



A diferença na sala de aula: reflexões sobre a história indígena escolar e a história da educação inclusiva

Maria Perpétua Baptista Domingues¹

Flávia dos Santos Cota²

Resumo:

A proposta deste artigo é uma reflexão sobre a produção da identidade e da diferença no âmbito escolar. A partir de duas temáticas, a história indígena escolar e a história da educação inclusiva, refletindo sobre quais caminhos teóricos e metodológicos poderemos seguir para pensarmos a questão da alteridade e as demandas democráticas do presente atreladas a tal questão. Em consonância com as demandas e lutas indígenas, autores da historiografia indígena e do ensino de história, trazem novos olhares sobre o lugar dos índios na história do Brasil, destacando também a educação especial com novas colaborações. E nesse processo de inclusão, de direito a escolarização e respeito à diversidade levantaremos questões sobre o processo de integração/segregação do aluno diferente refletindo sobre a necessidade de transformações estruturais no campo educacional e político.

Palavras-chave: História indígena escolar – Identidade – Diferença – Inclusão

Abstract:

The purpose of this article is a reflection about the production of identification and difference in schools. From two seemingly unconnected issues, school indigenous history and the history of inclusive education, which we intend to, discuss theoretical and methodological paths we follow to think the question of otherness and democratic demands of the present linked to this issue. Aligned with the demands and indigenous struggles, authors of Indian historiography and history teaching, bring new perspectives about the place of Indigenous in Brazil's history. And this process of inclusion of the right to education and respect for diversity will raise questions about the process of integration / segregation of different student reflecting on the need for structural changes in the educational and political fields.

Keywords: Indigenous school history - Identity - Difference -Inclusion

Introdução

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Professora da rede estadual e da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Membro do GECCEH - Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História do NEC/UFRJ, coordenado pela Professora Doutora Carmen Teresa Gabriel. E-mail: mp.domingues@yahoo.com.br

² Professora Regente da Prefeitura da Cidade do RJ e Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa: Currículo e Linguagem. E-mail: flaviaflaf@hotmail.com



Este artigo traz reflexões sobre o ensino da história indígena escolar e sobre a história da educação inclusiva, no sentido de promover um diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. A leitura crítica da nossa contemporaneidade nos impõe um grande desafio: superar uma tradição da modernidade que pretende instituir e dar legitimidade a identidades sociais hegemônicas.

A ausência da história indígena nos currículos escolares ou sua apresentação de forma secundária, simultaneamente a questão da inclusão e o respeito à diversidade evidenciando as disputas políticas que essas escolhas representam. As construções dos currículos escolares enfrentam questionamentos a respeito de qual conhecimento deve ser ensinado e qual identidade se pretende construir, sem perder de vista o fato de que currículos escolares nunca estão desvinculados de relações sociais de poder e em paralelo, deparamo-nos com contextos que inserem, mas não incluem.

A ideia de que as sociedades indígenas estariam destinadas ao desaparecimento por assimilação e aculturação sofre nos dias de hoje grandes críticas. Nessa perspectiva, as relações sociais de contato e os processos de mudanças culturais vivenciadas pelos grupos indígenas, ficariam reduzidos a relações de dominação impostas aos índios, tendo como consequência uma inevitável perda de suas identidades étnicas, tornando-se integrado à colonização, posto que incapazes de resistir ao domínio. Sobre este tema, o texto de Maria Regina Celestino de Almeida elucida:

importa reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim, a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios e brancos. (ALMEIDA, 2010, p.20)

Entendida de forma essencializada, fixa e estável, a cultura dos povos indígenas, torna-se a-histórica, reforçando a contundente sentença de Varnhagen³: *tais povos na infância não há história: há só etnografia* (VARNHAGEN, 1854, *Apud* BITTENCOURT, 2013, p.111).

