
A cultura indígena nas escolas: decolonialidade na perspectiva SULear

Indigenous culture in schools: decoloniality in the SULear perspective

Jacqueline Castro Gonçalves¹

Carlos Roberto Silva de Araújo²

Resumo:

A organização das populações indígenas em prol do direito de serem reconhecidos em sua diversidade produziram mudanças sociais e ocasionaram a criação de ações e políticas públicas mais específicas de proteção e reconhecimento das diferenças. No entanto, as consequências de séculos de invisibilidade e omissões por parte do poder público e da sociedade de maneira geral, respaldadas por uma historiografia oficial que inferiorizou e oprimiu os indígenas, ainda repercutem na sociedade brasileira. Assim, este artigo surge com a proposta de refletir sobre as escolas enquanto um espaço de aprendizado e reflexão, onde o ensino da cultura indígena, impulsionado pela Lei 11.645/08 em instituições escolares, torna-se um ponto diferenciado para a formação de sujeitos mais conscientes, compreensivos e cientes de sua cidadania. Discute-se, ainda, o papel dos materiais didáticos neste processo.

Palavras Chave: Lei 11.645/08. Educação. SULear. Decolonialidade.

Abstract:

The organization of indigenous peoples in favor of the right to be recognized in their diversity produced social changes and led to the creation of more specific actions and public policies to protect and recognize differences. However, the consequences of centuries of invisibility and omissions on the part of the public power and of society in general, supported by an official historiography that inferiorized and oppressed the indigenous, still have repercussions on Brazilian society. Thus, this article comes with the proposal to reflect on schools as a space for learning and reflection, where the teaching of indigenous culture, driven by Law 11,645 / 08 in school institutions, becomes a differentiated point for the formation of older subjects. aware, understanding and aware of their citizenship. The role of teaching materials in this process is also discussed.

Keywords: Law 11.645/08. Education. SULear. Decoloniality.

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Pedagoga e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG.

² Mestre em educação e formação humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. Psicólogo e orientador pedagógico na SEE-MG.

Introdução:

Este artigo é fruto de algumas discussões e pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado em Educação e Formação Humanada da Universidade Estadual de Minas Gerais e que antecederam a dissertação *Narrativas Indígenas no Ensino Fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?* Percebeu-se, ao longo das pesquisas, que a figura do índio ainda é marcada por certo ar cartunesco onde há forte presença de características de colonialidade. Oliveira; Mesquita (2008) compactuam desta visão e acrescentam que é possível perceber, diferentes visões sobre o índio que se mesclam e se complementam. Este cenário sintomático deve ser abordado em toda a sociedade, mas sobretudo na escola. As autoras citam que esta visão estereotipada e mesmo preconceituosa, sobre a cultura indígena, é resultado de algumas deficiências existentes em nosso processo de educação. Tal colocação reforça a importância deste tipo de discussão.

Ao tratar deste tema Groupioni (1995), sugere que na maioria dos livros didáticos tanto índios quanto negros são mostrados pela perspectiva dos colonizadores, trazendo uma noção antiquada e eurocêntrica. Ao analisar alguns livros didáticos Deiró (2005), também percebeu esta caracterização dos indígenas como pessoas que vivem em matas, onde tudo é belo e harmonioso, sendo a figura do índio a de um herói selvagem, forte e corajoso. Novamente percebe-se uma postura de colonialidade ao tratar a figura do índio, colocando-o sempre em uma posição determinada pelos povos colonizadores.

Segundo Wittmann (2015), torna-se necessário romper com o ideário de que o povo indígena é apenas vítima de um processo de colonização. Este povo tem uma história própria, uma cultura rica e é assim que deve ser visto, a partir da perspectiva dos próprios indígenas, onde estes são os protagonistas e agentes de sua própria história. Para tal o ensino da cultura indígena torna-se um instrumento de suma importância. Nesta perspectiva entra em cena o que a autora chama de nova história indígena, que é esta contada pelo olhar do próprio índio.

