

A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO: DO IMAGINÁRIO SOCIAL SOBRE O “ÍNDIO” A LEGISLAÇÃO NACIONAL E EDUCACIONAL

The indigenous theme in teaching: from the social imaginary about the “Indian” to national and educational legislation

Tássita de Assis Moreira
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil

Aléxia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar dados e reflexões a respeito de como o imaginário social do “índio”, criado a partir de projetos coloniais, influenciou a construção de uma identidade nacional e a exclusão de pessoas e povos indígenas, e ainda tem influência a partir de abordagens etnocêntricas que priorizam a matriz europeia nos conteúdos ensinados e difundidos no contexto escolar. Bem como, apresentar textos legislativos que dizem respeito às Constituições Federativas e aos capítulos que envolvem direitos educacionais na Constituição vigente na atualidade. Para compor este texto, as reflexões se amparam em autores indígenas e não-indígenas compromissados com a valorização e difusão de informações mais próximas à realidade de pessoas e povos indígenas, tais como Daniel Munduruku (2017), Edson Kayapó, Smith (2018), Silva e Costa (2018), Bittencourt (2013). Como aspectos teórico-metodológicos elencamos a pesquisa bibliográfica, com o levantamento de estudos que falam a respeito da presença indígena na história do Brasil e no ensino, e a pesquisa documental com análise dos textos legislativos que dizem respeito ao tema da pesquisa.

Palavras-chave: Temática Indígena, Imaginário Social, Lei 11645/08.

Abstract

This article aims to present data and reflections on how the social imaginary of the “Indian”, created from colonial projects, influenced the construction of a national identity and the exclusion of indigenous people and peoples, and is still influenced by ethnocentric approaches that prioritize the European matrix in the content taught and disseminated in the school context. As well as, present legislative texts that relate to the Federative Constitutions and the chapters that involve educational rights in the current Constitution. To compose this text, reflections are based on indigenous and non-indigenous authors committed to valuing and dissemination of information closer to the reality of people and indigenous peoples, such as Daniel Munduruku (2017), Edson Kayapó, Smith (2018), Silva and Costa (2018), Bittencourt (2013). As theoretical-methodological aspects we list bibliographical research, with a survey of studies that talk about the indigenous presence in the history of Brazil and in teaching, and documentary research with analysis of legislative texts that relate to the research topic.

Keywords: Indigenous theme, Social Imaginary, Law 11645/08.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito a sujeitos e povos indígenas no Brasil, já é bastante reconhecida a forte presença de perspectivas eurocêntricas nas pesquisas e obras que foram, e ainda são, utilizadas nas produções de saberes e práticas no campo da Educação e do Ensino, seja em qualquer área do conhecimento, em particular nas aulas de História do Brasil. Dito isso, é necessário refletir a respeito da desconstrução de determinadas representações, construídas com base na visão do colonizador europeu, amparada pelo colonialismo e pelo capitalismo, que se tornou fundamental na reprodução de um ensino tradicional em todo o território brasileiro, oferecendo uma versão que despreza e alimenta preconceitos em relação às histórias e culturas indígenas.

A partir disso, a circulação de estereótipos negativos, criados a partir da proposta de colonização europeia, que contribuem para espalhar ideias preconceituosas, criar fantasias e fetiches, em desrespeito ao “outro”, alimentam o imaginário social da população em diferentes âmbitos (social, econômico, religioso, racial). A construção de representações que tem como objetivo valorizar os colonizadores e seus feitos, exerceram grande influência na produção de materiais e livros didáticos utilizados nos colégios, nas escolas e outros espaços destinados a “educar” a população no decorrer da História da Educação país (Bittencourt, 2013).

Entre essas representações, a cristalização da imagem da pessoa indígena como “índio”¹ contribuiu fortemente para o engessamento de pensamentos e a generalização de pessoas e povos, que têm como principal característica a pluralidade cultural. Atualmente, segundo o Censo, são mais de trezentos povos indígenas diferentes que habitam a extensão do território brasileiro (IBGE, 2022). Diferentes modos de viver, de ser e de ver o mundo, ou melhor, os mundos.

Um dos exemplos mais emblemáticos no ambiente escolar são as efemérides, datas comemorativas existentes no planejamento e no calendário escolar. No dia 19 de abril, por exemplo, é comemorado o “Dia do Índio”² nas escolas e é bem comum a realização de atividades que reforçam a visão do colonizador, bem como reforçam equívocos e ideias distorcidas sobre pessoas e povos indígenas, tais como utilizar desenhos para representar o “índio” de tanga, que vive na floresta, moldes de cocar em cartolina e adereços desenhados sem criticidade ou uma pesquisa mais aprofundada, e sim de forma bastante genérica,

atribuindo ao sujeito indígena a ideia de atraso, de ser primitivo, entre outras expressões negativas (Munduruku, 2017; Silva; Costa, 2018).

Todavia, a implementação da Lei nº 11.645 de 2008 prevê a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nos currículos do ensino básico das escolas públicas e privadas e é possível observar algumas mudanças nos últimos quinze anos. O Movimento Indígena, ou Movimentos Indígenas como destacam os intelectuais Gersem Baniwa e Daniel Munduruku, e outros grupos sociais têm destacado em suas pautas a necessidade da criação de materiais e produtos que auxiliem na desconstrução de estereótipos e perspectivas equivocadas sobre as histórias e culturas indígenas, e que contribuam para o fortalecimento de saberes e práticas antirracistas no âmbito da educação.

