesquisa na área de educação, numa visão pós-crítica, tornou-se uma poderosa forma de modificar, mesmo que minimamente, o caráter repetitivo das práticas pedagógicas e o avanço dessas práticas seculares. A *pesquisa-que-procura e ensina* é aquela que move, instiga, desacomoda e procura outros modos de pensar e fazer educação. Seguindo caminho semelhante, Esteban (2003, p.135) nos aponta que “os estudos do cotidiano não oferecem garantias e as metodologias de pesquisa rascunhadas recusam a definição de etapas, procedimentos, instrumentos, teorias que mostrem o caminho seguro para o encontro da verdade.” Para tanto, nossas referências teórico-metodológicas inspiram-se nestes estudos que tomam os cotidianos como *espaçotempos* complexos. No início do ano de 2104, iniciamos nossas visitas semanais à escola municipal Flor-de-Lis¹ para identificarmos práticas que permitissem acessar as formas como o currículo se faz no cotidiano ao tratar de temáticas que envolvam as diferenças, principalmente, as temáticas indígenas. Nosso interesse, neste caso, recai sobre os *currículos praticados* (Oliveira, 2003) ou *currículos realizados* (Ferraço, 2003). A escola conta com 23 professoras, das quais 17 possuem graduação em Pedagogia. Dentre estas, 10 possuem pós-graduação *lato-sensu* nas áreas de Educação. Do total, apenas 06 professoras possuem o nível médio (Formação de Professores). A escola atende, em média, 500 alunos/ano do 1º segmento do ensino fundamental, distribuídos em dois turnos (matutino/vespertino).

Aproximar-se do cotidiano da escola tem nos permitido acessar sua complexidade e suas práticas, percebendo elementos que nos deram indícios de seus *fazeressaberes* cotidianos (Ferraço, 2007). Nossas conversas/encontros com professoras, orientadoras pedagógicas, funcionários/as, gestoras, alunos/as, além de observações do cotidiano da escola e de suas salas de aula têm sido essenciais para construir nossas percepções sobre a sua realidade. A seguir, entremeadas à reflexão teórica, algumas evidências que emergem do cotidiano são apresentadas. Para efeito deste artigo, apresentamos recortes de observação das salas de aula do 1º ao 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental - Ciclo Básico de Alfabetização, dando maior enfoque às salas de aula da Professora Márcia, do 1º ano; e do Professor Davi, do 3º ano.

Concomitantemente à nossa inserção na escola, realizamos um estudo sobre os seguintes documentos da rede municipal de educação de Duque de Caxias: *Proposta pedagógica: princípios teórico-filosóficos* (Duque de Caxias, 2002a) que explicita os princípios da educação vigente na rede; e *Proposta curricular: anos iniciais* (Duque de

Caxias, 2002b) que organiza as diversas áreas do conhecimento, bem como apresenta seus objetivos e conteúdos para cada ano de escolaridade. Neste estudo, além de objetivos/conteúdos explicitamente calcados numa epistemologia hegemônica, de matriz etno e eurocêntrica, identificamos também algumas conformações postas no currículo que apontam pequenos indícios inscritos na perspectiva de um conhecimento-emancipação (Santos, 2010a; 2010b) que podem indicar potencialidades e possibilidades de repensá-lo para melhor contemplar a implementação da Lei 11.645/2008.

Dessa forma, este texto pretende problematizar os processos que envolvem a materialização da Lei 11.645/2008 no cotidiano da escola, juntamente com a análise do currículo da rede, procurando identificar como a temática é contemplada e de que forma se apresenta como potente para desconstruir pensamentos e conhecimentos hegemônicos.

Antes de apresentar nossos achados, refletimos sobre alguns pressupostos do movimento modernidade/colonialidade que foram se constituindo ao longo de nossa história e conformando conhecimentos, saberes e práticas de ocultamento das histórias, dos costumes, da cultura dos povos indígenas. Compreender este processo, mesmo que rapidamente, é essencial para sabermos por que determinadas práticas ainda estão presentes na sala de aula. Na sequência, socializamos as evidências do que temos percebido no cotidiano da escola foco de nossa pesquisa. Ademais, buscamos indicar algumas sugestões de como o trabalho pedagógico pode ser organizado com vistas a atingir os objetivos previstos na lei e contribuir para a desconstrução de um conhecimento hegemônico eurocentrado.

Estereótipos e estigmas construídos a partir da modernidade/colonialidade no apagamento do “outro”

É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do espírito Santo amém
O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho adulto branco sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita
Riscar os índios, nada esperar dos pretos
(Caetano Veloso, 1989)

Para compreendermos por que visões equivocadas no tratamento das temáticas étnico-raciais e, especificamente, a história e cultura indígena no *espaçotempo* escolar e nos currículos são permanentes e contínuas, é preciso resgatar alguns elementos que fazem parte da discussão centrada no movimento “modernidade/colonialidade”². Caetano bem retrata este quadro de colonização do outro quando, em sua música diz que “é chegada a hora da reeducação de alguém”. Tal passagem relaciona-se diretamente a toda a construção moderna/colonial de caráter exploratório e ideológico a que nos submeteram os

“civilizados” com sua abrupta violência ao nos subalternizarem, mas também pode indicar um grito emancipatório para nos contrapor à lógica colonizadora de “riscar os índios, nada esperar dos pretos” e de ter “o macho adulto branco sempre no comando” como exemplo de civilidade. Contar outras histórias é nossa luta cotidiana...

O discurso triunfante do progresso, do avanço, da civilização moderna não ecoou de forma igual. Pelo contrário, a modernidade produziu uma ampla gama de exclusões, apagamentos e silenciamentos. Muitos sujeitos foram lançados ao mar da exclusão e da subalternização desde os períodos coloniais, o que representa, pelo menos, 500 anos de subalternização de diversos povos, dentre estes, os indígenas. Jean-Paul Sartre, no prefácio do livro “Os condenados da terra”, de Franz Fanon, expressa a crueldade e violência que foi se desenhando na expansão do chamado mundo moderno. Sartre (1968) faz uma analogia do quantitativo da população mundial e, especificamente, da população indígena, informando que havia dois bilhões de habitantes, onde um bilhão e meio era de indígenas e a submissão destes à minoria.

Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham de Verbo, os outros pediam-no emprestado. Às colônias a verdade se mostrava nua; as “metrópoles” queriam-na vestida; era preciso que o indígena a amasse. (Sartre, 1968, p. 3)

Coronil (2005, p. 53), ao estudar o Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), de 1997, mostra o quadro de ampliação das desigualdades entre os países ricos e os países pobres: baixos índices de crescimento da economia global; distanciamento abissal entre países desenvolvidos e não desenvolvidos (o relatório aponta que em 1965, o PIB médio per capita dos 20% mais ricos da população mundial era trinta vezes maior que o dos 20% mais pobres; em 1990, a diferença duplicou, ultrapassando a sessenta vezes); os ricos ganharam em todos os recônditos, inclusive no interior da classe média; a indústria foi atropelada pelo setor financeiro; insegurança na renda e no trabalho também globaliza-se; distância entre trabalho especializado e não especializado converte-se em problema mundial.