Nesta nova percepção sobre a cultura indígena fica evidente uma perspectiva decolonial onde a figura principal é o próprio índio em uma visão topocêntrica, ou seja, ele como o centro de sua história. Neste viés percebe-se, ainda, uma perspectiva de sulearidade. O termo SULEar foi criado e usado pela primeira vez em 1991, pelo físico Márcio D'Olne Campos. Este termo foi muito usado por Paulo Freire, fato este que às vezes traz confusão quanto a sua criação e traz a noção de uma valorização do Sul. Nas palavras de Campos (s.d.), SULEar propõe uma crítica à colonialidade configurada em diversas formas de dominação de saber e de poder. De acordo com o dicionário Paulo Freire e visto no site Wikipédia, tem-se que,

O termo Sulear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal (ADAMS, T.(2008) Sulear (verbetes). In D. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (org). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 396 – 398). Belo Horizonte: Editora Autêntica apud Wikipédia, s.d.).

Esta lógica de imposição do Norte sobre o Sul também foi apontada por Boaventura de Sousa Santos,

Pode, no entanto, afirmar-se que a divisão das relações imperiais se organizou desigualmente ao longo dos dois eixos. O eixo Norte/Sul envolveu vastas zonas do mundo onde a cultura ocidental se impôs, quer pela destruição inicial de culturas rivais e pelo genocídio dos povos que as protagonizavam, quer pela ocupação de territórios menos densamente povoados. A modernidade europeia foi aí imposta ou adaptada pelos colonos e, mais tarde, pelas independências proclamadas por eles e pelos seus

descendentes. Neste eixo, o sistema de exclusão começou por dominar e pela forma mais extrema, a do extermínio, das culturas não europeias. Depois do extermínio quase consumado, foi fácil segregar em reservas ou assimilar os povos indígenas sobreviventes e iniciar um processo de integração e, portanto, um sistema de desigualdade, ele próprio também incluindo formas extremas de desigualdade, como foi a escravatura, uma instituição social híbrida, tal como a imigração hoje, subsidiária dos dois sistemas de iniquidade. Isto significa, que no eixo Norte/Sul, o interdito cultural da exclusão teve talvez menos peso que a integração pelo trabalho escravo, colonial e pós-colonial. Depois do extermínio inicial, o racismo foi sobretudo de exploração e, portanto, parte integrante do sistema de desigualdade (SANTOS, 1999, p.26).

Ao defender uma proposta SULear e decolonial como uma possibilidade de tratar a história e a cultura indígena da forma como merecem, pode-se usar as considerações de Santos (1999), onde o autor coloca que é nestas coligações contra-hegemônicas que está o embrião de um diálogo Sul/Sul cuja importância se afigura cada vez mais crucial, como antídoto urgente a todos os falsos diálogos Norte/Sul com que os países hegemônicos têm legitimado a pilhagem do Sul. São estes os sinais do novo cosmopolitismo que precisam ser multicultural, articulador de diferenças e de identidades não inferiorizadoras que reconhece horizontalmente.

Para Silva; Bicalho (2018), foi somente a partir da segunda metade do século XX que as questões envolvendo o povo indígena voltaram ao cenário de discussões e desta vez, em uma visão diferente da do colonizador. Estas autoras mostram que muitas situações cotidianas podem ser utilizadas para discutir ideias de decolonialidade e que a escola é um ambiente profícuo para estas discussões. Pois esta lida com a formação integral do ser humano e seu público está em processo de aprendizagem, formação de opinião e de identidade.

As décadas de 80 e 90 marcaram avanços e conquistas significativas quanto ao reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas dos povos indígenas no país. Os processos que resultaram no reconhecimento dessa diversidade social e cultural foram favorecidos pelas mobilizações sociais em torno de políticas de reconhecimento dos direitos indígenas com o objetivo de resguardar e garantir a manutenção das condições de existência dos diversos grupos étnicos respeitando suas especificidades.

