



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE DIREITO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**GENILSON DOS SANTOS DE JESUS**

**O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS  
NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE  
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008**

Salvador/BA  
2023.2

**GENILSON DOS SANTOS DE JESUS**

**O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS  
NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE  
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Direito da Universidade Federal da  
Bahia, apresentado como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Maurício Azevedo de  
Araújo

Salvador/BA  
2023.2

**GENILSON DOS SANTOS DE JESUS**

**O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS  
NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE  
APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008**

Trabalho de conclusão de Curso de graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Mestre Maurício Azevedo de Araújo

Aprovado em 14 de dezembro de 2023.

**Banca Examinadora**

---

Maurício Azevedo de Araújo – Orientador  
Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UNB)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Tatiana Emília Dias Gomes  
Doutora em Criminologia pela Universidade Católica de Louvain-la-Neuve  
(UCL/Bélgica)  
Mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

---

Felipe Sotto Maior Cruz  
Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UNB)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

*“Antes a gente sabia o que vivia, hoje as pessoas sabem o que aprendem na escola”*

Dona Mirinha Pataxó, 2013

## AGRADECIMENTOS

Ao fim dessa etapa de minha vida, neste momento tão especial, não posso deixar de agradecer a todos àqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram nessa minha caminhada.

Agradeço, primeiramente, a Niamisũ (Deus) por ter permitido que esse sonho se tornasse realidade.

Obrigado minha mãe, Joana Beraldo dos Santos, pelo apoio incondicional, pelo amor, carinho e cuidado.

Ao meu pai, Benedito Nascimento de Jesus Filho, por acreditar na educação e na honestidade.

À minha esposa, Juliana do Rosário Santos, pela cumplicidade e incentivo.

Aos meus amigos, Sebastião Gonzaga e Josival Raimundo, do povo Tumbalalá, André Batista e Girlan Ferreira, do povo Tingui Botó, pelas reflexões acerca dos povos indígenas, possibilitadas através da “Cachimbada Filosófica”.

Ao Núcleo de Estudantes indígenas da UFBA – NEI, pelo aprendizado proporcionado ao longo de muitos anos de lutas por permanência estudantil.

Agradeço ao meu povo Pataxó, aos meus ancestrais, sobretudo, aos caciques e lideranças que colocam suas vidas em risco ao lutar por melhores condições vidas para nosso povo.

Agradeço imensamente à Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia – PROAE, pelo apoio. Sem a ajuda de vocês esse sonho não seria realizado.

Gratidão aos professores da Faculdade de Direito, por contribuírem para minha formação técnica e pessoal, em especial, ao meu orientador Maurício Azevedo, por aceitar esse desafio.

Meus sinceros agradecimentos e gratidão a todos e todas.

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tem como objetivo principal compreender quais são os limites e possibilidades da aplicação da Lei 11.645/2008, que regulamenta o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica. Esse Texto Normativo abre novos caminhos e gera expectativa de mudança no tratamento da questão indígena no âmbito escolar. Ele faz nascer a esperança de superação de um passado de invisibilidade e omissão, propiciados, sobretudo, pelas escolas e seus currículos. Esse TCC, de forma crítica, procura debater os diferentes desafios enfrentados pelos professores e profissionais da educação na implementação da lei, mas também aponta possibilidades de superação das lacunas e imprecisões deixadas, ao longo de anos de ocultação da temática indígena na educação brasileira. Acredita-se que a escola ganha um importante aporte legal que possibilita avançar um pouco mais, podendo, portanto, proporcionar uma maior valorização e respeito aos povos indígenas, suas histórias e culturas.

**Palavras-chave:** Escola; Povos Indígenas; Lei 11.645/2008.

## **ABSTRACT**

The main objective of this Course Completion Project - TCC is to reflect on the mandatory teaching of “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture” in school, seeking to understand the limits and possibilities of application of Law 11,645/2008. This Regulatory Text opens new paths and generates expectations of change in the treatment of indigenous issues in the school environment. It gives rise to the hope of overcoming a past of invisibility and omission, provided, above all, by schools and their study plans. This TCC seeks to critically debate the different challenges faced by teachers and education professionals, but also points out possibilities to overcome the gaps and inaccuracies left by years of concisamente of indigenous issues. It is believed that the school gains an important legal contribution that allows it to advance a little further, and therefore can provide greater appreciation and respect for indigenous peoples, their stories and cultures.