O autor também faz uma discussão sobre o documento “La IV Guerra Mundial há comenzado”, artigo escrito pelo Subcomandante Marcos, também publicado em 1997, no *Le monde diplomatique*, apontando algumas reflexões dignas de atenção redobrada para a construção de alternativas. Marcos considera a globalização neoliberal como uma “nova guerra de conquista de territórios”. Para ele, a III Guerra Mundial foi a Guerra Fria que produziu, nos países pobres cerca de 23 milhões de mortes. A IV Guerra esfacelou o mundo em múltiplos pedaços. Coronil (*idem*) sistematiza este esfacelamento em sete pedaços centrais: concentração da riqueza e distribuição da pobreza; globalização da exploração; “a migração como pesadelo errante”; globalização financeira e generalização; a passagem do Estado de Bem-Estar para o Estado Protetor de megaempresas; conflitos entre a megapolítica dos impérios financeiros e a política dos estados fracos e, por fim; os focos de

resistência.

Este cenário deixa claro que as promessas da modernidade, ancoradas em toda a engrenagem capitalista, que lhe é constitutiva, atingiram apenas uma pequena minoria. Daí, nossa reflexão se concentra no fortalecimento da crítica aos ditames modernos, especificamente etnocêntricos de matriz europeia. Em que pese as visões contrastantes apresentadas nos documentos, a globalização neoliberal é um processo fortalecido pelas forças do mercado que

polariza as diferenças sociais tanto entre as nações como dentro delas mesmas. Enquanto a brecha entre nações ricas e pobres, assim como entre os ricos e os pobres, se torna maior em todos os lugares, a riqueza global se está concentrando cada vez mais em menos mãos, incluindo as das elites subalternas (Coronil, 2005, p. 54).

O cenário apresentado mostra que os princípios da colonialidade são mais permanentes, mais profundos e se reinventam a cada momento. Quijano (2010) diferencia o conceito de colonialismo do conceito de colonialidade. O colonialismo consubstancia-se em um movimento de ocupação/dominação/exploração de um território em que se instala um processo de controle de uma autoridade política colonizadora com fins de explorar recursos de produção e do trabalho de uma determinada população. A colonialidade implica em estratégias de manutenção da colonialidade do poder por meio de conhecimentos sedimentados e consolidados como verdades indiscutíveis. Neste sentido, os currículos escolares funcionam também, constituído por ambivalências, como artefatos potenciais de disseminação da colonialidade. A colonialidade é parte constitutiva do poder capitalista e, conseqüentemente, da modernidade como estrutura de produção e poder epistemológico, social, político e cultural.

É relevante ressaltar que a modernidade e a racionalidade foram pensadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. A partir dessa perspectiva, toda construção intersubjetiva e cultural se deu pela configuração de oposições binárias como definidoras das verdades universalizantes (oriental/ocidental, primitivo/civilizado, mágico/mítico-científico, irracional/racional, tradicional/moderno) e pautadas por uma única forma de olhar. A colonialidade, parte constitutiva do colonialismo, é mais profunda e duradoura do que este. A colonialidade, por meio de suas enunciações discursivas e dispositivos de controle do outro, impõe e produz (inter)subjetividades.

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (Quijano, 2007, p. 93)

A colonialidade reforça a concepção de que a verdade é inventada, é criada. Dessa forma, seus dispositivos funcionam como um complexo que constrói regimes de verdade,

discursos, portanto, que vão delineando os conhecimentos sobre indígenas como verdadeiros. Não raro, as imagens de preguiçoso e selvagem marcam presença nos livros didáticos, além disso, conhecimentos historicamente veiculados apagam o passado indígena que só passa a ter “existência” a partir do contato com os europeus. Maldonado-Torres (2007) destrincha estes conceitos de colonialismo e colonialidade, estabelecendo suas interconexões:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Concordando com Quijano (2007), o autor afirma que a colonialidade sobrevive ao colonialismo, materializando-se em textos didáticos, nos livros, no meio acadêmico, na cultura moderna.

Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

O projeto da modernidade produziu subjetividades dentro de padrões estabelecidos pelo poder da cultura ocidental, em específico, pela configuração político-epistemológica como mecanismo de dominação do “outro não europeu, considerado primitivo, atrasado, não civilizado, estagnado, inexistente”, sustentando-se nas estratégias coloniais eurocêntricas. Neste sentido, a modernidade ocidental fundou-se na ideia de inexistência, da ausência, da invisibilidade do outro que está fora do universo assumido como civilizado, enquadrado, padronizado. Sublinha-se que o projeto moderno não apenas situou o tempo dos acontecimentos e dos conhecimentos, mas, acima de tudo buscou consolidar uma configuração geopolítica de ocupação de espaços baseada na colonialidade do poder, do saber e do ser desconsiderando amplamente as diferentes formas de ver e explicar o mundo (Quijano, 2010; Dussel, 2010, Mignolo, 2006).

Para Santos (2010a, p. 31), “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal” que consiste num engendrado e complexo sistema de “distinções visíveis e invisíveis” que promovem e fortalecem as distâncias entre conhecimentos considerados científicos e os conhecimentos oriundos da experiência.

[...] as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. (Santos, 2010a, p. 32)

As separações em linhas abissais promovem a separação em dois universos: “o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha”. A modernidade se impôs por meio do monopólio da ciência moderna como mecanismo produtor de verdades universais. Tal pressuposto nega qualquer possibilidade de que os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas serem reconhecidos como potências alternativas à ideia de saber científico, engendrada no campo social de diversas formas. Assim, a visibilidade do conhecimento científico só é possível mediante invisibilidade de conhecimentos que não se enquadram nas formas do pensamento moderno. Dessa forma,

eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha (Santos, 2010a, p. 34).

O que se vê do outro lado da linha é um conjunto de crenças, opiniões, compreensões intuitivas que não são considerados conhecimentos por não serem científicos. Estes princípios que definem as linhas abissais não desapareceram. Permanecem e representam, claramente, a negação do outro como capaz de produzir saberes, a negação do outro como humano, inclusive na escola. Historicamente, o paradigma da ciência moderna construiu uma estrutura hegemônica que não permite que outros saberes, outras vozes, outras histórias, outros conhecimentos sejam reconhecidos e valorizados como importantes para as sociedades. Assim, as tensões entre o que é considerado conhecimento científico e o conhecimento não-científico se intensificam pela necessidade dos subalternizados se contraporem à dominação não só econômica, política, social, cultural, mas também da dominação epistêmica que perdura por, pelo menos, duzentos anos. No âmbito da educação, os currículos funcionam como verdadeiros instrumentos de disseminação de tais verdades. Entretanto, por ser um território em disputa, há espaços potentes para promover a construção de outros saberes, outros conhecimentos, outras verdades, enfim.