As disciplinas escolares possibilitam, através dos currículos, a abertura à inserção de temáticas como a indígena, a afro-brasileira, o respeito à diversidade, dentre outras de suma importância para o convívio social (SILVA; BICALHO, 2018, p.248). Neste aspecto, as disciplinas de literatura, história e arte devem contextualizar a temática indígena em seus conteúdos obrigatórios, como determina a Lei 11.645/08. Tal temática será abordada nas próximas linhas.

Breve contextualização sobre os povos indígenas e a Lei nº 11645/08

Os povos indígenas marcam presença em nossa sociedade desde períodos anteriores à chegada dos colonizadores e reivindicam condições dignas de vida por meio de demarcações territoriais, valorização e respeito às diferenças étnicas e culturais. De acordo com os dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010 foi constatado que existe no Brasil aproximadamente 896,9 mil indígenas, sendo identificadas 305 etnias, e reconhecidas 274 línguas.

Em contrapartida ocorre um paradoxo ao constatar que na sociedade brasileira que prevalece um cenário de desinformação a respeito da diversidade dos povos indígenas, de sua existência, culturas e dos diversos idiomas que falam. Ao se remeter a questão indígena, na maioria das vezes o enfoque é dado na constituição histórica de formação social brasileira

que reconhece as matrizes étnicas: Portuguesa, Africana e Indígena (Tupi- Guarani). (CUNHA; PÁDUA, 2018)

É justo memorar que parcela significativa das diversas etnias indígenas foram massacradas e/ou mesmo dizimadas, sendo sua cultura e legado histórico quase extintos. Mediante essa situação houve perdas significativas em relação ao modo de vida, conhecimentos linguísticos, saberes tradicionais, dentre outros. Cabe lembrar que muitos conhecimentos científicos altamente difundidos na atualidade guardam sua origem em complexos sistemas de descobertas e saberes tradicionais indígenas (COHN, 2001).

As sociedades indígenas apresentam-se como organizações complexas no que se refere à diferença e a identidade. Bhabha (2001) nos incentiva a refletir sobre a necessidade de ultrapassar as narrativas de subjetividades originárias no intuito de focalizar momentos produzidos na articulação das diferenças culturais. Trata-se de lançar luz aos sujeitos e reconhecer suas possibilidades de configurar suas condições identitárias constituídas em meio aos “entre lugares” que se interseccionam e permitem apropriar e ressignificar sentidos e tradições ao longo do percurso existencial.

O comprometimento com temáticas indígenas por parte da sociedade, apesar de necessário, ainda é pontual e guarda em si preconceitos e estereótipos que se valem de pseudodiscursos de reconhecimento e aceitação, ao passo que congelam seus referentes históricos e os afastam da contemporaneidade por meio de discursos de mistura étnica e perda de raízes (CUNHA; PÁDUA, 2019). Diante disso, faz-se necessário fomentar ações de fortalecimento identitário e étnico desses grupos, para que se alcancem avanços na ordem do direito, valorização de seus elementos linguísticos, culturais e tradicionais, além do reconhecimento de suas identidades e de seu protagonismo.

À luz dessas reflexões vislumbramos a possibilidade de ultrapassar barreiras que forjaram uma história única, hegemônica e dos “vencedores/dominadores”, que relegaram à marginalidade atores sociais que inevitavelmente foram obrigados a se reinventar às margens da sociedade; priorizando formas diversas de proteção e reelaboração de sua existência numa busca por direitos essenciais, valorização de seus modos de vida e saberes tradicionais (FIGUEIRÊDO, 2017).

Frente a estes desafios surge a Lei nº 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, esta altera sua antecessora, a Lei nº 1039/03, alterando a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, tornando obrigatório o ensino da temática da "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena" no currículo escolar, principalmente nas disciplinas de arte e literatura. Não se pode falar de tal legislação sem citar a luta por trás desta conquista, luta está embalada por movimentos indígenas negro, além de atores da sociedade que creem que esta cultura deve ser valorizada e fazer parte da formação de nossos cidadãos.