Assim o estudo dos chamados “povos primitivos”, muitas vezes, negligenciou os processos históricos que trouxeram mudanças, pois tal fato traria prejuízos culturais e a consequente extinção desses povos possuidores de uma cultura imutável e pura, visão esta

³ Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB e autor de História Geral do Brasil, publicado na década de 1850. No campo historiográfico, considerado o mais importante autor da história do Brasil no século XIX.



contestada pelos estudos culturais. Aliados ou escravos, os índios eram vistos como submissos e aculturados.

Em contrapartida, a Educação Especial com o termo Inclusão depara-se com o ideal de uma escola socializadora, criadora de oportunidades, mas que muitas vezes atua propagando preconceitos e excluindo diante de qualquer dificuldade. Segundo Mantoan (2006) vivemos uma crise de paradigmas, onde as diferenças culturais sociais, étnicas, religiosas, de gênero são cada vez mais destacadas. É necessário o estabelecimento de diálogos entre os diferentes lugares epistemológicos.

Sendo assim, nessa relação de direitos e demandas, refletimos sobre o ensino da história indígena, este obrigatório na educação básica a partir da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio e sobre o aluno com necessidades educacionais especiais - NEE propondo a inclusão de todos. Na perspectiva multicultural o currículo desse espaço escolar, pode favorecer a formação do indivíduo partindo do princípio da valorização da diversidade e do reconhecimento das diferenças e produções culturais que regulem as ações sociais, pensando na atuação do mesmo na escola e também fora dela.

Pedro Paulo Funari e Ana Piñon discorrem sobre a renovação ocorrida na educação fundamental e média no Brasil a partir dos anos 1990 dando destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Percebe-se a partir daí a valorização da diversidade e pluralidade social e cultural, vistos como direito dos povos e indivíduos, patrimônio sociocultural e fator de fortalecimento da democracia (FUNARI & PIÑON, 2011).

A temática indígena fica explicitada nos PCNs em 1997, estimulando a produção de materiais didáticos, “os livros didáticos de história são os que mais tratam dos temas indígenas na escola” (idem, 2011, p.99). Porém, visões cristalizadas e estereotipadas permanecem e são reproduzidas nas salas de aula. Mauro Cesar Coelho, em artigo sobre representações indígenas nos livros didáticos do ensino fundamental, afirma “a participação indígena é restrita aos caracteres culturais, aspectos do folclore, alguns hábitos domésticos e práticas agrícolas” (COELHO, 2009, p.278).

A Lei 11.645/2008 modificou a lei 10.639/2003, porém tal modificação não foi seguida por Diretrizes que regulamentem o ensino da História e Cultura Indígena, acrescida à prescrição legal de 2003. O documento curricular Plano Nacional de Implementação das



Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana reconhece tal ausência:

Uma vez que a Lei 11645/08 ainda não recebeu a sistematização que foi objeto a Lei 10639/03, este Plano, sempre que couber, orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira (BRASIL, 2009)

Todavia, a Lei de 2008 pode ser considerada uma grande conquista para o reconhecimento social do negro e do indígena por abarcar uma série de importantes questões, retratando a importância do reconhecimento do negro e do índio como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais e pelo seu papel na formação social brasileira:

§ 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. (BRASIL, 2008.).

Identidade, diferença e demandas do presente

(...) as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, Boaventura de Sousa, 2003, p. 122)

O debate sobre identidade aponta para os processos de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos (STOER & MAGALHÃES, 2005, *Apud* CANDAU & MOREIRA, 2008, p.41). Portanto, a diferença não é algo natural. Ela se estabelece na relação com o outro, o “não diferente” (SILVA, 2011, p.87), que por sua vez não é absoluto.

Entendemos hoje a diversidade como elemento central nas sociedades, que são heterogêneas, composta por diferentes grupos, que interagem e por vezes entram em conflito. As identidades são fluidas em constante mutação e interação umas com as outras e através destas que o indivíduo sai do biológico e torna-se social e evolui.