Dessa forma, “a permanência das linhas abissais globais ao longo de todo o período moderno não significa que estas se tenham mantido fixas” (Santos, 2010a, p. 34). Pelo contrário, o pensamento moderno, como único e irrefutável, sofre enfrentamentos de grande monta. A monocultura do conhecimento instituiu comportamentos e crenças de que não é possível agir e pensar de outros modos. Sua estruturação representa uma composição social de dominação, o que implica, também, numa dominação epistemológica que não permite pensar diferente. Para Santos (2010b), não há uma distribuição democrática e justa do

conhecimento: “a injustiça social assenta na injustiça cognitiva. No entanto, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico (Santos, 2010b, p. 106).

Seguindo estas reflexões, é preciso constituir uma “ecologia de saberes” em substituição à “monocultura de saberes”. A valorização e legitimação de conhecimentos outros, que não os “científicos” não significa abandono ou descrédito destes. Significa que é necessário utilizar os conhecimentos não-científicos dentro de uma luta contra-hegemônica.

Trata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias pluralistas das práticas científicas e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos. (Santos, 2010b, p. 107)

Assim, luta-se pelo “reconhecimento de uma constelação universal de saberes a partir do princípio da incompletude de cada saber em particular” (Meneses, 2006, p. 722). Como parte dessa luta, povos e comunidades subalternizados procuram construir alternativas à exclusão, à discriminação, caminhando rumo à emancipação. Isso implica criar *espaçostempos* para conhecimento e valorização da inesgotável experiência cultural e social desses grupos. O currículo escolar, como construção cultural e como território contestado e em disputa, pode tornar-se potente mecanismo para que metodologias, enfoques epistemológicos e práticos no cotidiano escolar se constituam como força motora de um amplo movimento de desobediência epistêmica ao pensamento moderno.

Compreendendo esta complexidade é que me proponho a refletir sobre as possibilidades de focalizar a temática indígena, sob o amparo da lei 11.645/2008, no trabalho pedagógico em sala de aula, modificando, assim, pensamentos sedimentados como únicos, verdadeiros, estereotipados e estigmatizantes. Imprime-se, aqui, a perspectiva de colocar em xeque conhecimentos e pensamentos abissais (Santos, 2010a) e ampliar as lutas por uma epistemologia ética, inclusiva, emancipatória a partir de uma crítica contundente aos postulados da modernidade ocidental.

Nesta seção, buscamos situar alguns aspectos que envolvem o espectro da dominação epistemológica moderna que ainda permeia o currículo e as práticas pedagógicas nas escolas que formam nossas crianças, adolescentes e adultos. Na próxima, apresentaremos uma reflexão sobre o currículo de uma rede municipal da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro, objetivando localizar aspectos presentes/ausentes que envolvem a temática indígena na escola, bem como apresentamos alguns achados do *currículo praticado* (Oliveira, 2003) no cotidiano da escola Flor-de-Lis, o que nos ajuda a pensar sobre os desafios a enfrentar.

O currículo prescrito, o currículo praticado e as questões indígenas no cotidiano da escola: potencialidades e desafios

“[...] estamos em luta, disputando sentidos e nos colocando frontalmente contra os discursos e processos que negam valor à diferença na relação ensino -aprendizagem e trazem a diferença cultural como meio para fragmentar o conhecimento, inferiorizar a muitos sujeitos e saberes, enfatizar o individualismo, desqualificar a alteridade e justificar a desigualdade. (Esteban, 2014, p.484)

A Lei 11.645/2008, fruto de um longo processo histórico de lutas dos movimentos sociais organizados, indica como obrigatória a abordagem da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas de educação básica. No entanto, dada a correlação de forças nos espaços sociais, sozinha, ela é insuficiente por provocar mudanças substanciais nas práticas pedagógicas no espaço escolar, tendo em vista “que a Lei, por si só, não altera as relações de produção socialmente estabelecida”. (Colares; Gomes; Colares, 2010).

É importante pensarmos como a Lei pode influenciar na redefinição curricular das redes, bem como as formas como escolas e professor@s estão se preparando e abordando os temas relativos à escravidão, à segregação racial e, mais especificamente, a cultura indígena. Isso significa que há a necessidade de investimentos e intensificação de políticas públicas de formação de professores específicas, incentivo às alterações curriculares, implementação de projetos e programas que propiciem uma ampla revisão nos livros didáticos e materiais pedagógicos adequados à construção de outras histórias. Ampliação do acervo literário que trate das temáticas, investimento em produção editorial relacionada ao setor, bem como incentivo a novas metodologias. Conforme Colares; Gomes e Colares (2010),

é importante identificarmos as abordagens e estereótipos que desvalorizam as manifestações originárias dos segmentos economicamente excluídos, entre eles os negros e os indígenas como resultado de um processo de naturalização e conservação de uma ordem baseada na apropriação privada dos meios de produção. (Colares; Gomes; Colares, 2010, p. 198)

Buscaremos perceber, nesta seção, como os referenciais curriculares específicos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias, expressam estas finalidades. Nossa intenção é compreender de que forma orientam o trabalho pedagógico para desconstruir os preconceitos e discriminações relativas à história e cultura do povo indígena ou, ainda, se mantêm indicações epistemológicas colonizadoras.

O currículo é um território em contestação (Silva, 2004). Assim, como espaço de reprodutibilidade de conhecimentos hegemônicos, é, também, espaço de resistência e luta por uma educação intercultural que se direcione na empreitada de desconstruir conhecimentos fechados, lineares, absolutos, universalizantes e dominantes. Discutir as conformações indicadas no currículo e perceber em que medida as orientações curriculares

apontam para a desconstrução dos mitos e do senso comum acerca da história e da cultura indígena é fundamental para desvelarmos ocultamentos, silenciamentos e apagamentos. Numa direção propositiva, pretende-se também apontar indícios potentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico focalizando a temática a partir da lógica pós-colonial e decolonial. Procuramos contribuir com algumas potencialidades do currículo se materializar em práticas pedagógicas pluriversais, não discriminatórias, não estigmatizantes e que contribuam para a formação do sujeito cidadão, com valores éticos, solidários, fraternos e democráticos.

Diante das imensas distorções fomentadas pela história contada a partir do olhar do colonizador, as populações indígenas sofreram grande processo de apagamento, silenciamento e subalternização. Na escola, o currículo tem sido um dos mecanismos fundamentais para a afirmação e reafirmação de estereótipos e estigmas, bem como têm servido como poderoso instrumento de afirmação e reafirmação de uma história contada do ponto de vista do dominador. Uma outra história, portanto, precisa ser contada a partir de um outro prisma, desconstruindo ideias historicamente constituídas como verdades inabaláveis.

Neste sentido, o movimento de redemocratização do país, na década de 1980, que culminou com a convocação da Assembleia Constituinte e promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, promoveu a mobilização para que direitos de diversos setores excluídos estivessem, não sem conflitos e embates com setores conservadores, na pauta dos debates nacionais e das reivindicações sociais. Os povos indígenas, por meio de suas lideranças e instituições, agregaram-se a outros setores dos movimentos sociais para reivindicarem mudanças, direitos, reconhecimento e valorização de sua história e de sua cultura. No Capítulo III – “Da educação, cultura e do desporto”, Seção I – “Da educação”, indica a necessidade de que a história e a cultura indígenas sejam focalizadas na educação básica, garantindo que haja uma redefinição dos currículos. O art. 210 indica a obrigatoriedade da temática nos currículos: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (Brasil, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB 9394/96), assinada quase 10 anos após a Constituição, em que pesem também os embates, explicita também os encaminhamentos para que os conteúdos relativos à temática indígena sejam contemplados nos currículos da educação básica. O Art. 26, do Capítulo II, que trata da Educação Básica, na Seção I, indica que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 2014, p. 19). No parágrafo 4º. Acrescenta que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.” (idem, p. 20).