Diante do recorte deste trabalho, explicitamos que ao deter atenção à Lei nº 11.645/08, optou-se por buscar formas alternativas e discursivas de romper com o ideário prevalente acerca dos povos indígenas. Não foram ignorados os entraves e obstáculos que permeiam as ações e práticas, muitas vezes embasadas em discursos ocidentais e eurocêntricos. Portanto foi um desafio ampliar as opções dialógicas para além da simples absorção de conceitos, focando em ações que priorizem as condições dos povos indígenas na atualidade.

Assim, surgem reflexões e questionamentos referentes ao próprio termo “história e cultura”, designado na legislação, que da forma como se apresenta nos incita a considerá-las se fossem únicas e não se constituíssem em condições ambivalentes e fronteiriças. De acordo com Venzon (2012), apesar da emergência em atender a Lei nº 11.645/08 atualmente tem ocorrido uma priorização do trabalho com as próprias escolas indígenas a fim de promover fortalecimento identitário e ações efetivas de preservação das culturas e tradições dentro das próprias comunidades, pois iniciativas em escalas mais amplas demandam tempo e envolvem mudanças de paradigmas já consolidados. Nesse sentido, a formação acadêmica direcionada aos professores indígenas tem sido uma importante conquista, a fim de alterar o quadro educacional dos grupos indígenas, que ainda enfrentam o impasse de terem em seu corpo

docente muitos professores não indígenas com formações e concepções eurocêntricas e coloniais.

O interesse de pautar essa discussão enviesada para o campo educativo ocorre em razão dos desafios e lacunas observadas ao longo de quase uma década no exercício na profissão docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme pesquisa apresentada por Gonçalves (2019), ao analisar materiais didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionados a Ciências Humanas e da Natureza, foram identificadas abordagens que, por vezes, desconsideraram a atualidade dos povos indígenas e suas reais condições de vida, além disso, os recursos imagéticos se apresentaram genéricos e estereotipados. Na maior parte dos casos as legendas que se referiam aos indígenas remetiam ao Parque Indígena do Xingu, omitindo a presença de indígenas em partes diversas do Brasil.

Vale ressaltar que para empreender estudos numa abordagem indígena é preciso resguardar o devido respeito às diversas formas de organização social, sua noção de sagrado, suas culturas e suas histórias, além de tomar consciência da importância desses povos para a formação da população brasileira.

Campo Educativo: literatura como possibilidade decolonial

Ao apresentar as indicações referentes aos materiais literários produzidos por autores indígenas e estudiosos do assunto Gonçalves (2019), aponta que apesar da pouca divulgação de autores indígenas, as obras analisadas permitiram uma aproximação mais consistente no que se refere às histórias e culturas indígenas.

De acordo com Freitas (2014), a literatura contribui e cumpre a importante função de desvelar múltiplas possibilidades acerca de grupos minoritários e “contribui para que os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas passem a ser vistos como um mosaico de variadas nuances e não mais de forma homogênea e monolítica como anteriormente eram vistos” (FREITAS, 2014, p. 59). Apesar da disponibilidade desses materiais, verifica-se sua pouca difusão, haja vista as dificuldades e a pouca relevância dada ao tema. De acordo com Freire,

Não pode haver conscientização sem denúncia das estruturas injustas [...] A ação cultural para a liberdade não pode contentar-se com as mistificações da ideologia, nem com uma simples denúncia moral dos mitos e dos erros; mas deve empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos com uma ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade (FREIRE, 1979, p.46).