Faz-se necessário refletir e problematizar os binarismos, as oposições duais, e simplistas quanto às relações de contato entre índios e colonizadores, deficientes e não



deficientes. Muitas vezes, esses se apresentam sob a polarização: índio aculturado e índio puro, deficiente e capaz, promovendo uma visão reducionista e equivocada da atuação dos mesmos nos processos históricos e sociais, negando possibilidades e oportunidades de desenvolvimento.

Para a maioria dos brasileiros a história do Brasil tem início no ano de 1500. Amplamente utilizado para designar a ocupação europeia na América, o termo “descobrimento” revela o desconhecimento sobre as populações indígenas e sua história, da mesma maneira a ausência da concepção sobre a deficiência. O período anterior à referida data parece vago e irrelevante à história do nosso país. Seus primeiros habitantes não teriam passado; representariam um estado fossilizado ou primitivo do desenvolvimento humano. Da mesma forma inevitável o desaparecimento de suas formas culturais diferenciadas de viver em meio a um processo globalizante mundial, com tendência homogeneizadora.

Vistos tradicionalmente em nossa história de forma secundarizada, agindo de acordo com os interesses dos colonizadores, vítimas incapazes de sobreviver à invasão europeia, aculturavam-se e assim perdiam seus espaços de representatividade. Desta forma os indígenas estariam condenados a desaparecer de nossa história.

A origem da negligência desse importante tema por programas, livros didáticos e professores pode ser entendida pelas posturas de alguns intelectuais brasileiros no decorrer dos dois últimos séculos. Estudos sobre a colonialidade do saber histórico (ARAÚJO, 2013, p.270) apontam reflexões sobre o assunto. O poder colonial não se limitou à dominação econômica, política e militar, estendeu-se aos fundamentos epistemológicos, com pretensões universalizantes, que sustentaram seu modelo hegemônico de produção de conhecimentos.

No Império brasileiro, os índios tupis foram instituídos como um dos pilares da nacionalidade, dentro do “mito das três raças” formadoras do povo brasileiro, porém sempre em referência a um índio já extinto. A alternativa à tutela era tornar-se integrados, assimilados a um todo maior: a nacionalidade brasileira. Progressivamente suas identidades foram negadas, invisibilizando assim esses povos na história. Em termos legais, os indígenas eram isentos, inimputáveis, não eram cidadãos, como o aluno com necessidades especiais, a anomalia assim considerada, era atribuída a castigos das divindades e incentivavam o assassinato.

Mantoan (2006) explica essa lógica classificando a organização da educação marcada por uma visão determinista, mecanicista, reducionista, formalista, própria do pensamento moderno, que desconsidera o subjetivo, o afetivo e o criador. Nesse cenário exige-se a



extinção das categorizações e das oposições excludentes, articulando e flexibilizando com os pensamentos, as ações e os sentimentos do ser humano.

Porém, os indígenas e os deficientes tornam-se cada vez mais presentes na arena política brasileira. Identidades diversas clamam ser reconhecidas, como condição de cidadania. Contrariando as previsões, a luta pela inclusão em uma dimensão ética, crítica e transformadora ganha força política. Os estudos acadêmicos sofrem a influência desse movimento, cresce a produção de conhecimentos apontando a escola com o desafio de ajustar-se para atender à diversidade. Cabe considerar, ainda que não está à altura da relevância do tema.

Também no cenário de mudanças, meados do século XX é que a “educação dos deficientes” como era chamada, obteve destaque. De início, as perspectivas eram médicas, mais tarde tornam-se sociológica e curricular. Atualmente busca-se aceitação do outro, superando a visão tradicional e antropológica dos seres humanos ideais.

O ensino inclusivo, foco desse trabalho, toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhecendo que os espaços escolares precisam ser transformados para atender as necessidades individuais de todos os envolvidos. A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças, utilizando-se de diversos métodos para responder as diferentes necessidades e níveis de desenvolvimento individuais.