Após uma breve contextualização introdutória, o presente texto segue abordando em mais detalhes, aspectos sobre representações do “índio” e seu imaginário social na educação escolar, com base no que é encontrado nas pesquisas antropológicas e históricas do século XIX, utilizadas como subsídios para teorias fundamentadas na hierarquia racial e no evolucionismo. Assim, é possível compreender o papel significativo que essas representações possuem na construção do pensamento da população brasileira e que reproduzir imagens e ideias estereotipadas tem influência no estabelecimento de relações sociais e na compreensão das pessoas indígenas como cidadãos ou seres sociais, até mesmo como detentores de direitos garantidos no texto da Constituição Federal de 1988. Em sequência, delineiam-se reflexões que envolvem o papel do contexto educacional e de ensino na (des)construção de equívocos e nas possibilidades de valorização das histórias e culturas das pessoas e povos indígenas.

SUJEITOS INDÍGENAS NO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

É fato que as histórias sobre povos indígenas são abordadas nos currículos escolares, principalmente nos estudos sobre História do Brasil, pelo menos do século XIX até a atualidade, oferecendo resultados diversos na construção de seus conteúdos no decorrer do tempo, com objetivos educacionais e fundamentações epistemológicas, tanto de pesquisadores quanto de professores e instituições escolares. Entretanto, a partir da década de 1990, é possível notar diferentes estudiosos na área da Educação voltaram suas atenções para o desenvolvimento da temática indígena na educação escolar.

Os conteúdos de História do Brasil Colônia e História da América carregam, quase que exclusivamente, os tópicos que envolvem as pessoas e povos indígenas relacionados às fases da colonização e da invasão europeia, a partir daí “desaparecem de cena” (BITTENCOURT, 2013, p. 101). Outras disciplinas e áreas de conhecimentos escolares não escapam dessa lógica, é comum a utilização de expressões genéricas e homogeneizantes, criadas pelos colonizadores para se digerir aos grupos que encontraram no território posteriormente chamado de Brasil. Um exemplo clássico dessas denominações genéricas é o termo “índios”.

Nota-se que existe uma construção e manutenção de uma memória coletiva repleta de imagens engessadas e cristalizadas sobre os “índios”, assim como dizer que vivem nus/pelados nas florestas, usam arco e flecha para caçar, não têm acesso a tecnologias digitais, são preguiçosos para trabalhar, entre muitos outros estigmas (Munduruku, 2000; MOREIRA, 2020). A presença da pessoa indígena enquanto sujeito histórico é reduzida aos feitos de não-indígenas, como as missões jesuíticas, o “descobrimento” do Brasil, a criação dos primeiros brasileiros, participação em rituais antropofágicos, entre outros (Bergamaschi, 2011; Kayapó, 2020). De acordo com Silva e Costa (2018, p.17) “a figura do índio foi construída com base em registros históricos e iconográficos” que foram produzidos por sujeitos não-indígenas que europeus que não necessariamente haviam pisado em solo “brasileiro” e reproduziam em imagens aquilo que ouviam, além das “cartas jesuíticas” que reforçaram a imagem de selvagem e bárbaro atribuídas ao “índio”. Ademais, a construção dessas imagens tem como base ideias que “(...) descaracterizam o outro como possuidor de interesses próprios, vida própria, cultura própria” (Munduruku, 2000, p. 21).

É possível notar um reflexo disso nas produções difundidas entre os séculos XIX e XX, nas quais estudiosos brasileiros e estrangeiros tiveram participação em diferentes iniciativas que tinham como objetivo compor (ou “inventar”) uma história do Brasil. Isto se dava por meio da escrita de textos historiográficos cujo seus escritos destacaram e exaltaram o processo de colonização, a governança e a elite intelectual. Estes textos se tornaram importantes documentos históricos com influência direta do imaginário social atribuindo aos sujeitos históricos indígenas papéis secundários, com representações genéricas e estereotipadas (Bergamaschi, 2011; Bittencourt, 2013; Silva; Costa, 2018; Mendes; Ribeiro, 2019). São obras em que é possível observar os “índios” representados como “aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores”, ou seja, em conformidade com a perspectiva eurocêntrica (Almeida, 2010, p.13).

Na medida em que as populações originárias de Abya Yala foram consideradas como povos sem história pelos textos historiográficos, da qual a existência se reduzia à etnografia, então considerada como hábitos primitivos que com certeza levariam à extinção (Varnhagen, 1854), é possível compreender que parâmetros eurocêntricos de estudos antropológicos, tão somente, foram usados para compor essas narrativas, demonstrando claros padrões de disputas de poder e memória, existentes até os dias atuais (Mignolo, 2017; Walsh, 2017). A partir desse contato com povos originários, colonizadores³ forjaram narrativas registradas por meio de documentos, como diários de viagem e cartas, nos quais descreviam análises sobre os habitantes originários daquela terra, a partir de critérios próprios. Entre esses critérios se encontram ideias fortemente baseadas em teorias de hierarquia racial e evolucionismo, que são utilizadas para validar ações opressoras e violentas, assim “por vezes os europeus recorreram à assimilação cultural, técnicas de ‘branqueamento’ e violência explícita” (Moreira, 2018, p. 20).

No imaginário de colonizadores, predominava a ideia de que esses outros povos deveriam ser submetidos aos padrões de vida e existência ocidentais europeus, considerados os únicos ideais válidos nesta perspectiva. Dessa forma, o processo de construção histórica traz sujeitos indígenas “na condição de escravos ou submetidos, aculturam-se, deixavam de ser índios e desapareciam de nossa história... desapareciam, porém, deve-se ressaltar, apenas da história escrita⁴” (Almeida, 2010, p. 14). Portanto, é importante observar que, apesar de várias tentativas de desaparecer com tudo aquilo que não seguisse e obedecesse a critérios de existência europeus, as ausências dizem bastante sobre sujeitos que foram historicamente silenciados e as permanências de memórias forjadas apresentam padrões de representação ligados a processos exploratórios.