**Keywords:** School; Indigenous People; 11.645/2008 law.

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. RACIONALIDADE ESTATAL E O ENCOBRIMENTO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS</b> .....	11
1.1. Surgimento do Estado-Nação e encobrimentos da diversidade .....	11
1.2. Estado-nação, o Monte Pascoal e a negação da existência étnica e cultural dos indígenas Pataxó .....	14
1.3. Mecanismos de encobrimento: direito e jurisdição .....	17
1.4. Direitos indígenas e Direito indigenista .....	19
1.5. As políticas indigenistas de integração .....	21
1.6. O regime tutelar e os povos indígenas.....	22
1.7. O Movimento indígena e a luta por direito na Constituinte de 1988.....	26
1.8. A Constituição Federal de 1988 e o direito indigenista .....	28
<b>2. A LEI 11.645/2008 NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES INDÍGENAS</b> .....	30
2.1. A Lei 11.645/2008 e o ensino da história e cultura indígena.....	31
2.2. Formação docente e currículo escolar na visão indígena.....	33
2.3. Desafios e possibilidades de ensino da história e cultura indígenas .....	35
2.4. A construção e desconstrução da invisibilidade indígena.....	38
2.5. A retomada da língua Patxohã e o ensino da temática indígena.....	41
<b>3. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: DESAFIOS E APONTAMENTOS</b> .....	46
3.1. Desafios para superar visões eurocêntrica, estereotipada e preconceituosa no contexto escolar.....	47
3.2. A folclorização indígena na escola .....	48
3.3. A formação de professores e o currículo escolar .....	50
3.4. Os povos indígenas e suas culturas no livro didático .....	52
3.5. Diversidade sociocultural indígena: conhecer para respeitar .....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	59



## INTRODUÇÃO

A Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Com o advento dessa Norma Educacional, todas as instituições de ensino da educação básica, tanto públicas quanto privadas, ficam obrigadas a ensinar a temática indígena. Essa determinação prevê que os conteúdos programáticos das escolas incluam diferentes aspectos da história e da cultura dos negros e indígenas, suas lutas e contribuições na formação da sociedade brasileira, no âmbito social, econômico e político.

O surgimento da Lei 11.645/2008 é resultado das reivindicações de diferentes movimentos sociais, principalmente do movimento indígena. Essa Lei representa um avanço no combate ao racismo, discriminação e preconceito, abre novos caminhos para uma educação inclusiva e gera expectativa de mudança no tratamento da questão indígenas no âmbito escolar. Ela faz nascer a esperança de superação de um passado de invisibilidade e omissão, propiciados, sobretudo, pelas escolas e seus currículos.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC surge a partir das inquietações do autor, que é indígena e preocupado com a falta de debates e pesquisas acadêmicas que visem refletir com maior profundidade sobre a temática indígena no âmbito escolar.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que o ensino das histórias e culturas indígenas tem sido permeado por lacunas e imprecisões. Além disso, considera-se que, ao longo da História do Brasil, os povos indígenas e suas culturas foram ocultados e/ou negados pelos currículos, livros didáticos e pelas escolas. Mesmo quando retratados nas escolas, foram-no através de visões racistas, discriminatórias e preconceituosas.

Assim, esse trabalho se justifica pela necessidade de compreender o processo de construção da invisibilidade indígena nos currículos, nos livros didáticos e nas escolas. O objetivo principal desse estudo é refletir sobre o ensino das histórias e culturas indígenas, no intuito de compreender os limites e

possibilidades de aplicação da Lei 11.645/2008. A metodologia utilizou-se de uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica. Realizou-se a revisão de literatura, através de um olhar crítico das obras trabalhadas.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso está subdividido em três capítulos, sendo o primeiro: “Racionalidade Estatal e o encobrimento das histórias e culturas indígenas”, o segundo “A lei 11.645/2008 na perspectiva de educadores indígenas” e, por fim, o terceiro e último capítulo “A temática indígena na escola: desafios e apontamentos”.