O discurso gira em torno da Educação Inclusiva, do fazer a diferença e respeitar a mesma, mas pensar na inclusão é inserir e dar condições a todos, afinal somos todos diferentes. Foram vários os movimentos existentes buscando a inserção do aluno com necessidades especiais e os índios. Muitas conquistas aconteceram como o documento da História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência (Brasília, 2010), com foco principal no direito humano, com a sociedade assegurando mais liberdade, igualdade e solidariedade o que envolve a eliminação de barreiras físicas, de atitude e de preconceito e todas que possam vir a impedir a igualdade de oportunidades, diante da singularidade de cada cidadão.

No que se refere ao ensino e aprendizagem o destaque é atribuído à valorização da cultura do indivíduo, conferindo significado ao que lhe é proposto. Promovendo uma inter-relação entre as diferentes identidades culturais com o objetivo de desenvolver uma educação crítica para a superação da desigualdade e exclusão social e do modelo monocultural e hegemônico de educação.



Os estudos culturais nos trazem possibilidades de pesquisa e intervenções. E para pensar na prática das escolas é necessário considerar todo o material cultural produzido do lado de fora da sala de aula, influenciando no currículo e ao mesmo tempo ressignificando as nossas práticas dentro de uma perspectiva crítica e dialética.

O ensino da disciplina de História mantém-se nos currículos das escolas brasileiras há mais de um século. A importância desse conjunto de saberes é socialmente reconhecida como necessária à formação de cidadãos. Ao ensino de história é atribuído um papel educativo, formativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. O pensamento histórico deve, portanto, contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade, desenvolver a cidadania e o pensamento crítico em perspectivas voltadas para a mudança e transformação social.

Aos professores é designado um grande desafio: superar uma tradição que pretende instituir e dar legitimidade a identidades sociais únicas e hegemônicas, apagando diferenças. Tal superação implica em tornar acessível aos alunos o conhecimento sobre as diferentes sociedades e atores sociais, desconstruir discursos discriminatórios e dar aos estudantes uma compreensão de que somos constituídos como sujeitos na diversidade de experiências históricas com o “outro”.

É importante ressaltar que a identidade envolve a multiplicidade de sentidos, é entendida como construção social, vinculada ao conjunto de relações que permeiam a vida cotidiana, onde novas bases se articulam entre o pessoal e o social na contemporaneidade. Mantoan (2006) defende que o direito à diferença desconstrói nas escolas do sistema atual de significação práticas excludentes, normativas e elitistas.

E nessa perspectiva de inclusão e de importantes mudanças na escola e na sociedade, o documento descrito abaixo estabelece:

O princípio norteador desse enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos. (Declaração de Salamanca, 1994: II)

A articulação entre o individual e o social é essencial, pois a transformação da sociedade é fruto da ação do homem e do mundo natural sobre os objetos, implicando no seu



desenvolvimento. O que deixa em evidência as condições igualitárias e o direito de participação de todos e é na diversidade que podemos compreender a subjetividade.

A identidade é totalidade, no que se refere ao conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais. Percebemos na sociedade que os papéis são atribuídos aos indivíduos e assumidos pelos mesmos na medida em que se comportam do modo como a sociedade espera e que tudo o que difere dessa expectativa é excluído.

A igualdade é expressa na história social do indivíduo e a diferença passa a ser entendida como constituinte da singularidade. As condições históricas do grupo social no qual está inserido é que caracterizará a história de vida do indivíduo. Dessa forma, a diferença é essencial para a tomada de consciência de si e ao mesmo tempo é inerente, pois o ser humano precisa utilizar o outro como referência para percebê-la, mas não com preconceito e discriminação.

Pode-se notar que é no contexto histórico e social que o homem vive e que surgem as possibilidades, desafios e alternativas para a sua identificação. E nesse contexto encontram-se os indígenas e alunos com necessidades especiais buscando o mesmo direito, a fim de garantir o seu espaço e reconhecimento social, com participação, representação, reflexão e igualdade de oportunidades e solidariedade.