Nota-se que as perspectivas históricas das pessoas e dos povos indígenas não foram incluídas na construção das narrativas e da história do Brasil, principalmente ao considerar parte significativa da historiografia brasileira produzida entre os séculos XIX e XX. São produções reconhecidas por inspirarem materiais didáticos básicos utilizados no ensino de História e de outras disciplinas (Bittencourt, 2013). Além disso, as produções com esse viés contribuem para a construção de ferramentas e conceitos que alimentam a memória e o imaginário da população, “uma imagem que, na verdade, foi sendo construída aos poucos” (Munduruku, 2000, p. 21).

É perceptível nos textos historiográficos uma tentativa de elogiar estruturas e agentes da colonização, que consideram que “as colonizações são, com poucas exceções, empresas particulares, e nascem quase exclusivamente da necessidade de trocar uma posição pobre e apertada, por outra mais livre e agradável. [sic]” (Von Martius, 1843 Apud Guimarães, 2010, p.73). Essas concepções foram facilmente difundidas por meio de estratégias de fácil e rápida propagação de informação, como a imprensa e a escrita que abriram espaços para que os colonizadores produzissem narrativas que foram legitimadas a partir de sua própria perspectiva de mundo. A ideia de “índio” como símbolo foi construída com base nessa perspectiva e em meio ao progresso dos projetos de civilização, que tinham o exotismo em relação a um país tropical como base para o elemento legítimo de representação da cultura nacional, um símbolo de uma nação que nascia (Schwarcz, 1998).

Outra estrutura que exerceu um papel fundamental na construção do imaginário social sobre os “índios” foi o Romantismo, enquanto movimento literário. A literatura romântica construiu essa representação de bem e mal, baseada no dualismo entre o “índio” pacificado, aquele que é considerado herói, um modelo do que se deve ser e se sacrificar em favor da civilização, e o “índio” bárbaro, selvagem, que permanece no estado primitivo do ser e assim é considerado inimigo (Bergamaschi, 2011). Obras conhecidas de romancistas como José de Alencar⁵ e Vitor Meirelles⁶ apresentam o sujeito indígena como um ser “ingênuo, forte e bom” que renuncia às próprias tradições culturais para se doar e até morrer em favor dos projetos civilizatórios na formação do Brasil (Kayapo, 2020, p. 63-64). Registros que se tornaram peças importantes no processo educativo e nos materiais didáticos utilizados na educação escolar, uma forte contribuição para firmar esse imaginário social eurocêntrico sobre pessoas e povos indígenas.

É possível observar que a elaboração de materiais sobre a temática indígena contou com essa sólida influência das cartas de navegantes, diários de viajantes e relatos jesuíticos. Um exemplo nítido pode ser encontrado no livro *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária* (1865), de Joaquim Manuel de Macedo⁷ que teve como objetivo “destacar as diferenças entre povos cristãos e povos nativos” buscando justificar o tratamento dado aos povos que não pertenciam à sociedade “civilizada” (Bittencourt, 2013, p. 107). A diversidade sociocultural dos povos indígenas era alvo da ignorância na composição de conteúdos educativos que faziam uso de abordagens que estereotipam e reduziram povos indígenas em apenas “Tupis e Tapuias” (Borges, 2003; Mendes; Ribeiro, 2019). O livro citado

foi reproduzido e utilizado como material escolar até a década de 1920, “tendo, inclusive, resistido à mudança de regime político em 1889 e convivido com outros manuais durante as primeiras décadas da República” (Mendes; Ribeiro, 2019, p. 88). Logo, manuais que eram criados a partir de evidências de militares e outros professores-autores também eram construídos com informações organizadas a partir de parâmetro “eurocentrado, branco, masculino e católico apostólico romano” (*Ibid*, 2019, p. 101). Em sala de aula, aos professores cabia desenvolver os conteúdos escolares que diluíram as diferenças existentes em sociedade, em nome da construção de uma identidade em comum da nação brasileira, justificando o etnocídio de pessoas e povos indígenas.

Ainda de acordo com análises de Mendes & Ribeiro (2019, p. 103) uma das propostas que mais se alinhava a perspectiva dos grupos hegemônicos no período imperial, foi um modelo historiográfico que “incorporava os indígenas à nação enquanto brasileiros, fornecedores de mão de obra e expropriados de sua própria cultura e das suas terras”. Desta forma, os “índios” deveriam deixar de existir em sua forma de selvagens para assumirem uma postura mais civilizatória, tornando-se “brasileiros”. Com a mudança do Império para a República, na virada dos séculos XIX para o XX, muitas outras representações surgem aliadas a esse conceito de civilização marcado pelo ideário positivista e deixam marcas que aprofundam mais a ideia de que a existência de pessoas indígenas enquanto selvagens as distâncias de atender aos ideais civilizatórios (Bergamaschi, 2011).

Segundo Bittencourt (2013, p. 115) as perspectivas encontradas nestes materiais e livros são contraditórios, dado a existência de abordagens de “qualidades herdadas dessas culturas na constituição do povo brasileiro”, quase como um elogio à miscigenação. São materiais que apresentam pessoas e povos indígenas, juntamente com africanos, como “ingredientes” na mistura que resulta como “povo brasileiro” e cujo principal componente é o homem branco “como elemento civilizador e vinculava-se o desenvolvimento do país à ideia do processo de mestiçagem e civilização, que poderia levar ao aperfeiçoamento das três raças” (Almeida, 2009, p. 218). No início do século XX, nota-se a construção de uma outra perspectiva aparentemente mais otimista sobre a mestiçagem étnica, que serviu como base para o mito da democracia racial. Um dos autores que desenvolve ideias relacionadas as misturas raciais em livros escolares, com destaque para a exaltação desse processo na formação dos povos, foi Sylvio Romero que “fez desaparecer a história das lutas e confrontos

entre os conquistadores e população nativa na fase da conquista e que ainda permanecem no início do século XX" (Bittencourt, 2013, p. 117).