O Capítulo 1 trata do surgimento do Estado-Nação e questões que contribuíram para o encobrimento da diversidade sociocultural indígena. Para pensar a relação do Estado para com os povos indígenas, a partir de um caso concreto, é apresentado o embate envolvendo os indígenas Pataxó e o Estado brasileiro pela posse do território, onde está localizado o atual Parque Nacional do Monte Pascoal. O intuito foi apresentar o processo de ocultação e negação da existência étnica e cultural de um povo indígena. O Direito e a jurisdição Estatal são expostos como sendo mecanismos de encobrimento da diversidade.

Neste contexto, o Direito indigenista é visto como forma de sobreposição ao Direito indígena, que são normas internas dos povos indígenas, utilizado no convívio e na resolução de conflitos. Considerando ainda que a legislação indigenista brasileira, desde a chegada dos colonizadores até a Constituição de 1988, tinha como objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional.

Ainda são apresentados a discussão sobre as políticas indigenistas de integração, o regime tutelar como forma de sobreposição aos povos indígenas e suas culturas. Por fim, o Capítulo mostra a importância do movimento indígena na luta por direito na Constituinte de 1988, assim como as garantias instruídas pela Carta Magna, com destaque para o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas.

O Capítulo 2, “A lei 11.645/2008 na perspectiva de educadores indígenas”, aborda a Lei 11.645/2008 e o ensino da história e cultura indígena, a partir da visão de profissionais da educação indígena, abordando questões relacionadas à formação docente e o currículo escolar. Os profissionais discutem ainda os desafios e possibilidades do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Eles também expõem o debate em torno da construção e desconstrução da invisibilidade indígena. O Capítulo é finalizado com a

discussão do caso da retomada da língua Patxohã, do povo Pataxó, e sua relação com o ensino da temática indígena na escola.

O Capítulo 3, “A temática indígena na escola: desafios e apontamentos”, discute os desafios para superar as visões eurocêntricas, estereotipadas e preconceituosas no contexto escolar. Nele, também se debate a folclorização indígena na escola e os desafios da formação de professores. Também se apresenta um panorama de como os povos indígenas e suas culturas têm sido vistos nos livros didáticos. O Capítulo é finalizado assinalando a necessidade de conhecer a diversidade sociocultural indígena para que se possa respeitá-los.

# 1. RACIONALIDADE ESTATAL E O ENCOBRIMENTO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS

## 1.1. Surgimento do Estado-Nação e encobrimientos da diversidade

Ao longo da história, a relação entre o Estado, seja português ou brasileiro, e os povos indígenas, ocorreu de forma assimétrica, pautada pela violência, genocídios e tentativas sobreposição cultural da sociedade colonial europeia sobre as sociedades originárias. “A história das relações entre índios e brancos no Brasil é baseada na dominação e no extermínio” (SANTOS, 1989, p. 11). A exclusão, o preconceito e o controle sempre foram parte integrante desse processo. As políticas e ações estatais tiveram como consequências não apenas o desaparecimento de diversas etnias e línguas indígenas, mas também contribuíram para a negação e ocultação das histórias, das culturas e dos conhecimentos indígenas, o que Dussel (1992) denominou de “encobrimento do outro”.

O Estado foi imaginado e organizado politicamente para ser a forma de representação de uma única nação. Em um sentido ideológico, a nação brasileira é entendida como uma unidade territorial que se impõe por meio de uma suposta cultura comum (PARAÍSO, 2010). Uma unidade indivisível, no qual deseja ser uniforme e homogêneo com o objetivo de legitimar a ideia de nacionalidade (RODRIGUES NETO, 2020). Contudo, no processo de conquista e de colonização os portugueses encontraram aqui uma grande diversidade de povos, línguas e culturas. Muito dessa diversidade foi destruída e/ou subjugada pelos colonizadores. O resultado imediato da colonização foi a dominação e extermínio de milhões de indígenas, seja pela guerra, pela escravidão ou por doenças infectuosas das quais eles não possuíam imunidades (CARVALHO, 2002, p. 18). Os indígenas sobreviventes do processo colonial miscigenaram ou tiveram que migrar para o interior do país como forma de sobrevivência física e cultural. Mesmo com todo esse histórico de massacres e violências, os povos indígenas continuaram a viver e a resistir, mantendo suas culturas e identidades específicas, e diferentes das expressões hegemônicas da “nação”.