O desafio do diálogo intercultural

Em relação à história indígena e do deficiente, denunciar a grande presença da cultura ocidental nos currículos escolares em prejuízo de muitas vozes que se calam, não é novidade. De forma isolada, novas propostas curriculares pouco colaborarão para recuperar tais ausências. Candau e Russo (2010) alertam quanto a polissemia da expressão educação intercultural e defendem uma interculturalidade crítica, posto que “ a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar” (CANDAU; RUSSO, 2010).

Vera Candau, “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade” (CANDAU, 2009, p. 165). No ponto de vista da autora o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, considera como fundamentais para as dinâmicas dos diferentes grupos sociais, os processos de hibridização cultural, onde as identidades são abertas e em constante mutação.



A autora Catherine Walsh (2009) lança problematizações sobre o tema. Walsh admite que tanto no âmbito acadêmico quanto no político, a diversidade cultural tem ganhado centralidade e promovido reformas educativas e constitucionais que reconhecem o caráter plural das sociedades e introduzem políticas específicas para os grupos minoritários. Essa tendência, observada em toda a América Latina, é resultado de lutas dos movimentos sociais e carece de análise sob o contexto da colonialidade.

Walsh (2009) argumenta que o reconhecimento da diversidade e das políticas públicas de inclusão é fruto de um projeto de reacomodação da hegemonia dentro dos preceitos do capitalismo global. Classificada como interculturalidade funcional, esse movimento se constitui num discurso neoliberal multiculturalista no qual a diferença é ressignificada e neutralizada na medida em que se incorpora à ordem nacional. Desta forma, a inclusão teria por objetivo reduzir os conflitos, se configurando numa nova estratégia de dominação e controle.

Em contraposição a essa lógica, a autora defende a perspectiva da interculturalidade crítica. Essa concepção questiona os dispositivos do poder que mantém as desigualdades e propõe uma contra-hegemonia. Pensar na interculturalidade crítica como proposta de superação da subalternização dos sujeitos historicamente invisibilizados, parece uma aposta profícua, pois tal conceito:

(...) se preocupa também com a exclusão, negação e subordinação ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, ‘naturalizando’ a diferença e ocultando as desigualdades em seu interior. (WALSH, 2009. p.23)

Segundo Vera Candau (2009) a perspectiva do multiculturalismo assimilacionista⁴, defende a universalização da educação sem questionar o caráter hegemônico do sistema educacional. Daí a necessidade na aposta do diálogo intercultural no sentido de promover à construção de um projeto educacional no qual as diferenças sejam integradas dialeticamente, dando centralidade a trama relacional entre sujeitos.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destaca que a pluralidade cultural, o multiculturalismo e a perspectiva intercultural atribuíram destaque especial para os indígenas e também para as pessoas com necessidades especiais, através de diversas propostas

⁴ Para esta autora, no multiculturalismo assimilacionista os grupos excluídos são incluídos na estrutura social dominante, sem qualquer alteração dessa estrutura, na medida em que assimilam a cultura dominante.



de inclusão, estimulando os movimentos de gêneros nos diferentes processos educacionais e sociais.

A situação presente com a globalização da economia, da tecnologia e da comunicação aumenta as divergências entre grupos sociais de diferentes culturas, assim como os movimentos que valorizam os direitos humanos, renovando paradigmas científicos e metodológicos. Há um sentimento de busca de raízes e de afirmação das diferenças, como ressalta Mantoan (2006), o que acaba por contestar ainda mais a Modernidade.

A proposta maior é relacionada à democracia, o respeito à diferença e o trabalho intercultural contribuindo com a pluralidade social e cultural. A educação é um direito, baseada no princípio de alteridade e dignidade, integrando as propostas metodológicas e articulando em rede as informações e os novos saberes.

Neste discurso pode-se observar claramente a explicação das desigualdades sociais e dos processos de marginalização, segregação e exclusão de algumas classes, que valorizam o saber formal e desconsideram muitas vezes o saber popular. O eu colabora para a manutenção e difusão dos saberes, tornando cada vez mais necessária uma política de valorização das diferenças, legitimando a cultura de origem de cada indivíduo.