Nos chamados "livros de leitura"⁹, as representações dos sujeitos indígenas demonstram a ideia de harmonia no resultado da mestiçagem, mascarando as ações genocidas, etnocidas e epistemicidas que ocorriam desde as primeiras invasões dos europeus em terras indígenas. E baseados em Romero, muitas ideias criativas foram incorporadas a produções para justificar a harmonia que haveria na miscigenação. Um exemplo do conteúdo dessas produções é a reprodução da ideia de que mulheres indígenas se rendiam aos encantos dos europeus. Além disso,

Em coleções de literatura infantil e juvenil que se multiplicavam, foram incorporadas muitas lendas dos indígenas, reinterpretando mitos sobre origens de plantas, como da mandioca, do algodão, da erva-mate, das relações dos indígenas com animais e aves, além de apresentarem narrativas sobre amores entre brancos e indígenas. (Bittencourt, 2013, p. 118).

No que diz respeito às aulas de História, a tendência continuava sendo a depreciação da presença de sujeitos indígenas:

Os textos escolares de História insistiram em apresentar uma versão negativa sobre os povos indígenas, permanecendo as denominações de povos selvagens que, ao longo da história iniciada pelos portugueses, foram um constante obstáculo à "ordem e ao progresso". (Ibid, 2013, p. 118).

E a partir da década de 1930, é dado mais destaque a atuações "heróicas" relacionadas aos bandeirantes, com os sujeitos indígenas. Diversas produções destacam a atuação do "heroísmo dos bandeirantes, os quais teriam colaborado, ao lado da catequese, para a incorporação dos indígenas à civilização" (Kayapó, 2020, p. 68).

Dito isso, as estruturas sociais, políticas e culturais dos povos indígenas não eram consideradas legítimas pela sociedade eurocentrada, portanto, também não incluíam esses povos na categoria de estudos econômicos. O que sempre era enfatizado como base fundamental do ser brasileiro era a "origem" no sangue europeu. De acordo com Bittencourt (2013), existiram tentativas de colocar populações indígenas no centro dos estudos, como forma de alterar a linearidade e iniciar com as histórias dos povos originários, não pelas tais "descobertas", só que essas ideias não foram bem-sucedidas e logo foram substituídas por outras mais alinhadas ao pensamento eurocêntrico.

Entre os anos 1970 e 1980, o movimento indígena ganha força e corpo, autores e autoras que tinham compromisso com a ruptura com os equívocos compartilhados historicamente, pensando em introduzir a visão dos povos indígenas na história aparecem,

Do ponto de vista historiográfico, é importante ressaltar que a partir do final do século 19 a temática indígena recebeu um tratamento mais sistemático por parte da intelectualidade brasileira e, mais recentemente, diversos estudos, a exemplo dos apresentados por Ribeiro (2009), Vainfas (1995), Grupioni (2000), Schwarcz (1993), Gomes (1988, 2002) e Luciano (2006), produziram perspectivas historiográficas que auxiliaram na revisão da história oficial, no sentido de introduzir os povos indígenas na história, dando-lhes audibilidade e visibilidade. (Kayapó, 2019, p. 66).

Estudiosos compõem um movimento de engajamento na produção de conhecimento que visa considerar as vozes indígenas não mais como “bárbaros” ou vítimas, mas sim como agentes históricos, abrindo caminhos para que outros autores indígenas e não-indígenas também produzissem conhecimento destacando essas perspectivas. Bittencourt (2013) ressalta a defasagem de produções historiográficas e materiais didáticos que, ainda que mantenham uma visão favorável, apenas apresentam o sujeito indígena como vítima do sistema.

Logo, Franco (1998, p. 212) destaca que até a década de 1990, as aulas de História do Ensino Básico apresentavam a relação entre indígenas e não-indígenas “além de ter um enfoque eurocêntrico, é estudada apenas no passado”, dado que o conteúdo existente nos materiais e currículos escolares resulta também de uma disputa de narrativas, por isso é comum encontrar nos processos de aprendizagem do saber histórico escolar lugares “fixos” para a presença do indígena. A temática indígena é restringida aos processos históricos que envolvem as “grandes” navegações, “o descobrimento” e a colonização, sempre relacionados a partir da ótica do colonizador e do pensamento colonial.

Além disso, os conteúdos continuam reforçando estereótipos e estigmas fundamentados na ideia de primitivismo, tal qual “selvagem”, que conduz a ideia de que a cultura ocidental salvou a população nativa deste território (Franco, 1998). Contudo, é possível observar mudanças ocorridas nos últimos 15 anos, em meio aos conteúdos de materiais didáticos impressos e conteúdos digitais. É possível refletir sobre essas mudanças e rompimentos com processos de engessamento do imaginário, a partir da promulgação de leis a favor de sujeitos e povos indígenas na legislação educacional brasileira dos anos 2000.

OS DIREITOS INDÍGENAS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Os processos de elaboração de leis que, ao menos, pretendem garantir direitos aos diferentes sujeitos que compõem a população deste país, são processos configurados por disputas de saberes, de poderes e concepções de cidadania. A proposição de direitos e deveres para compor a legislação brasileira não depende somente da vontade do povo, uma vez que este processo envolve parlamentares que têm o papel significativo de representar a população. Todavia, nem sempre os sujeitos indígenas foram vistos como cidadãos, sua existência sequer foi cogitada durante a elaboração das legislações. Salvo situações de conflito, luta e resistência que configuraram, na história dos povos indígenas, episódios em que fizeram oposição a estratégias de subjugação.