A opção por um Estado que fosse unitário tinha como efeito a ocultação e exclusão da especificidade e da diferença indígena, pois trata-se de povos heterogêneos e diversos nas suas culturas. O Estado tinha dificuldade de admitir a existência de uma sociedade diversa, pois o discurso da diversidade contraponha a ideia de um Estado único, uniforme e homogêneo.

Desde antes de 1500, até os dias atuais, vivem no território hoje chamado Brasil várias etnias indígenas, dotadas de culturas, histórias, línguas e espiritualidades próprias. São conhecimentos milenares, transmitidos dos mais velhos aos mais novos a partir da oralidade e da tradição. Contudo, o reconhecimento por parte do Estado e das elites brasileiras de que o país sempre foi e continua sendo multicultural, multiétnico e multilinguístico, constitui como desafio a ser superado.

A cultura de Estado, assim como o Direito estabelecido, é a manifestação do pensamento burguês clássico (MARÉS 1998). “É a cultura do individualismo e do império da vontade individual”. Desse modo, o Estado pode incluir os indígenas enquanto indivíduo, potencial cidadão, mas não enquanto coletividade. O Estado-nação atendia os interesses e reivindicações dos segmentos hegemônicos, logo, não representava os anseios dos povos indígenas e nem das demais minorias excluídas. O Estado-nação foi criado “à imagem e semelhança dos antigos colonizadores: Estado único e Direito único”, assim adotou uma concepção etnocentrista na criação do Direito Estatal, das políticas e ações. De modo que a realidade sociocultural brasileira não foi considerada, as elites dominantes optaram por um modelo de Estado uninacional, em vez de um Estado plurinacional. Esse modelo estatal que pensa o país como se fosse uma única nação tem acirrado os conflitos e anulado as diferenças culturais. Dessa maneira, os povos indígenas, os afrodescendentes e outros grupos étnicos tiveram suas culturas e identidades específicas negadas e inferiorizadas.

A força e opressão foram os meios usados na relação com as pessoas e grupos culturalmente diferentes. “O Estado-nação que conhecemos, desenvolveu-se com base na dominação e na violência”. (SANTOS, 1989). Utilizou-se da dominação legal e burocrática para impor o poder através do monopólio da coação física e do uso da violência (WEBER, 2015). Assim, as classes dominantes utilizaram de ações violentas para avançar em direção aos

territórios indígenas, em busca de conquistar novas áreas. Para tanto, se apropriaram do aparato e da estrutura estatal para alcançar seus objetivos. A rigor, os interesses do Estado eram os interesses das elites, que por meio da ideia de projeto de nação protagonizaram a ocultação e exclusão dos povos indígenas.

As políticas do Estado se relacionam com estruturas sociais complexas e diversificadas, interagindo com fatores de ordem econômica, social e política. As políticas públicas eram expressão dos anseios e interesses de classes ou facções hegemônicas. As ações do Estado apresentavam-se como sendo de interesse geral da nação, contudo, representavam os interesses de grupos específicos da sociedade (ROCHA, 1998). “Para esta parcela, o índio representava um obstáculo a ser removido”. As alianças e acordos entre as elites eram feitos de forma estratégica, a partir da perspectiva de dominação, tendo como propósito comum a eliminação da diversidade sociocultural, sob justificativa de uma pretensa unidade nacional.

A ideia de uma identidade nacional homogênea foi tema discutido na formação do Estado-nação, no qual se buscou ocultar a heterogeneidade e reprimir a diversidade existente no país. Além de “sobrepôr às especificidades e aos elementos próprios de cada região” (RODRIGUES NETO, 2020, p 154). A identidade nacional tinha a pretensa ideia de unificação da identidade e, assim, reprimir e anular as diferenças culturais. “Uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). Dessa maneira, a diversidade cultural dos povos indígenas não fora reconhecida, ao contrário, foi invisibilizada por ser considerada manifestação de grupos e regiões diferentes.

Outra questão importante debatida no surgimento do Estado-nação é a ideia de tradição. O conceito de tradição refere-se ao ato de transmitir ou repassar valores, crenças, hábitos etc... Contudo, o termo foi percebido como sendo algo que representa o atraso, o “conservadorismo, imobilismo e apego ao passado” (RODRIGUES, op. Cit., p. 153). O sentido negativo da palavra tradição foi inicialmente utilizado no período no qual se originou os Estados nacionais. Assim, a tradição foi percebida como o “apego a um passado arcaico, destoante das noções de progresso, modernização e avanço cultural”. De modo que, os

indígenas foram vistos como um obstáculo aos interesses privados e contrários ao progresso e ao desenvolvimento (LUX, 1983, p. 14).