Ressalta-se a necessidade de construir alternativas que promovam uma maneira de desdobrar categorias de análise numa perspectiva mais ampla de cultura, que possam ser dialógicas e que permitam revisões sobre os processos formativos da sociedade brasileira que levem em consideração a atualidade das questões indígenas, suas contribuições e tensões na formação da sociedade brasileira. Nessa perspectiva Candau (2014), nos auxilia a repensar os sistemas escolares estabelecendo um enlace entre educação e cultura, de acordo com a autora trata-se de um desafio para a formação docente “trabalhar a curiosidade epistemológica [...] E, para tal é necessário questionar a visão vigente sobre o que se entende por conhecimento escolar” (CANDAU, 2016, p.308). As formas de resistência podem ser alcançadas por meio de reestruturações teóricas que permitam que os povos indígenas construam narrativas sobre si mesmos, e que permitam sua difusão.

Partimos da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAUI, 2014, p.36).

As comunidades indígenas tem feito enorme esforço para construir, a partir de identidades étnicas próprias, condições que contemplem suas especificidades que se perfazem prioritariamente por meio de reivindicações fundiárias. A situação é tão reveladora que de acordo com Groupioni (1995) os próprios indígenas firmaram na "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", a reivindicação para que nas escolas dos não-índios fosse tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo" (GROUPIONI, 1995, p.483). Deve-se enfatizar que diversos grupos indígenas conferem à escola reconhecimento de seu lugar de interseção entre culturas e de sua responsabilidade, em que pese seu caráter no sentido de rever seus discursos prevalentes e atuar segundo uma outra ótica do saber que resvale o dinâmico no que se refere à constituição dos diferentes grupos indígenas.

Não podemos, no entanto, desconsiderar que existem diversas questões políticas, econômicas e históricas que permeiam as reais condições de abordagem da temática nos ambientes educacionais e nenhuma prática social ocorre de maneira neutra e isolada, existe sim, “a articulação de diferentes instâncias que determinam um espaço no qual a pesquisa se apresenta como apanhada num campo de forças, submetida a determinados fluxos, a determinadas exigências internas” (BRUYNE; HERMAN, 1991, p.35), sob esse ponto de vista Said (1995) considera que “as representações constituem elementos da cultura” (SAID, 1995, p.82). Em detrimento disso,

o problema da representação está fadado a ocupar um lugar central, mas raramente é situado em seu pleno contexto político, basicamente imperial. Em vez disso, temos de um lado uma esfera cultural isolada, tida como livre e incondicionalmente disponível para etéreas investigações e especulações teóricas, e de outro lado uma esfera política degradada, onde se supõe ocorrer a verdadeira luta entre interesses. Nessa separação estabeleceu-se um radical falseamento. A cultura é exonerada de qualquer envolvimento com o poder, as representações são consideradas apenas como imagens apolíticas a ser analisadas e interpretadas como outras tantas gramáticas intercambiáveis, e julga-se que há um divórcio absoluto entre o passado e o presente. E no entanto, longe de ser esta separação das esferas uma escolha neutra ou acidental, seu verdadeiro sentido é ser um ato de cumplicidade, a escolha do humanista por um modelo textual disfarçado, desnudado, sistematicamente expurgado, em lugar de um modelo mais comprometido, cujos traços principais iriam se aglutinar inevitavelmente em torno da luta contínua pela própria questão imperial (SAID, 1995, p. 82).

Por essa ótica, a proposta de refletir sobre o trato de temáticas associadas aos povos indígenas em localidades não indígenas, consiste num enorme desafio, pois há que se envolver com os processos de investigação numa perspectiva permeada por discussões não só no que se refere ao pouco tempo em que se vigora a Lei 11.645/08 e sua efetiva aplicação, eis o problema! Tentar “ajustar a legalidade a legitimidade” (CUNHA, 2009, p.336).

Envolve mais que isso, implica em revisões conceituais e teóricas díspares pautadas em formulações discursivas destoantes e que criam um falseamento no que se refere ao caráter de lutas desses povos e na explicitação de suas reais condições de vida que esbarram em

questões sociais e políticas em ampla escala e que se tornam esses sujeitos invisibilizados e apagados em decorrência de políticas públicas pouco comprometidas e segregadoras.