Na história de sistemas político-econômicos, tais como o imperialismo e o colonialismo, notamos múltiplos episódios de resistência protagonizados por diferentes sujeitos, cuja história foi (e é) representada por um viés eurocêntrico enraizado nas teorias de hierarquia racial e assimilação cultural (Smith, 2018). No âmbito jurídico, entre os séculos XVI e XVIII, diferentes textos entre leis, cartas régias, alvarás e regimentos, posicionavam o sujeito indígena ora como mão-de-obra capturada e escravizada, ora como selvagem a ser “salvo” pela conversão a fé cristã (Kayser, 2010).

De fato, fazendeiros e colonos, não demonstravam respeito às leis que proibiram ou limitaram a privação de liberdade aos indígenas, o que gerou conflitos com os jesuítas e até expulsão dos mesmos¹⁰. Dessa forma, notamos que a população estrangeira se desenvolvia neste território à custa da escravização, em parte legalmente garantida, de sujeitos originários da terra¹¹. É preciso destacar que a partir de 1549, os projetos de colonização se intensificaram com o desenvolvimento de povoamentos pelos portugueses e instalações de estruturas de gerência, para atuarem na organização do sistema de escravização (legalmente permitida durante todo o período de colonização) e transporte de indígenas para Portugal (Kayser, 2010). Os processos mencionados não ocorreram de forma pacífica. Com o aval da Coroa Portuguesa, o sequestro e a escravização dos sujeitos indígenas faziam parte da estratégia econômica de subjugar o Outro, objetivando a exportação de mercadorias, produtos e pessoas escravizadas para abastecer a metrópole.

Em toda a história do Brasil, estão registrados um texto constitucional de 1824 no Brasil Império, e seis outros textos constitucionais elaborados no Brasil República, entre 1891

e 1988. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 103), em relação ao final período colonial, “a legislação da época teve como alicerces os valores aceitos pela sociedade e pelo governo metropolitano, o que levou à retomada das indagações sobre o grau de humanidade dos índios”, portanto o reflexo dessa impressão pode ser observado nos documentos legislativos. Ainda de acordo com Kayser (2010), nesse período de expansão, os sujeitos e povos indígenas passaram a ser vistos como um empecilho ao progresso e os governantes criam políticas para transferir as terras indígenas para a posse da província ou de particulares:

A chamada Lei de Terras, tinha como objetivo regulamentar amplamente, pela primeira vez, a questão da terra nas regiões sem dono ou não utilizadas. Conforme as regulamentações da lei, o registro da propriedade poderia ser realizado em condições de solo irregulares. Isto ocorreu, por exemplo, no caso das sesmarias, com uma confirmação da sesmaria. De modo análogo, isso valia para a usucapião. Em geral, o que ocorria na práxis jurídica era a realização do registro sem provas. O resultado dessa manipulação foi o frequente registro ilegal de propriedades de terceiros em territórios indígenas. (Ibid, 2010, p.151).

Dito isso, Munduruku (2017, p. 87) destaca que “as palavras de ordem eram: progresso, desenvolvimento, expansão agropastoril, comunicação e integração nacional”; esta última justifica a série de atos direcionados à busca por uma identidade nacional comum aos habitantes. No processo de elaboração do Código Civil (1916), houve conflitos e uma intensa discussão pública que resultou na criação do Serviço de Proteção aos Índios (1918) e o Decreto nº 5.484 de 1928, que “estabeleceu as definições legais do que era ‘ser índio’ no Brasil” (Kayser, 2010; Silva; Costa, 2018, p. 104). Em relação à visão capitalista de expansão territorial e comercial, os sujeitos e povos indígenas a todo o momento demonstravam e ainda demonstram uma perspectiva diferente de relação com a terra, seus recursos naturais, compreendendo a natureza como a extensão do próprio corpo:

Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de sua atividade vital, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais. Os conhecimentos empíricos espontâneos foram se constituindo em normas de comportamento para o usufruto racional da natureza, para a sua manutenção e reprodução (...). Os povos indígenas não compactuam com a lógica perversa da concentração de riquezas e de poder nas mãos de uma minoria em troca do aumento da miséria e da fome que ameaçam a vida humana no planeta. (Baniwa, 2006, p. 100).

Ainda assim, mesmo o território sendo condição vital para sobrevivência dos povos indígenas, não era visto da mesma forma pelos invasores-colonos, fazendeiros e o governo, que incentivaram o processo de interiorização e apropriação de terras (mesmo as ocupadas por indígenas) para plantio e gado. Os sujeitos não-indígenas (e por vezes indígenas também) eram incentivados a lutar contra os “selvagens rebeldes” de forma violenta, visando o extermínio (Kayser, 2010).

Com o fim da Primeira República, durante o primeiro governo de Vargas foi criado um novo texto constitucional republicano que, pela primeira vez, mencionou os “índios”. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 105), a Constituição de 1934, em seu Artigo 129 “consagrava os títulos indígenas sobre suas terras, sendo vedada a alienação por terceiros”. O texto constitucional recebeu influências de Cândido Rondon¹⁴ para que fossem aprovados artigos sobre os direitos dos sujeitos e povos indígenas, portanto “previa a incorporação dos ‘silvícolas’ à sociedade nacional e o não reconhecimento da diversidade sociocultural existente nas sociedades indígenas” (Ibid, 2018, p. 105). É possível observar que no processo de construção de uma identidade nacional, o sujeito indígena deveria constituir uma categoria transitória, abdicando de aspectos fundamentais da sua vida e da sua cultura para se tornar um cidadão civilizado e trabalhador, sob a perspectiva de existência do não-indígena.

Logo, a Constituição de 1946 manteve os artigos que se referiam aos direitos dos sujeitos e povos indígenas sobre a terra, todavia passou a garantir também “a posse imemorial dos índios sobre as terras, de seus títulos anteriores aos de quaisquer outros ocupantes”. Portanto, a posse da terra não era mais definida de acordo com a transitoriedade do sujeito indígena, mas era compreendida como permanente (Silva; Costa, 2018, p. 106). Esse posicionamento do texto constitucional teve um papel importante diante do histórico percorrido entre a relação de indígenas e não-indígenas no Brasil, o qual buscou garantir o direito originário à terra, em razão de sua ascendência, bem como o direito atribuído a seus descendentes.