No Título VII, Das disposições gerais, no Art. 78, a Lei garante às comunidades indígenas o direito à educação bilíngue e intercultural, como forma de manutenção dos

traços culturais dos respectivos povos, bem como amplia aos povos não-índios o acesso ao conhecimento e reconhecimento da história e cultura indígenas a partir dos olhares destes povos.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I-proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II-garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Brasil, 2014, p. 41-42)

Como forma de viabilização do que indica a Constituição e a LDB, foram elaborados, em fins da década de 1990, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs). O volume 10, intitulado “Pluralidade cultural”, há orientações curriculares que devem permear a formação dos indivíduos na educação básica. Aponta que os objetivos do ensino fundamental direcionam para a formação de um sujeito que seja capaz de compreender a dimensão complexa de formação e composição de todo o arcabouço histórico-cultural do país.

Neste sentido, os PCNs buscam, em alguma medida, indicar um trabalho pedagógico ancorado na perspectiva de formar um indivíduo solidário e que respeite as diferenças, apropriando-se de conhecimentos outros sobre as diferenças marcantes na configuração do povo brasileiro em seus aspectos culturais, sociais, históricos, religiosos. Ao indicar que o conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro constituem parte dos objetivos do ensino fundamental, evidencia-se uma preocupação com a visibilização das diferenças tratando-as como aspectos naturais no cotidiano e não como exóticos ou estranhos, como preferem caracterizar os “estrangeiros colonizadores europeus”. O documento deixa explícito que há grandes dificuldades para lidar com as questões do preconceito racial/étnica.

O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outras hipóteses, promotor de uma suposta ‘democracia racial’. Na escola, muitas vezes, há manifestação de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, da equipe escolar, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (Brasil, 1997, p. 20)

Tal situação mostra claramente que, embora o país seja constituído por uma ampla

diversidade étnica e cultural, persistem relações contundentes de preconceitos, discriminação e exclusão social. Dentro deste contexto, apesar das preocupações de diferentes educadores e pesquisadores comprometidos com o reconhecimento da diversidade cultural, com a valorização das culturas subalternizadas e silenciadas, dos avanços dos direitos daqueles que foram historicamente excluídos, as práticas pedagógicas discriminatórias e estereotipadas que acontecem no cotidiano escolar ainda persistem desdobradas no espaço da escola. Basta vermos uma cena captada desse cotidiano que nos é bastante familiar:

Uma pequena criança, de aproximadamente 6 anos, pergunta para a professora:

_ Tia, a gente não vai se pintar de índio?

A professora, imediatamente, responde:

_ Claro que sim. Afinal, sábado é o “dia do índio”.

Em seguida, professora pede para que as crianças pintem, recortem um adereço com três penas. Depois de pronto, ela coloca na cabeça de cada um e faz uma pintura com tinta guache no rosto. As crianças imitam uma dança e batem a palma da mão na boca fazendo um som também já conhecido: “uh, uh, uh”.

Encerra-se a aula... (Nota de campo, 1º ano, EM Flor de Lis, 16/04/2014)

O que vemos nesta situação de sala de aula não é muito distante do que já conhecemos sobre a forma como a história e a cultura indígenas são tratadas na escola: o assunto é focalizado apenas como uma data comemorativa, descontextualizada histórica, política e socialmente; de forma estereotipada e reducionista de sua cultura e sua história. As práticas realizadas por professor@s, por vezes, de modo inconsciente, seguem lógicas do senso comum, recheadas de pensamentos determinados e definidos por uma casta dominante que sempre contou o seu lado da história, do seu jeito, com seus interesses. Tais ações conotam, explicitamente, pontos de vista discriminatórios, estereotipados, estigmatizados e imóveis da cultura indígena. Predomina a visão cultural branca, etnocêntrica, machista com “o macho branco adulto sempre no comando”.

A escola é um espaço complexo e de riqueza inigualável que permite que sejam vivenciadas experiências diversas. Ela não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos.

Diante deste cenário, a problematização e discussão das implicações no plano do currículo se fazem extremamente necessárias por ser um território em disputa e de interesse constante dos colonizadores. Novas estratégias de controle e dominação dos países, que fazem parte de todo o processo de colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Grosfoguel, 2007), estão em curso e tomam o currículo como espaço privilegiado para transmitir suas visões de mundo, seus pontos de vista sobre tudo o que ocorre e acontece no plano social e cultural. Para Apple (2003), há um “mapa da direita” em curso que transforma a educação num grande mercado e, portanto, está voltada para a formação de *consumidores* e não de sujeitos. O autor faz uma analogia com um mapa rodoviário, em que

a palavra

[...] *mercados* – coloca você numa via expressa que vai numa direção e que tem saídas em certos lugares, mas não em outros. Se você está numa via expressa chamada mercado, sua direção geral leva a uma parte do país chamada a *economia*. Você toma a saída intitulada *individualismo* que leva a uma outra estrada chamada *opção do consumidor*. (Apple, 2003, p. 12)

No afã de que este mapa seja seguido, os países adotam uma sistemática constante, senão obsessiva, de aplicação de testes em larga escala para aferir desempenhos. Neste contexto da implementação de uma política em busca de resultados, performances, altos desempenhos, o currículo tem sido neocolonizado e reduzido a um caráter meramente técnico para atender à lógica do mercado, negando o foco e desenvolvimento de temas e conteúdos que construam um sujeito não preconceituoso, solidário, ético. Silva (1996) reafirma este entendimento ao fazer uma análise dos novos mapas culturais em que os movimentos de reforma da educação e reestruturação dos currículos implicam numa redefinição de suas finalidades reforçando valores, conteúdos e formas (re) produtivas das identidades sociais que consolidem características mais atrasadas da presente ordem social.

A ‘nova direita’ – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca a educação e o currículo no centro de critérios baseados no funcionamento do mercado. A política social e educacional da “nova” direita pode, inclusive, ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados. (Silva, 1996, p. 180)

O currículo, a partir dessas perspectivas, não é um assunto reduzido a aspectos essencialmente técnicos, com listas de conteúdos neutros. Trata-se de um artefato político, econômico, social e cultural implicado em relações de poder e atravessado por embates que buscam afirmação de discursos e narrativas hegemônicas. Por isso, a necessidade de problematizá-lo torna-se central na perspectiva de desconstrução do domínio epistêmico e político. Não pode ser concebido como elemento neutro, destituído de interesses mais amplos.