Reafirmamos assim, que a inclusão e a exclusão envolvem um processo dialético, como refere Sawaia (2008):

(...) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (Sawaia, 2008, p.9)

A diversidade contempla a diferença no sentido que possibilita a criação, o questionamento de valores e princípios propostos para mediar o convívio entre a variedade de culturas que resulta no conceito proposto por Lopes (2007):

Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual as experiências culturais comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas. (LOPES, 2007, p.21)



No caso dos índios, foi a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito a uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural. Além de ter a sua organização social como um direito garantido, valorizando os seus costumes, crenças, línguas e tradições. Foi dessa forma que os indígenas obtiveram o acesso a uma escola com suas características peculiares, buscando a valorização do conhecimento vigente em seu meio, mas que também tinha a preocupação em fornecer instrumentos para possibilitar a interação com outras sociedades.

Através também da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96), do Decreto nº 6571(17/09/2008) e das Diretrizes Nacionais da Educação, resolução nº 2001 os alunos com necessidades educacionais adquirem como princípios norteadores da educação inclusiva os direitos humanos, o conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e o direito a participação ativa na sociedade.

Entretanto, ainda é fundamental pensar em professores especializados, acessibilidade, montagem e funcionamento de um sistema de atenção particular às necessidades deste aluno, de sua família e comunidade. Essa demanda de recursos especiais ou essenciais para garantir a qualidade da educação, está atrelada a investimentos políticos, e econômicos, assim como a atual situação em que se encontram os indivíduos desse público alvo.

Nessa direção, constata-se variadas concepções e propostas para identificar a relação entre os processos identitários socioculturais, que constituem as relações interculturais. A atenção desse estudo volta-se para os contextos intersticiais, numa perspectiva interdisciplinar no sentido de superar discursos hegemônicos e abrindo espaço para a expressão, o respeito às diferenças e o questionamento das próprias relações de poder.

Considerações finais

Currículos escolares são produtos de escolhas teóricas e metodológicas, fruto de uma seleção. Os currículos nunca são neutros. Expressam disputas políticas, consensos, aproximações, esquecimentos, em permanente reconstrução. Na perspectiva de uma renovação paradigmática da história indígena escolar e da educação especial a aposta no diálogo intercultural crítico torna-se potencialmente profícuo por quebrar a lógica da dominação e do controle, apontando para as demandas democráticas do nosso presente.



A escola tem um caráter formativo, um papel educativo, cultural, político, relacionado à construção da cidadania e das identidades, num diálogo crítico entre a multiplicidade dos sujeitos, tempos, lugares e culturas. O pensamento histórico deve, portanto, contribuir para a leitura da nossa contemporaneidade, assim como para a formação do professor.

A proposta foi avançar na discussão relativa à inclusão/exclusão, superando os limites e desafios da educação brasileira, compreendendo seus efeitos e consequências para alunos, professores, instituições e sociedade. Para Mantoan (2006) a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas a todos os demais, prevendo uma mudança de perspectiva educacional, que atenda a todos com qualidade, acolhendo, possibilitando o exercício da cidadania plena, global e que reconhece e valoriza as diferenças.

A questão econômica também recebe destaque, pois historicamente percebemos falta de investimentos público-estatal. Há ausência de apoios para o ensino comum, aliada a falta de uma perspectiva multicultural e interdisciplinar, além de pouco investimento na formação e valorização do professor.

A educação escolar apesar de direito do cidadão é marcada pela desigualdade, diz-se inclusiva, mas é seletiva nos modos e meios de inserção. Revela-se contra o seu aprisionamento em uma dimensão apenas instrumental, assim constituindo uma preocupação não somente com o direito individual, mas também com o social do cidadão, criando condições e rompendo barreiras para tal. Buscamos uma escola que as diferenças se articulem e se componham de modo que as habilidades e competências de cada um sobressaíam.

A história da educação brasileira mostra como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio das diferenças hierárquicas. Tornando mais evidente, quando o indivíduo é marcado pela diferença ou anormalidade. Existe uma necessidade da discussão ética e do diálogo, no sentido de ressignificar o conhecimento e redimensionar as perspectivas educacionais.