A investigação e tentativa de levar situações relacionadas às histórias e culturas indígenas para o ambiente educacional de formação docente, ainda que precise ser revista e reelaborada, tem muito a acrescentar, sobretudo num momento marcado por diversas situações de instabilidades, em que conquistas sociais do ponto de vista do direito humano e preocupações com as condições de sobrevivência destas comunidades estão em discussões e retrocessos, após um longo período de reivindicações e lutas.

É preciso rever, analisar e produzir materiais que propiciem práticas pedagógicas e sociais que contribuam para um processo contínuo e dialógico que envolva práticas comprometidas com o desenvolvimento de alternativas que permitam às pessoas condições para desconstruir preconceitos, pois, as práticas culturais, sociais do fazer pedagógico, incluindo entre elas, o silêncio, fizeram (e ainda fazem) das instituições escolares um locus de reprodução de percepções estereotipadas e descontínuas.

O discurso acerca da implementação das legislações no âmbito escolar enseja análises profundas acerca das representações que são difundidas com relação às identidades e etnicidades, organizações culturais, no caso deste artigo priorizamos os indígenas.

No Brasil o movimento de luta dos povos originários foi inaugurado oficialmente com a Constituição Federal de 1988 que reconheceu, em seu artigo 231, “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que ocupam” (BRASIL, 1988). Outro marco importante, agora em âmbito internacional foi a Convenção número 169 que assegura a condição de igualdade de direitos e resguardada o reconhecimento das diferenças entre as múltiplas etnias. Em relação à Educação, esse documento orientou os caminhos por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda que de modo precário.

Barth (2003) põe ênfase na cultura como algo dinâmico, fluido e em permanente transformação. Eriksen (1991), por sua vez, considera que “a cultura é continuamente criada e recriada através de agência intencional, mas é simultaneamente uma condição necessária para que toda a agência seja significativa” (ERIKSEN, 1991, p.127). Diante disso, ao remeter a povos indígenas é preciso ter a consciência de que nos depararemos com tradições culturais complexas, com demandas próprias e histórias diferenciadas. São pessoas que lutam por seus direitos e tradições que resistem aos preconceitos, estereótipos por parte da sociedade envolvente.

Trata-se de núcleos culturais que vislumbram a possibilidade de construções conjuntas e assegurem “o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e [...] o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2016). Essas e outras pontuações nos levam a repensar os cuidados necessários “no trato das histórias e culturas indígenas de forma a superar as exigências legais. Devemos levar em conta tanto a formação social, quanto a interação, inclusas as dimensões interculturais, intraculturais, interpessoais e intrapessoais” (COSTA FILHO, 2006, p.130) e a importância desses fatores para a formação de nosso país. O reconhecimento étnico guarda em si aspectos complexos e dinâmicos de sujeitos que acionam o direito de serem reconhecidos e valorizados em sua diferença, e o reconhecimento étnico por vezes é acionado dentro dos próprios grupos. Portanto é preciso enfatizar que esse reconhecimento deve ultrapassar visões congeladas e estereotipadas que consideram os variados grupos indígenas sob o rótulo de “índios” como se não houvessem especificidades no interior dessas comunidades.

Em virtude disso, a base identitária de formação da sociedade brasileira, por si só, já estabelece a necessidade de uma “desobediência epistêmica” conforme proposto por Mignolo (2008) e referendada por Costa Filho (2017), em suas reflexões docentes, uma vez que na maioria vezes a força dos discursos dominantes que foram referendados artificialmente e em contextos de tensões e fortes relações de poder. A contextualização das histórias e culturas indígenas demandam uma condição diferenciada de análises a fim de destrinchar as

condições que permitiram emoldurar discursos de congelamento étnicos.