É possível notar que tanto o desrespeito às leis, decretos e ordens provindas da Coroa Portuguesa, quanto as fraudes e a desconsideração dos artigos constitucionais, demonstram o nível das estratégias políticas, provenientes, sobretudo de fazendeiros, latifundiários, empresários, para invalidar direitos originários dos sujeitos e povos indígenas. Ao longo dos anos, essas manobras apenas mudaram de nome e de posse, mas continuam tentando atingir

em cheio os direitos originários ao território, como por exemplo a proposta do Marco Temporal.

No período ditatorial, os militares buscaram institucionalizar e legalizar seu governo por meio da Constituição de 1967, “aumentando a influência do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário e criando, dessa forma, uma hierarquia centralizadora” (SILVA; COSTA, 2018, p. 106). Diante dos conflitos nas décadas anteriores, esse texto constitucional atribuiu à União a responsabilidade sobre as terras indígenas. Criou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para substituir o SPI e o Conselho Nacional de Proteção ao Índio (CNPI) enquanto o primeiro era acusado de participar de atos violentos contra os indígenas, o segundo era considerado um diferencial na proteção dos direitos indígenas.

Apesar das regulamentações criadas, as lutas dos sujeitos e povos indígenas não cessaram, afinal os termos declarados nos textos constitucionais não demonstravam clareza quanto às especificidades pertinentes às cosmologias e culturas indígenas. É preciso levar em consideração que, no processo de dominação e extermínio, os europeus utilizaram os desentendimentos e conflitos históricos existentes entre os grupos indígenas a seu favor, situação que sofreu, após séculos uma mudança que resultando na união de povos, antes considerados adversários, na busca por direitos e na luta contra o inimigo em comum (Baniwa, 2006).

Nos anos 1970, diferentes povos indígenas passaram a organizar grupos que pudessem representá-los e marcar presença em organizações e reuniões nacionais e internacionais, compondo o que hoje podemos chamar de “movimento indígena organizado” (Baniwa, 2006, p. 57). Neste mesmo período, a FUNAI continuou exercendo a mesma política indigenista do antigo SPI, mas com a influência da legislação internacional¹⁷ abriu caminhos para a aprovação do Estatuto do Índio “no qual está contida o que viria a ser a política indigenista do Estado Brasileiro dali por diante” (Munduruku, 2017, p. 88). O texto do Estatuto mantém a ênfase na necessidade de “integração dos povos indígenas às sociedades nacionais”, alimentando as práticas de políticas integracionistas que deveriam resultar no “abandono de modos de vida tradicionais” (Silva; Costa, 2018, p. 108). Em resumo, “a incorporação dos índios à sociedade nacional constituiu o objetivo mais importante da legislação indígena republicana no Brasil até 1988” (Kayser, 2010, p. 160), ou seja, somente no período pós-ditadura houve uma abertura política para a inserção das reivindicações e participação política dos sujeitos indígenas.

De acordo com Baniwa (2006, p. 59), foi a articulação criada entre os povos indígenas que “conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal”. Os diferentes grupos se reuniram para debater e formular pautas que demonstravam que havia interesses em comum, dentre estes, o principal era o fim do regime ditatorial, que ocorreu efetivamente em 1985, após inúmeras manifestações. Logo, entre 1987 e 1988, ocorreu a Assembleia Nacional Constituinte, que contou com a participação massiva de sujeitos indígenas e, entre lideranças e aliados, tiveram suas reivindicações recebidas e analisadas.

No texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹⁹, encontramos disposições direcionadas para tentar atender as expectativas de um estado democrático de direitos. De acordo com Silva e Costa (2018, p. 109), esse texto constitucional possibilitou que houvesse um rompimento com uma tradição vigente desde os tempos coloniais e, portanto, “reconheceu aos índios o direito de manter as próprias culturas, quando passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios”. Assim como também não levou adiante a perspectiva assimilaçãoista, que procurava tratar os sujeitos indígenas como uma categoria social “transitória”, ou seja, que deveriam passar pela integração à sociedade nacional (Ibid, 2018). À vista disso, o texto apresenta onze normas²⁰ que mencionam as populações indígenas, em diferentes contextos, e um capítulo destinado somente para os direitos dos sujeitos e povos indígenas.

Com a criação dos artigos 231 e 232, no Capítulo Dos Índios, é possível notar que os textos destes artigos e seus respectivos parágrafos refletem o reconhecimento do direito sobre a terra como um direito originário, de fato histórico e ressaltam o direito à diferença. Também abriram caminhos para possibilitar o desenvolvimento da educação escolar indígena, de acordo com as cosmologias e a valorização das culturas indígenas, assim como a inclusão de um número maior de estudantes indígenas no ensino médio e superior. Assim, ouvir os sujeitos e povos indígenas é uma atividade garantida pela lei, mas quando ponderamos sobre os reflexos da legislação na sociedade, precisamos considerar que este é um desafio cotidiano.

Dado que boa parte das terras indígenas sofrem com diferentes fatores de ação do ser humano, como projetos de estradas que cortam reservas indígenas, invasões, extensões de cercas de fazendas, vias férreas e até mesmo a inundação por usinas hidrelétricas, como no caso de Belo Monte²¹, que deixou centenas de pessoas indígenas sem-terra, sem casa, sem lar. Além disso, o imaginário eurocêntrico dos “índios” como selvagens, incapazes e em

extinção alimentado há séculos com a ajuda de produções acadêmicas, didáticas, midiáticas e jurídicas, permanece. Desta forma,

(...) o compromisso de fazer valer o respeito aos direitos conquistados pelos indígenas consiste em uma árdua tarefa de todos, inclusive de professores e alunos. Interesses econômicos, antagônicos às práticas socioculturais indígenas, atingem territórios, aldeias e comunidades, quando desconsideram a existência do diferente. (Silva; Costa, 2018, p. 112).