O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. [...] passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (Silva, 1996, p. 83-84)

A preparação de sujeitos autônomos, críticos, cidadãos, participantes de uma sociedade guiada por princípios democráticos é uma das principais finalidades do currículo, numa

perspectiva emancipatória. Dessa forma, é imprescindível que a organização de todas as experiências de aprendizagem e de conhecimento levem em conta objetivos, conteúdos e metodologias que permitam a vivência cotidiana de experiências de aprendizagem que sejam capazes de formar este sujeito (Santomé, 2005).

Ao analisar os pressupostos teórico-filosóficos que orientam os referenciais curriculares da rede municipal, foco de nosso estudo, percebemos que há distâncias entre um currículo voltado para a formação do sujeito como cidadão crítico e atuante em seu meio e um currículo predominantemente técnico, pautado em habilidades e competências a serem atingidas. Importante se faz indicar que os referenciais curriculares alvo de nossa análise foram produzidos em 2002 e não sofreu qualquer tipo de reestruturação, apesar de diversas tentativas. Isto, por si só, já aponta a necessidade de uma reestruturação para atender as demandas legais posteriores e contemporâneas, dentre as quais se encaixa a Lei 11.645/2008.

Nosso olhar direcionou-se para localizar aspectos que envolvessem o foco no desenvolvimento do sujeito apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, dando ênfase aos aspectos relativos ao conhecimento, reconhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, indicando os elementos socioculturais de outros povos e nações, ou seja, buscamos captar de que forma o currículo trata a temática indígena em seus princípios epistemológicos. A proposta intitula-se como “Escola em Movimento”, explicitando que seus eixos implicam em movimentos

em busca de uma escola participativa, dinâmica, efetivamente voltada para todos e fundamentada na Pedagogia da Inclusão. [...] para a construção de um currículo, que respeite o desenvolvimento humano, inclusivo, estimulador das diferenças individuais e tenha por princípio a interdisciplinaridade. [...] na direção do aluno entendido em toda a sua dimensão humana como ser integral, pleno, sujeito da história, com um tempo e ritmo próprios, capaz de construir sua identidade, desenvolvendo o seu potencial e sua auto-estima. (Duque de Caxias, 2002a, p. vii)

Pensar uma escola em movimento é pensar uma escola não pautada no imobilismo, mas num processo dinâmico de mudanças cotidianas que envolve suas complexidades, coletividades e diferenças que acompanham a própria dinâmica do mundo. Os eixos, entretanto, apontam aspectos muito direcionados para uma formação “individual”, secundarizando os planos da coletividade, das relações com os outros e da pluralidade que é inerente à escola pública. Ao optar por movimentos que pense apenas no “indivíduo”, nas suas diferenças “individuais”, no desenvolvimento individual de “seu potencial e sua auto-estima”, corre-se o risco de formar o “sujeito individualista”, característica visível do *homo economicus*, o que pode por em risco a formação integrada com vistas à coletividade, à solidariedade, já que os valores da sociedade capitalista cultuam outros elementos: individualismo, competitividade, lucro, etc.

O currículo, indicando o complexo e o diverso que compõem a realidade social,

privilegia e enfatiza em sua totalidade a formação “sócio-interacionista e seus princípios como pilares, compreendendo o sujeito em sua dimensão social, produzido na História e construtor de história, marcado pela organização cultural que pertence e construtor de cultura” (Duque de Caxias, 2002a, p. 10).

Dessa forma, a proposta curricular da rede organiza seus princípios filosóficos tomando os aspectos da aprendizagem e do conhecimento como centrais o que, a priori, evoca um turbilhão de questionamentos: As finalidades da escola restringem-se a “aprender e conhecer”? Aprender o quê? Conhecer o quê? Quais conhecimentos importam? Que conhecimentos estão incluídos e que conhecimentos são excluídos? Quais os grupos sociais e culturais estão incluídos e como? Quais os grupos que estão excluídos? Como a inclusão se explicita? Como os conhecimentos que envolvem gênero, raça, classe, etnias estão demarcadas? Como são produzidos ou reforçados? De acordo com Streck (2012),

Não importa simplesmente aprender mais e mais depressa se isso faz de nós patos domesticados ou galinhas cuja dimensão águia nunca será despertada. É a diferença entre engordar ou tornar-se forte para ser livre e explorar novas alturas. Em nossa busca de conhecimento muitas vezes nos assemelhamos aos remadores que, no fundo da galera, remam cada vez mais depressa e se congratulam com a velocidade que conseguem imprimir ao barco. O problema é que ninguém sabe para onde este barco está indo. (Streck, 2012, p. 15)

Na organização curricular, o tópico intitulado “Escola em movimento: pressupostos filosóficos” subdivide-se em três seções: a). o sujeito da cultura e do conhecimento: a criança, o adolescente, o jovem e o adulto; b) o conhecimento e a aprendizagem e; c). a escola. Estas seções explicitam quais são os referenciais teórico-filosóficos que orientam o currículo da rede municipal de educação. As segunda e terceira seções apenas focalizaram sua matriz teórica de aprendizagem pautada em Vygotsky e Wallon. Assim, nos detivemos na primeira seção por ser a que, de alguma maneira, alguns indícios do tratamento da diversidade cultural do país foram percebidos.

Não se pode negar que há um aspecto relevante nesta seção. Há uma concepção de que os atores sociais envolvidos no campo educativo como sujeitos de direitos, compreendendo que as experiências destes ganham relevo no cotidiano escolar para que sua formação seja ampla nos âmbitos ético e estéticos. Reconhecer as experiências diversas pressupõe considerar que a realidade é multifacetada e marcada por diferenças sociais, históricas e culturais, o que fornece indícios para tratar de temáticas que envolvam os aspectos étnico-raciais, de gênero, de classe social. Conceber a multiplicidade deste contexto como propulsor da desconstrução de posições epistêmicas e ideológicas colonizadoras contribui para fomentar práticas contrárias aos matizes preconceituosos e discriminatórios.

A Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias atua em uma realidade marcada por diferentes matrizes sociais nas quais convivem os educandos: a favela, as classes populares, as classes mais favorecidas. A diversidade não é sinônimo de exceção; muito pelo contrário, é o principal marco do contexto

escolar e traduz a riqueza nas possibilidades de interação, e experimentação que favorece. (Duque de Caxias, 2002a, p.12)

As referências às questões de raça, etnias, gênero, entretanto, apenas são anunciadas numa citação, sem problematização destas categorias como relevantes no desenvolvimento do currículo e nas práticas cotidianas das escolas. O documento apenas situa uma explicação sobre os motivos de discriminação: a segregação que ocorre por vários motivos (raça, cor, classe, sexo, deficiência, etc). Aponta a necessidade de identificar e corrigir as atitudes preconceituosas e discriminatórias de qualquer natureza. Percebe-se que, ao indicar a diversidade como central, se não acompanhada de clareza sobre estratégias para lidar com ela, pode se configurar como mera retórica discursiva. Por outro lado, não basta situar no campo da diversidade, mas aprofundar possibilidades para que o trabalho pedagógico na escola se sustente em caminhos direcionados ao respeito às diferenças, em que “uma gramática da diferença poderia ser vista como um tipo de mapa, ou guia, ou concordância, ou tradução, ou chave de um código”. Assim, nos ajudaria a “reconhecer diferenças significativas onde não víamos diferenças antes.” (Burbules, 2012, p.198-199).