A colonialidade do poder e do saber marca a formação da sociedade brasileira através de discursos que se presumem estáveis, constantes e absolutos e referendam o caráter classificatório que estabelecem estigmas baseados em lugares de poder. O debate relativo à aplicação da Lei 11.645/08 ainda é recente, mas já tem reverberado em diversos espaços socioeducativos. A construção de um quadro interpretativo sob o enfoque das sociedades indígenas abre possibilidades dialógicas multiculturais, capazes de possibilitar revisões baseadas em perspectivas sócio-histórico-culturais ameríndias, no sentido de provocar reflexões e indagações sobre aspectos do trabalho e formação docente englobando os materiais didático-pedagógicos como aportes de trabalho do educador. Ao ser questionado sobre a importância de estudar sobre as populações indígenas Medeiros (2012) responde

[...] esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. Eles reclamam ser reconhecidos como povos culturalmente distintos e como sujeitos da história – de uma história própria e singular e de sua participação na chamada história do Brasil. Mas também é importante estudar os povos indígenas porque os não índios também tem o direito de conhecer a diversidade e de saber que seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes (MEDEIROS, 2012, p.50).

A inclusão da temática indígena nas instituições escolares é uma reivindicação dos diversos movimentos indígenas e essas reivindicações consistem em ações que ultrapassam as “datas comemorativas” que subjagam e distorcem aspectos culturais importantes.

Muitas sociedades indígenas vivenciam ainda processos de construções e reconstruções de suas vidas sociais e instituições escolares, em vistas a atender a seus anseios a partir de organizações curriculares, estruturais e organizacionais próprias. Diante disso, a emergência de fortalecer organizações próprias que atuam em todos os setores da vida social evitando o caráter fragmentado a que estamos acostumados constitui no desafio para as comunidades indígenas.

Pensando na potencialidade que as instituições escolares apresentam, sobretudo, como espaços privilegiados de convivência e de reflexões no campo da alteridade (SILVA, 2001), torna-se fundamental rever o descompasso entre a exigência legal instituída pela Lei 11.645/08 e as condições de sua efetiva aplicação no Ensino Fundamental nos anos iniciais. Para tanto, se faz necessário investimento em estudos que tematizem aspectos referentes à diversidade das populações indígenas, no campo da educação (SILVA, 2004), de modo a contemplar as lacunas existentes e apoiar os docentes no trabalho com a temática em sala de aula, pois durante séculos essas populações foram consideradas sob a ótica de políticas discriminatórias de inferiorização.

Considerações finais

A Lei 11.645/08 marca uma importante conquista no que se refere às possibilidades de reconhecimento e valorização das diversidades nos ambientes escolares, no entanto colocá-la em prática requer múltiplas práticas de conscientização e conhecimento a respeito dos desafios que estes povos enfrentam.

Reforçamos a necessidade de intervir sobre as próprias condições em que se produziram os discursos e identidades acerca dos indígenas. A questão é altamente complexa e exige revisões e reelaborações, no entanto a questão viabiliza discussões que ultrapassem o simples cumprimento de leis.

Acredita-se que a inserção da temática no cotidiano escolar deve assumir um caráter mais militante no sentido de refletir as questões indígenas sobre aspectos variados que

ultrapassem as “datas comemorativas” ou o “Dia do Índio”.

As populações indígenas têm muito a nos ensinar, pois mesmo com processos históricos marcados por distorções, descasos e dificuldades os povos indígenas não foram suprimidos e demonstram que existem outras formas de existir para além da lógica dominante. É imprescindível que consigamos estabelecer formas de agenciamento para enfrentarmos a realidade perversa a que estamos submetidos. Até quando suportaremos essa lógica hostil de lidar com a própria falta de identidade?

Boa parte das experiências docentes em instituições escolares não indígenas se revelam descontínuas e fragmentadas e constantemente atreladas a concepções equivocadas em relação aos povos indígenas em sua diversidade. Carecemos ainda, de investimentos em qualificações docentes, revisões de materiais didático-pedagógicos, e construções culturais fundamentadas numa história de resgate de bases fundantes da sociedade brasileira.