Portanto, consideramos também papel da sociedade, da escola e dos educadores “promover o conhecimento desses direitos, tornando possível um comportamento que respeita e não discrimina” (Silva; Costa, 2018, p. 113).

A PRESENÇA INDÍGENA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Dentre as muitas lutas que configuraram um período de redemocratização, como o vivenciado no Brasil nos anos 1980, a luta pelo direito à educação plural é uma das que recebe demasiada atenção. Como enuncia o Art. 205, a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), por meio, da elaboração de leis exclusivas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, e que envolveu disputas entre os diferentes poderes e grupos sociais.

A elaboração da LDBEN vigente hoje exigiu tempo, negociação e fôlego, situação que decorreu entre 1986 e 1996, em meio a “íntimos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade” (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 409). Portanto, com o início das discussões e a movimentação por uma nova LDBEN, considerando o capítulo específico sobre Educação na Constituição de 1988, o ano de 1989 deu início a uma série de reuniões, debates, discussões com a participação de entidades como a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) (Monteiro; et al, 2011). Nos trâmites do Legislativo, entre jogos políticos, interesses pessoais e discordâncias, foi promulgada a LDBEN que sofre periodicamente com emendas. Entre estas alterações realizadas até o ano de 2010, está incluída a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou o artigo 26 da LDBEN, exigindo a inserção da temática indígena nos currículos escolares, bem como a discussão das relações étnico-raciais.

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, 2008).

Sem dúvidas o texto da Lei 11.645/08 demonstra que houve um desenvolvimento de ideias a respeito das lutas e resistências históricas, vividas pelos sujeitos e povos indígenas nos Brasil, articulando-as aos princípios expostos no artigo 3º da LDBEN: "pluralismo de ideias, [...] consideração com a diversidade étnico-racial". Assim, o movimento indígena transformou em lei suas reivindicações no que se refere a necessidade de mudanças na forma como a temática indígena é abordada em salas de aulas, sobretudo na reprodução de estereótipos e preconceitos.

Observamos que a publicação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pelo Ministério da Educação em 2006, contribuiu para a difusão de conhecimento e maior visibilidade para a temática afro-brasileira, "resultando em maiores interesses de pesquisas em universidades e instituições de ensino superior" (Silva, 2015, p. 41). Todavia, tal fato não ocorreu com o ensino da temática indígena, dado que até mesmo os estudos para regulamentar a Lei 11.645, documento técnico publicado em 2012 que contou com a consultoria do professor Luís Donisete Benzi Grupioni, não gerou efeitos significativos no desenvolvimento de pesquisas e conteúdos sobre a temática indígena.

Algumas questões precisam ser consideradas, conforme indaga Nakashima (2019, p. 1) "Quem é esse indígena? (...) que 'história e cultura' são essas que a lei aponta?". Além disso, a lei enfatiza nos parágrafos que se seguem a necessidade de incluir conteúdos relacionados à "cultura negra e indígena brasileira" e dos sujeitos "negro" e "índio" na construção da sociedade brasileira, no que se refere a abordar fatos "pertinentes à história do Brasil". Sendo

assim, indagamos o que é considerado pertinente à história de um país, cujas bases até então tem se fortificado no pensamento ocidental (*Ibid*, 2019). Ainda é preciso ressaltar que há devido direcionamento a respeito das disciplinas de Educação Artística (Artes), Literatura e História, o que nos leva a questionar se essa proposta afeta a concepção de interdisciplinaridade, isolando a temática em disciplinas específicas em detrimento ao seu desenvolvimento em (e com) outras disciplinas.

Estas limitações da lei nos levam a pensar que necessitamos desenvolver os conteúdos não apenas no formato de tolerância, mas sim de respeito e valorização do que é diferente, em sua (r)existência plena e válida. Também é notável o fato do artigo 26º da LDBEN se referir apenas ao ensino fundamental e médio, sem fazer menção à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Professores e educadores dessas etapas e modalidades da Educação Básica não estão eximidos de desenvolverem a temática indígena em suas aulas (Silva; Costa, 2018).

Podemos observar que o texto da lei não considera a formação de professores (seja inicial ou continuada), uma vez que não faz menção a inclusão dos conteúdos sobre a temática indígena nos currículos das instituições de ensino superior, que por sua vez “não priorizam a formação de profissionais sobre a temática indígena, isso porque o assunto sempre foi considerado residual e, por conseguinte, de menor importância” (Silva, 2015, p. 47):

A lei pode sensibilizar, além de professores e alunos, toda a comunidade escolar, inclusive pais e as famílias dos alunos, a repensar o papel da escola no reforço de certas ideias equivocadas na formação de crianças e jovens. Não se está aqui pensando apenas em tolerância, mas, de fato, em respeito e valorização das histórias e das culturas indígenas, pois não se pode respeitar aquilo que não se conhece ou não se comprehende e tolerar nos parece ser muito mais “aturar” ou “suportar” do que ter pensamentos, atitudes e procedimentos de respeito com a diversidade étnico-racial que rodeia a todos. (Silva; Costa, 2018, p. 92).