No texto curricular, insiste-se na perspectiva da “inclusão” como forma de lidar com a diversidade e com o respeito à diferença. É insuficiente pensar que “inclusão” seja capaz de formar um sujeito que reconheça a pluralidade de nossa cultura, a história e a cultura dos povos indígenas de modo a desconstruir os cenários de discriminação, estigmatização e preconceito a que estes povos sempre foram situados. Não há referência direta às condições históricas de opressão a que diferentes grupos foram lançados durante anos e nem indicações de como o currículo, em seus pressupostos teóricos-metodológicos, pode auxiliar neste processo.

Em seguida, analisou-se o documento “**Proposta Curricular – Anos iniciais**” (Duque de Caxias, 2002b). Procurou-se identificar, em cada disciplina, do 1º. ao 5º ano, objetivos/conteúdos que apresentassem algum ponto relativo à temática indígena. A proposta curricular está organizada com as seguintes disciplinas/componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Corpo/Movimento/Arte.

Para cada componente, há uma introdução localizando o leitor sobre os princípios orientadores do desenvolvimento de cada um. As disciplinas/componentes possuem três eixos “estruturadores”: Linguagem, ética, pluralidade cultural. Não há no documento “Pressupostos teórico-filosóficos” (Duque de Caxias, 2002a) e nem na “Proposta curricular – anos iniciais” (Duque de Caxias, 2002b) qualquer referência a estes eixos: suas finalidades, suas intenções, sua natureza. Os conteúdos/objetivos de cada componente/disciplina estão separados por eixos temáticos da área³, conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Também não foi localizada qualquer fundamentação sobre esta organização. Para ilustrar, apresentamos uma parte da disciplina Língua Portuguesa. A cada um desses eixos corresponde um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas.

QUADRO 1: REFERÊNCIAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO DE ESCOLARIDADE

EIXOS TEMÁTICOS DA ÁREA	CONHECIMENTOS CONCEITUAIS	CONHECIMENTOS PROCEDIMENTAIS	CONHECIMENTO ATITUDINAIS
ORALIDADE/ ESCUTA	Reconto de histórias conhecidas buscando aproximar-se das características do texto original.	Descrição de cenários, personagens e objetos de uma narração ou de uma exposição	Expressão de experiências, sentimentos, ideias e opiniões sobre o que leu ou ouviu de forma clara e ordenada.
LEITURA	Reconhecimento da função social de diferentes textos	Busca, com ajuda, de informações em diferentes portadores textuais (jornais, revistas, enciclopédias etc.).	Compreensão e interpretação os textos lidos e/ou ouvidos, com autonomia e visão crítica.
ESCRITA	Emprego gradual das regras gramaticais e de ortografia adequadas a cada situação.	Utilização de elementos de coesão, ainda que com ajuda, buscando a coerência e a eficácia do texto.	Empenho em utilizar a linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, expressando por meio dela sentimentos, sensações e opiniões.

Fonte: Duque de Caxias, SME, 2002b. Proposta Curricular – anos iniciais

Ao procedermos a análise de cada um dos componentes/disciplinas, do 1º ao 5º ano, com a intenção de identificar evidências ou indícios da temática indígena como indicação para o trabalho pedagógico ou elementos que podem potencializar o seu desenvolvimento, encontramos o seguinte:

a) Centralidade da temática na disciplina de História: mesmo de forma muito superficial, detectamos que a disciplina de História assume a responsabilidade prioritária de abordar os conteúdos relacionados ao respeito às diferenças e às diversas manifestações culturais. Apesar do currículo não ter passado por uma reestruturação para se adequar às novas exigências, há indícios de que a temática indígena é preocupação da rede. Há indícios desses objetivos/conteúdos que estabelecem explicitamente uma relação com os temas indígenas:

Comparação de semelhanças e diferenças entre os grupos sociais da comunidade: ricos e pobres, brancos, negros e **indígenas** [*grifo nosso*], homem e mulher, entre outros. (p. 82)

Participação atenta na exibição de vídeo e/ou documentário que abordem a organização grupal entre os diferentes **povos indígenas** [*grifo nosso*]. (p. 86)

b) Objetivos/conteúdos indicativos do respeito às diferenças e do combate ao

preconceito e à discriminação: há indícios, mesmo que sem uma orientação metodológica ou epistemológica mais clara, de que há uma intenção de formar o sujeito para valorizar, respeitar e divulgar a história e cultura indígenas.

Conscientização e respeito às diferenças individuais, sociais, étnico-raciais,, culturais e religiosas [...] “valorização da diversidade étnico-racial, reconhecendo-se como único com diferenças e semelhanças” (p. 80-81)

Respeito às diferenças de variada natureza, que caracterizam os indivíduos e os grupos sociais. (p. 89)

Percepção da dimensão negativa dos vários tipos de discriminação e preconceito, a partir das práticas do cotidiano. (p. 89)

c) Potências para a abordagem da temática indígena e para combater a discriminação e o preconceito na escola: mesmo que ainda situem-se na disciplina de História, alguns conteúdos/objetivos apresentam possibilidade de serem melhor definidos e aprofundados para guiar o trabalho pedagógico de professor@s. Consideramos que as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Artes e até mesmo a Matemática podem ser foco de discussão e debate no processo de reformulação curricular para inserir os temas relativos à história e cultura indígena.

Caracterização do modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas. (p.91)

Conscientização de que as atividades desenvolvidas no Brasil colonial econômicas eram de caráter exploratório, gerando um crescente processo de desgaste e insatisfação entre colonos e Coroa portuguesa. (p. 102)

Nas referências de Geografia, identificamos três objetivos relacionados a esse aspecto:

Combate as variadas formas de discriminação ou preconceito de ordem regional, social ou cultural (p. 111)

Identificação da necessidade de preservação da história como patrimônio social e cultural. (p. 114)

Conhecimento da composição étnica brasileira e sua contribuição para a cultura nacional. (p. 117)

Como espaço de contradições, de conflitos, de lutas, a escola permanece como uma grande arena de disputas de determinados grupos socioculturais. Embora identifiquemos continuidades e permanências, há também indícios de rupturas. Como nenhuma dominação se deu ou se dá sem a devida resistência, outros movimentos se fazem presentes no sentido de recontar e reescrever as histórias dos povos massacrados, vilipendiados, explorados, silenciados. Apesar do currículo ainda não ter passado por uma reestruturação, há *fazeressabers* acontecendo na escola que mostram a potência de romper paradigmas estáticos da modernidade e produzir uma outra história:

Neste ano, decidi trabalhar com a cultura de alguns povos indígenas. Trabalhei com os Xavantes e os Caiapós. Utilizei imagens e informações sobre os costumes, a organização do lugar onde vivem, a história, a religiosidade. As crianças ficaram muito interessadas. Aliás, eu trabalho com a temática indígena durante todo o ano, não só em abril. Na escola, temos muitos livros com histórias indígenas e as crianças ficam muito envolvidas. Para mim, um grande avanço é que ninguém saiu com “cara pintada e pena na cabeça” (risos). (Professor Davi, 3º ano do Ensino Fundamental)