Se a educação escolar é uma entre tantas formas de tornar-se cidadão as mudanças e revisões passam a ser percebidas como indo além, pois de nada adiantará propagar a ideia de uma escola inclusiva e intercultural se a forma de abordagem se der apenas como forma de reprodução do paradigma educacional no qual fomos orientados. Os referenciais teóricos que orientaram a escrita procuram empreender outras formas de enxergar o que foi por longo período de tempo naturalizado através de discursos de inferiorização que se resvalaram em lugares de domínio e poder.

É necessário, através de uma educação consciente e cidadã, romper como estigma que marca a figura do índio. A Lei nº 11645/08 pode contribuir nesta tarefa. Porém somente a Lei pode não dar conta deste desafio, visto que muitos professores não estão preparados para trabalhar esta questão de uma forma satisfatória, seja por desconhecimento da realidade indígena ou mesmo um preparo inadequado. Concorda-se com Brighenti (2015), quando este coloca que a temática indígena, se tomada em sua profundidade, tem grande potencial para provocar inquietações e estas inquietações gerar mudanças.

Acredita-se que a presença da temática indígena nos contextos educacionais poderá ser um ponto positivo e de valorização desta cultura em sua totalidade. Ao Sul o que é do Sul em sua diversidade e grandeza.

Referências

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: Tomke Lask (Org.). **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2000, p. 25-68.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; SILVA, Keyde Taisa da. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, SC, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm BRASIL. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l96.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRIGHENTI, Clóvis Antônio. **Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645.** 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

BRUYNE, Paul. HERMAN, J. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica.** Tradução Ruth Joffily. 3 ed. Ed. Francisco Alves Rio de Janeiro, 1991.

CAMPOS, Marcio D'Oliveira. **SULear: uma nova leitura do mundo.** S.d. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/>. Acesso em 24 ago. 2019.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** 2016. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

_____. **Ensinar. Aprender: desafios atuais da profissão docente.** 2014. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 04 set. 2019.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização.** 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

COSTA FILHO, A. As comunidades dos quilombos, direitos territoriais, desafios situacionais e o ofício do(a) antropólogo(a). In: **Novos Debates: fórum de debates em antropologia.** Vol. 2, nº 2, Junho/2016. p. 126-140.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos.** 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ERIKSEN, Thomas Hilland. 1991. **The cultural contexts of ethnic differences.** *Man.* V. 26, nº 01, p. 127-144.

FIGUEIRÊDO, Adriana Guilherme Dias Silva. **O ensino religioso no espaço público escolar uma análise da tradição cristã na abordagem pós-colonial.** 2017. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/985/2/adriana_guilherme_dias_silva_figueiredo.pdf. Acesso em 12 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 280 p. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2014.

GONÇALVES, Jacqueline Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Narrativas Indígenas no Ensino Fundamental I: o que dizem os materiais didáticos?** 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

_____. **Narrativas Indígenas em materiais didático-pedagógicos? 6º Seminário de Educação e Formação Humana: Desafios do tempo presente/ 1º Simpósio de Educação Formação e Trabalho** - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na Escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 483 – 526.

IBGE. **Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas.** 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305->

etnias-fala-274&view=noticia. Acesso em 24 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, 2008, p. 287-324.

OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; MESQUITA, Ilka Miglio de. **Desafios no ensino de cultura indígena: por uma educação decolonial**. 2008. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2204/649>. Acesso em: 03 set. 2019.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Bomtempo, 2016.

_____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. 1999. Disponível em: http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferencia.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, Aracy Lopes de. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. IN: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes de (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcilene da. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. IN: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Histórias de educação: histórias de escolarização**. Maria Cristina Soares de Gouvêa; Tarcísio Mauro Vago(org). Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

VENZON, Rodrigo Allegrett; KURROSCH, Andréia Rosa da Silva; SOUSA, Fernanda Brabo. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. In: **Povos indígenas e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.149-158.

WIKIPÉDIA. **Sulear**. S.d. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. Acesso em 24 ago. 2019.

WITTMANN, Luisa T. Introdução ou a escrita da História Indígena. In: _____. (org.) **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 9 - 20.

Recebido em 26/07/19

Aceito em 24/09/19