Neste sentido, entendemos que a Lei 11.645/08 sozinha não modifica o estado da relação entre a invisibilidade dos sujeitos e povos indígenas e o ensino da temática indígena. É preciso que seu texto reflita em outras áreas, outras pessoas e outros assuntos, para despertar o que está (e age) inerte. Para isso, entendemos que é pertinente considerar a contribuição de produções midiáticas, para romper estereótipos e equívocos relacionados à temática indígena, valendo destacar outros parágrafos acrescentados no artigo 26 da LDBEN, dada a aprovação da Lei nº 13.006/14, que torna obrigatório a exibição de produções

audiovisuais nacionais, e da Lei nº 13.278/16²⁴ que exige o ensino de artes visuais. De fato, a cultura audiovisual está presente no cotidiano, a questão é usufruir disso para além da mera recreação, devido ao potencial crítico-reflexivo de despertar e contribuir para a aprendizagem sobre outros modos de existência. Além disso, “a utilização do cinema e da televisão pode servir de complementação e enriquecimento dos conteúdos escritos”, visto que a escola não constitui o único espaço de formação e aquisição de saberes, atualmente (SILVA; COSTA, 2018, p. 118).

Tal como ressalta Le Goff (2003, p. 538) “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”, ou seja, desconstruir equívocos para enxergar o que há além do limite imposto. Portanto, desenvolver o que prevê estes textos legislativos pode significar “se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do ‘selvagem’ (bom ou mal)”, buscando romper com a exclusão, a discriminação, a desqualificação e o apagamento do que é diferente, do Outro (Silva; Costa, 2018, p. 93).

A partir das reflexões e análises em relação à construção de um imaginário social sobre os sujeitos e povos indígenas no currículo escolar e à legislação educacional do país, nota-se que ainda são vistos com um olhar que está fundamentado em estereótipos e distorções. Esses aspectos negativos, que se sustentam desde os primórdios do colonialismo e da marca eurocêntrica na educação, serviram para apagar e silenciar as suas histórias e culturais diante da construção da identidade brasileira. Mesmo com as legislações que avançaram, como a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatória a inserção da história e cultura indígena nos conteúdos escolares, a tarefa de desconstruir essas representações equivocadas e ainda presentes no espaço escolar enfrenta lentidão e obstáculos, muitas vezes criados a partir da continuação de práticas e da abordagem de materiais didáticos que reforçam visões homogêneas e descontextualizadas sobre as realidades de pessoas e povos indígenas.

Neste sentido, é necessário que a aplicação da lei não se restrinja a uma mera inclusão de conteúdos, mas que se garanta uma reavaliação das práticas e da formação docente, que possibilite uma abordagem crítica e contextualizada das histórias e culturas indígenas. A escola, espaço de formação de subjetividades e saberes, deve promover o respeito e a valorização das diversidades étnico-raciais, considerando suas narrativas e perspectivas. E como espaço de formação de saberes que se articulem ao cotidiano de todas as pessoas. Para

tanto, é preciso que os docentes tenham acesso a formação continuada de qualidade, alinhada aos objetivos da legislação educacional e a materiais que lhes permitam promover um ensino interdisciplinar, libertador e decolonial.

REFERÊNCIAS

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: GUIMARAES, Selva; GATTI JR., Décio (orgs.). Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: EDUFU, 2011 pp. 295-304.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, pp. 407-428, jul/dez, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 de junho de 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua. Ensino de História, televisão e pluralidade cultural:(re)pensando relações. 1998. 295f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia, 1998.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Sesc. Culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2020.

KAYSER, Hartmut-Emanuel. Os Direitos dos Povos Indígenas do Brasil. Desenvolvimento histórico e estágio atual. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2010.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. *Como se deve escrever a história do Brasil*. Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, v. 5, n. 20, p. 381-411, 1843.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017, pp. 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

MOREIRA, Tássita de Assis. A questão indígena nas aulas de História: perspectivas de ensino sobre a diversidade cultura dos povos indígenas do Brasil. In: MARCELINO, Mical de Melo; VILELA, Maria Apª A. Satto; GONÇALVES, Luciane R. Dias (orgs.). Educação e Diversidade desafios contemporâneos e perspectivas para um futuro incerto. Ituiutaba : Barlavento, 2020, pp. 129-154.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1. Ed. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória. In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (orgs.). Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. - Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018, pp. 169-180.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 1. Ed. São Paulo: Editora Angra, 2000.

NAKASHIMA, Henry Albert Yukio. “Índios do Brasil”: uma reflexão decolonial. Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019, pp. 1-16.

OLIVEIRA, Solane D. Pastro; MARINHO, Maria Gabriela da S. M. da Cunha. Diretas já, um movimento social híbrido. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.6, n.3, p.129-143, set.-dez. 2012. <https://doi.org/10.22456/1982-5269.31344>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Edson. Os povos indígenas, o ensino e a lei 11.645/2008: discutindo desafios, impasses e limites. In: SANTOS, Benerval; CAMARGO, Clarice C. Ortiz de; MANO, Marcel (orgs.). Culturas e histórias dos povos indígenas no Brasil: novas contribuições ao ensino. Uberlândia: RB Gráfica Digital Eireli, 2015, pp. 34-56.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.2, pp. 89-105, jul/dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2017.235106>

SILVA, Giovani José da; COSTA Anna Maria Ribeiro F. M. da. História e Culturas Indígenas na Educação Básica. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

UNESCO; CNE. Estudos para regulamentar a Lei 11.645. Consultor Luís Donisete Benzi Grupioni, 2012.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854. 2 v.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistemicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica e educación intercultural. Seminario, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009, pp. 1-18.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Ecuador, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019, pp. 6-39.

DADOS DE AUTORIA

Aléxia Pádua Franco

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1998), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). E-mail: alexia@ufu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2715-3627>.

Tássita de Assis Moreira

Mestranda em Educação pelo PPGED/UFU, graduada em História também pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisa educação midiática, audiovisual e Ensino da Temática Indígena. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arqueologia, Etnologia e História Indígena (GEPAEHI/UFU), Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História e Geografia (GEPEGH/UFU). E-mail: tassitaa.m@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1698-4206>.