Pedi para que eles desenhassem um índio do jeito que achavam que era. Reservei os desenhos num canto da sala e comecei a falar sobre os índios que vivem em Paraty. Antes de mostrar as fotos, um aluno perguntou: “Eles usam roupa?”. Mostrei fotos dos índios Guarani e mostrei um mapa do estado do Rio para que eles localizassem Paraty. Disse que os índios de hoje não são como os de antigamente. Eles mantêm sua cultura, seus costumes, seus hábitos, mas também se integram às comunidades não-indígenas. Um outro aluno perguntou como é que eles vieram parar aqui no Brasil. Falei que eles já viviam aqui, mas que nossa terra foi invadida pelos portugueses que impuseram sua cultura e escravizaram os índios. Em seguida, pedi que revissem os desenhos e que comentassem a respeito. A minha ideia foi desconstruir a visão do índio do século XVI, que ainda está muito presente. (Professora Márcia, 1º ano do Ensino Fundamental)

Estes dois depoimentos evidenciam indícios de que há ventos de mudança em movimento e, portanto, rupturas em construção. Para Ginzburg (1989), o conhecimento se dá por meio de pistas, indícios “talvez infinitesimais que possibilitam captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.”, trazer à tona o que foi ocultado e considerado menor, sem importância. Nas salas de aula, fica evidente como estes docentes se posicionam de outras formas que não seguem os cânones historicamente hegemonizados e perpetuados na escola. Nas observações feitas na turma do professor Davi, era perceptível o interesse dos alunos sobre os modos de vida dos indígenas, inclusive desconstruindo a ideia de que os índios vivem apenas nas tribos. No momento em que o professor apresentou as imagens dos índios xavantes em suas aldeias, mas também em outros lugares, um aluno comentou que no ano anterior, havia visto alguns índios vendendo artesanato numa feira, no centro da cidade. O professor aproveitou para esclarecer que no mês de novembro de 2013, foi realizado um evento pela prefeitura para homenagear a cultura afro, mas também que homenageou a cultura indígena. O aluno disse que eles “pareciam e não pareciam índios”, porque apresentavam alguns adereços da própria cultura, mas estavam vestidos “como a gente” (Pedro, aluno do 3º. ano de escolaridade). A intervenção do professor foi importante para refletir sobre as possibilidades de um reconhecimento da interculturalidade como processo reconfigurador de conhecimentos outros (Candau; Russo, 2010).

Os índios têm uma cultura própria que eles vivenciam em seus espaços, mas

também, eles conversam com outras culturas. Neste caso, ao virem para a cidade, eles também acabam se adequando à nossa cultura, mas sem perder a cultura deles. Assim, na tribo, eles se vestem conforme às tradições, aqui, eles se vestem de acordo com a forma como nós nos vestimos. (Professor Davi)

Na sala de aula da professora Márcia, com crianças menores, a discussão passou pelo reconhecimento do que “ser índio”. Nos questionamentos, apareciam sempre perguntas como: “Mas, os índios usam roupas, tia?”, “Eles existem?”. A professora, em seu fazer cotidiano, buscou um diálogo com as crianças, informando que a ideia antiga que se tinha dos índios está diferente. Informou que havia, ainda, muitos povos indígenas e que mudanças aconteceram, principalmente, por estarem mais próximos das comunidades urbanas e não-indígenas.

O que identificamos é que o currículo prescrito, da forma como está organizado, privilegia o direcionamento para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar que ainda permanecem alicerçadas em ações que ocultam, apagam, silenciam ou desvalorizam as manifestações culturais de outros sujeitos que estão postos à margem ou excluídos. Neste sentido, conteúdos relativos aos povos indígenas, bem como aos temas étnico-raciais, às relações de gênero e à diversidade sexual⁴ (Amaro, 2014) passam ao largo das orientações curriculares como demarcadoras de um fazer diferente. Entretanto, considera-se que há possibilidades imensas, tendo em vista que o currículo da rede de Duque de Caxias ainda não passou por uma reformulação em todo o seu escopo. Como proposições, indica-se:

- A necessidade de apontar elementos teórico-filosóficos que apontem para uma educação intercultural e de respeito às diferenças;
- Priorizar a discussão da interdisciplinaridade como possibilidade de integrar as áreas/disciplinas como forma de constituir pontes entre os diversos conteúdos do currículo, consolidando, assim, a formação de um sujeito integrado e capaz de tomar decisões e resolver problemas contemporâneos;
- Orientar, metodologicamente, para que as temáticas de que trata a Lei 11.645/2008 sejam desenvolvidas para desconstruir as histórias sedimentadas do ponto de vista eurocêntrico;
- Apontar caminhos de formação d@s professor@s, em seus pressupostos, como forma de entendê-los como sujeitos essenciais na concretização de outros conhecimentos;
- Estabelecer um diálogo mais explícito com a legislação vigente e com os parâmetros curriculares nacionais, de modo a articular-se com o sistema de educação brasileiro;
- Definir objetivos/conteúdos/avaliação mais específicos ao entendimento da escola, de gestor@s e, principalmente, de professor@s para a implementação do currículo no cotidiano escolar;
- Sugerir materiais, textos, filmes, documentários diversos que tratem das temáticas a partir da ótica não colonizadora, bem como sites de organizações

não governamentais, de associações, de movimentos sociais diversos que possam contribuir para um conhecimento diferenciado sobre as comunidades indígenas;

- Bonin (2012) sugere que sejam utilizados e potencializados o trabalho com diversos títulos da literatura infanto-juvenil que são produzidos por indígenas e que mostram os outros olhares sobre as crenças, os costumes, os hábitos, as histórias contadas pelos povos indígenas.

O mistério a que se refere Guimarães parece-nos desenhar um campo de busca, de descoberta do que está por vir e do que foi “escondido”, do que está opaco, do que foi apagado, do que foi silenciado, do que foi negligenciado. Assim, tal mistério nos movimenta e instiga para descobrir novos e diferentes modos de pensar, de fazer o cotidiano e suas muitas histórias, de lutar para visibilizar histórias e saberes que muitos se esforçaram (e continuam se esforçando!) para invisibilizar. Neste sentido, Bhabha (2010) considera que

A significação mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os ‘limites’ epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidade policiadas. (Bhabha, 2010, p.23-24)

A seta no alvo: considerações em processo...

Sempre a meta de uma seta no alvo
Mas o alvo, na certa não te espera.
(Paulinho Moska)

As potências do currículo inscrevem-se na perspectiva de que é possível desconstruir o “epistemicídio” (Santos, 2010a) que se configurou desde o século XVI. Construir a diversidade epistemológica é, também, um processo de repensar nossas práticas nos pequenos lugares e, neste sentido, professores e professoras podem representar sujeitos diferenciais na empreitada de construir o conhecimento-emancipação (Santos, 2010a, 2010b, 1998). A escola é um desses espaços privilegiados e que se apresenta como potente para construir conhecimentos outros.