No início da República, os indígenas, ao manterem suas línguas e costumes tradicionais, estariam contribuindo para o atraso do país. A diversidade étnica, sociocultural e linguística dos povos indígenas eram vistas como sendo coisa do passado e relacionadas à selvageria. Desse modo, para ajudar no desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira os indígenas deveriam abandonar os seus costumes e tradições para adotar o modo de vida “civilizado”.

Para tanto, houve por parte do Estado tentativas de mutação religiosa, cultural e linguística, no qual se tinha por objetivo distanciar os povos indígenas de seus costumes e crenças, no intuito integrá-los à sociedade envolvente. Assim, a catequese e as políticas integracionistas foram usadas como meio para se chegar a esse fim. Os indígenas foram vistos pelo Estado como indesejados e que estariam fadados ao desaparecimento, seja pela morte física e ou cultural - pelo processo de aculturação e integração, imposta pela sociedade dominante.

## **1.2. Estado-nação, o Monte Pascoal e a negação da existência étnica e cultural dos indígenas Pataxó**

Para melhor ilustrar essa discussão, tomo como exemplo o relato apresentado por Maria Rosário Carvalho (2009) sobre o embate envolvendo os indígenas Pataxó e o Estado brasileiro pela posse do território que compreende o Parque Nacional do Monte Pascoal - PNMP. A autora utiliza a “noção de eventos críticos” para designar o modelo de conflito e explicar o surgimento dos Pataxó no contexto regional e nacional, assim como o desencadeamento de suas lutas por direitos em face da negação de sua existência étnica e cultural.

No Estado Novo (1937-1945), o Brasil foi submetido a um regime de exceção, governado pelo presidente Getúlio Vargas, tendo o apoio de chefes militares. Neste período, era atribuído ao Estado o papel de institucionalização da vida cultural, através de projetos com o intuito de incutir fortemente conteúdos nacionalistas. Os projetos tinham uma significativa função política-educacional, pois o país buscava se afirmar enquanto nação. A ideia de nacionalismo

promovido pelo governo possibilitou o apagamento das culturas do povo indígena ali existente. Nesse caso, os Pataxó.

A Constituição Federal de 1937, no art. 134, conferiu à Nação, Estados e Municípios a responsabilidade pela proteção e os cuidados especiais para com “os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais”. Constata-se que a Constituição expressava um interesse maior em proteger os monumentos e as paisagem naturais do que as culturas dos grupos étnicos que formaram o país.

Com característica de monumento nacional, o Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado pelo Interventor Federal no Estado da Bahia, através do Decreto-Lei nº12.729/1943, fundamentalmente com os objetivos de:

[...] rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil, preservar a flora e fauna típicas da região, segundo normas científicas, conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos que possam desenvolver o turismo (CARVALHO, 2009).

O Decreto-Lei nos Arts. 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> reservava uma área para a criação do PNMP e respectivamente autorizava o Governo do Estado a desapropriar as terras e benfeitorias pertencentes a terceiros, que estivesse nos limites da área demarcada e destinada ao Parque. No procedimento demarcatório e de instalação do Parque Nacional do Monte Pascoal não havia qualquer menção sobre à existência de indígenas na localidade. Contudo, o almirante Gago Coutinho, já havia registrado e divulgado a presença dos Pataxó, em 1940, época muito próximo à criação do PNMP. Sendo assim, conforme sustenta Carvalho (2009), a falta de referência não era resultado do desconhecimento ou mesmo pela dificuldade de localização. Entretanto, trata-se de uma ação intencional, proposital, não se reconheceu o grupo indígena que ali existia porquê de fato não havia essa intenção. Essa decisão tinha relação com o projeto de construção da identidade nacional do Estado Novo, no qual a “valorização incidia sobre o nacional, em detrimento das expressões étnicas, de autóctones, ou de imigrantes” (CARVALHO, 2009).