Dessa forma, reconhecemos na escola de hoje, no contexto das políticas educacionais a predominância da cultura dominante, a urgência de novos paradigmas, preceitos, novas ferramentas e novas tecnologias educacionais, para lidar com as características diversas da população escolar. Escola é o espaço de acesso ao conhecimento, é o lugar que possibilita condições de desenvolvimento e o exercício da cidadania.

É necessário pensar estratégias que reconheçam a diferença como valorativa e potencializadora de uma educação mais humana e menos excludente. Assim como, acreditar que é possível ensinar/trocar/interagir não só com os grupos homogêneos como com os



heterogêneos no mesmo espaço, que é para todos, através de uma aprendizagem contextualizada.

Aprendemos com o professor, mas também com o outro e nos grupos, como também no contexto no qual pertence cada indivíduo, valorizando saberes e experiências de todos. Sendo assim, a educação é construída na relação tensa e intensa entre sujeitos, com suas respectivas identidades.

Desenvolvemos desse modo, as aprendizagens das informações, dos valores, dos conceitos, mas, além disso, a aprendizagem dos contextos, nas quais atribuímos significados aos atos e relações e recriamos as mesmas.

A propósito Freire (2005) evidencia:

As pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais, se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação. (FREIRE, 2005, p. 79)

Repensar e ressignificar a concepção de educador deve ser uma prática, e através desta propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos em seu contexto histórico, cultural e social e na elaboração de sentidos. Formando sujeitos da melhor forma, para viver a vida em sua plenitude, atendendo as suas especificidades e respondendo às necessidades de cada um.

A inclusão compreende a diferença na diferença e não na competitividade, prendendo-se aos direitos humanos, baseada na justiça social, em que a participação de todos deve ser garantida. Deixa de ser objeto político, na medida em que reflete a voz de um grupo que reclama por sua identificação sociocultural e que culmina em desigualdades e injustiças.

Para finalizar, evidencio os processos educativos como oportunidades de desenvolvimento de identidades, através da autonomia, da consciência crítica, da relação de respeito à diversidade e reciprocidade com os outros sujeitos. Modificando contextos existentes e possibilitando a diferença na sala de aula e na sociedade contemporânea, onde tensões e inquietações perpassam por esse diálogo. Ambos com suas especificidades, marcados pelas forças de expressões e representações do mundo, de si e do outro.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas: Identidades e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003, 348p.



_____. *Os índios na História do Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010, 168p.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201p.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp. 265-285.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, pp. 101-132.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Art. 231 e Art. 210 § 2º.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. MEC, SECAD, Brasília, setembro, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº9394/96) 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei federal nº 11.645 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, seção 1, p.1, 10 de mar. 2008.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 revogado pelo decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CANDAU, Vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2009, 227p.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.



_____. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 245p.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). *História dos Índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 608p.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: Helenice Bastos Rocha; Luiz Resnik; Marcelo Souza Magalhães (Org.). *A História na escola: autores livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009, p. 263-280.

FORQUIN, Jean. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 208p.

FREIRE, J.R. Bessa. *Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática Indígena na Escola: subsídios para os professores*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011, 124p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 47. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005, 203p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008, 323p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC, 1995, pp. 481-525.

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília, Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão Escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corsini; DAL'LGNA, Maria Cláudia (Org.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed.ULBRA, 2007, 231p.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006, 95p.



MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: Uma introdução a Pedagogia crítica nos fundamentos educacionais*. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 1997, 201p.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fries (org.) *Novos paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 204 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos*. In SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, 247p.

SAWAIA, Bader. (Org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008, 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Universalismo e Relativismo: Uma discussão com Jean-Claude Forquin*. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00, 154p.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 224p.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. C.Berliner. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 342p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-vivier. In: CANDAU, vera (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 1. ed. Rio de janeiro: 7 letras, 2009.p. 12-42.