Para além das limitações ainda presentes em muitos currículos e em muitas práticas pedagógicas em nossas escolas, há movimentos de resistência e que já apontam potenciais para se fazer a mudança. Dentre outras tantas que já acontecem no país, Bergamaschi e Gomes (2012) apontam experiências em duas escolas no sul do país que já mostram comprometimento com as mudanças no curso da história que foi contada pelos colonizadores. Bonin (2012) também contribui ao mostrar que há uma larga produção

literária indígena que já se encontra em movimento e que prenuncia novos ares para recontar a história.

Na perspectiva de enfrentarmos a colonialidade e de construirmos um currículo e uma prática pedagógica interculturais, constituídas como estratégias “ética, política e epistêmica.” (Candau; Russo, 2010, p.166) é que os espaços educativos, dentre estes a escola, e seus sujeitos são essenciais, pois

[...] por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (Candau; Russo, 2010, p. 166)

Neste sentido, é essencial que intensifiquemos a discussão e problematização sobre a história e cultura indígenas vistas de forma exótica, eurocentrada, descontextualizada e que avancemos na construção de outros cenários em que crianças e jovens aprendam outras histórias, outros conhecimentos, outras visões. Estes são os alvos aos quais lançamos nossas flechas.

Notas

- ^{1.} Utilizamos um nome fictício, tendo em vista que a Direção, por motivos desconhecidos, não autorizou o uso real do nome da escola. A escola situa-se no Parque Lafaiete, região central do município. Atende a uma população de diferentes bairros vizinhos e de baixa renda.
- ^{2.} Movimento que congrega diferentes intelectuais e estudiosos que procuram construir um projeto epistemológico pautado em princípios éticos, políticos e plurais que, a partir da crítica da modernidade ocidental perspectiva a construção de uma alternativa à modernidade eurocêntrica, focalizando seus pressupostos civilizatórios e epistemológicos. Estas alternativas buscam potencializar outras epistemologias, outros saberes, outras lógicas do pensar “pluriversais”, como afirma Mignolo (2005, 2007). O grupo é composto por intelectuais de áreas diversas, predominantemente, da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. Os pesquisadores centrais deste movimento são: Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander.
- ^{3.} Em Língua Portuguesa, os eixos são: oralidade/escuta, leitura e escrita; em Matemática, os eixos são: “Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, seguindo a mesma organização dos descritores da prova Brasil; Ciências: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos; História: identidade, sociedade (grupos sociais/trabalho/cultura), tempo físico e social; Geografia: geoleituras, natureza: dinâmica e apropriação, as regiões do mundo, mudanças geográficas. Por fim, não há indicação de uma disciplina voltada para as Artes. Indica-se um eixo estruturador: corpo/movimento/artes e os seguintes eixos temáticos: linguagem plástica, música (ritmo, sons, gestos, imitação, canto, dança, dramatização).
- ^{4.} O NEC, Núcleo de Educação Continuada é um projeto da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que, desde 1999 desenvolve e promove ações acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à formação inicial e continuada de professores focalizando temas e assuntos emergentes que envolvem o respeito às diferenças, o combate à discriminação, a afirmação de grupos e cultura étnico-raciais, a diversidades sexual e relações de gênero articuladas às visões amplas dos Direitos Humanos. Estas práticas pedagógicas de incentivo e apoio ao estabelecimento de políticas públicas em educação em direitos humanos, neste ano

de 2014, ampliaram-se com a incorporação de mais docentes, nos quais me incluo, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – PPGECC com as diversas pesquisas nesta área. O projeto que coordeno, intitulado “Gênero, diversidade sexual e educação: estudos queer e pós-coloniais nas periferias urbanas” dialoga diretamente com as ações do NEC, bem como possui interseções importantes, tanto em seu escopo teórico e metodológico, como em seu direcionamento voltado para o contato com a escola como espaço-tempo de contradições, resistências, conformações, conflitos, disputas e de potencialidades emancipatórias. Em parceria com a Profa. Dra. Kelly Russo que coordena o projeto “Movimentos sociais, direitos humanos e a afirmação das diferenças na educação brasileira”, que propõe ações interventivas a partir de formação continuada para articular diversos movimentos sociais na Baixada Fluminense que atuam pelo reconhecimento das diferenças étnicas, raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosas, dentre outras. Assim, buscamos articular ensino, pesquisa e extensão de forma a fortalecer movimentos diversos para identificar e fortalecer práticas de desconstrução da colonialidade, subalternidade e desigualdades diversas.

Referências

- AMARO, I. *Diversidade sexual, diferença e currículo: por uma pedagogia decolonial nas periferias*. III Seminário nacional de educação, diversidade sexual e direitos humanos, UFES, Vitória, 2014. Disponível em: http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1404606481_ARQUIVO_IVAN_AMARO_IIISEM_INARIOEDUCACAO_DIVERSIDADESEXUAL_2014.pdf > Acesso em: 30 de outubro de 2014.
- APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 5. reimp., trad. de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. *A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 53-69, Jan/Abr. 2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional* recurso eletrônico. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2014.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*, Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 4. ed., pp. 175-206, São Paulo: Cortez, 2012.
- BONIN, I. *Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 36-52, Jan/Abr 2012.
- CANDAUI, V. M. F.; RUSSO, K. *Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15.ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COLARES, A. A.; GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. *História afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. n.38, p.197-213, jun.2010. Disponível em:< <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/3550/3111>> Acesso em:15 de maio de 2013.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hifen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M.

- T. ZACCUR, E. (orgs.). *Professora pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- CORONIL, F. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globalismo. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, p. 50 – 62, 2005.
- DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. IN: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 341-395, 2010.
- DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica: princípios teórico-filosóficos*. Duque de Caxias-RJ, 2002a.
- _____. *Proposta curricular: anos iniciais*. Duque de Caxias-RJ, 2002b.
- ESTEBAN, M. T. *A negação do direito à diferença no cotidiano escolar*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a12v19n2.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2014.
- _____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. IN: GARCIA, R. L. (org.) *Método; métodos; contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo, Editora Civilização Brasileira: RJ, 1968.
- FERRAÇO, C. E. *Pesquisa com o cotidiano*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr. 2007.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- GINZBURG, Carlo. *Mito, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GROSGOQUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 63-78, 2007.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. p. 127 – 168. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 127 -168, 2007.
- MENESES, M. P. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente – ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado*. 2.ed., São Paulo: Cortez, pp. 721 – 756, 2006.
- MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOQUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- _____. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente – ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado* 2.ed., São Paulo: Cortez, pp. 667 - 710, 2006.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. p. 33-49. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro

2005.

- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 84 - 130, 2010.
- _____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 93 - 126, 2007.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.
- _____. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. 3.ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010b.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 10.ed., Edições Afrontamento: Porto, Portugal, 1998.
- SARTRE, J. P. Prefácio. In: FANON, F. *Os condenados da terra*. Trad. José Laurênio de Melo, Editora Civilização Brasileira: RJ, 1968.
- SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.
- STRECK, D. *Qual o conhecimento que importa?* Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>> Acesso em: 15 de agosto de 2014.

Correspondência

Ivanildo Amaro de Araújo: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
E-mail: ivanamaro.uerj@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.