É importante ressaltar, que a presença dos indígenas Pataxó foi registrada entre o Rio de Porto Seguro e a margem norte do São Mateus, onde



atualmente está localizado o estado do Espírito Santo, desde o século XVII. Já com relação a presença desse povo no entorno do Monte Pascoal é descrito na segunda metade do século XVIII.

Foi compreensível a reação de velhos Pataxó, quando em uma reunião na qual se cogitou a sua retirada do local:

ao proporem a divisão do Monte Pascoal ao meio, de forma que “uma metade ficasse para o Brasil e outra para os Pataxó”. O que, para os estranhos presentes, pode ter sido entendido como mero jogo retórico, para mim se apresentou como uma síntese da disputa étnico-nacional que se instaurava (CARVALHO, 2009, p. 509).

Esse contexto denota a polaridade e o dilema existente entre os indígenas e Estado-nação, decorrente da omissão por parte do Poder público em não reconhecer a existência dos Pataxó e suas culturas. Esse episódio “suscita o confronto entre a racionalidade burocrática e os valores e percepções das comunidades atingidas”.

Carvalho (2009) chama de “eventos críticos” porque pressionam os atores no desenvolvimento novas formas de ação a ressignificar os sentidos nativos da política, transformando as identidades sociais, a partir de uma situação de violência. No entanto, tem sentido restaurador, exatamente porque ao ser confrontado frente ao aparato burocrático e jurídico do Estado, “o grupo afetado é deslocado do mundo privado e ressurgente como comunidade política, moral, detentora de direitos”.

Esta investida do Estado justo aos Pataxó, pretendia destituí-lo, enquanto grupo étnico, detentores de direitos históricos, visto que sempre habitaram tradicionalmente o entorno do Monte Pascoal. Contudo, essa ofensiva despertou-lhes, quase que de forma plena para a consciência de seus direitos e interesses. Assim, o conflito entre o Estado e o povo Pataxó representou à “sua própria gênese como comunidade política”, o qual promove uma identidade exclusiva e dotado de direito, pois estavam convivendo no território, antes mesmo da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal. As tensões e os conflitos foram consequência do evento crítico, no qual ensejou “o surgimento e o curso das lutas sociais às experiências morais dos grupos sociais em face da denegação do reconhecimento”.

A administração do PNMP exerceu violência física e simbólica contra os Pataxó para impedi-los de fazer suas roças e acessar as matas, as quais eram indispensáveis para sua sobrevivência. Em decorrência disso, vários conflitos aconteceram.

Tomados por um sentimento de injustiça que vivenciavam e conscientes de que o Parque Nacional do Monte Pascoal estaria dentro dos limites de seu território, em agosto de 1999 os Pataxó decidem retomar a sua terra tradicional. “Protegidos pela memória dos antepassados e pelo direito constitucional” (Carta do Povo Pataxó, 1999), os indígenas voltam a ocupar o local que outrora viviam seus ancestrais e de onde eles próprios foram expulsos.

### **1.3. Mecanismos de encobrimento: direito e jurisdição**

Desde o início da colonização, os indígenas foram vistos como primitivos, que “deveria sair da barbárie e adaptar-se à cultura nacional” (MELLO, 2019), seus modos de vida foram compreendidos como algo transitório. Essa percepção refletiu na legislação, que foi permeada por contradições. “Dividida e pressionada de ambos os lados, [...], a Coroa teria produzido uma legislação indigenista contraditória, oscilante e hipócrita” (CARNEIRO, 1992, 116). As contradições marcaram as políticas indigenistas da Coroa, do Império e da República, na maioria das vezes dispostas na legislação. Os direitos indígenas foram amplamente desrespeitados com anuência do próprio Estado, seja por ação ou omissão (MILANEZ, et al, 2019).

No Brasil as tentativas de sobreposição cultural ocorreram de diferentes maneiras, inclusive através do direito Estatal, o qual a legislação serviu para legitimar e dar aparência de legalidade às ações realizadas pelos colonizadores. O direito e a jurisdição Estatal foram usados como mecanismos de encobrimento da diversidade (REIS, 2014). Assim, os grupos culturalmente diferenciados tiveram suas culturas, histórias e conhecimentos invisibilizados. É importante assinalar, que toda a legislação indigenista brasileira, desde o descobrimento, até a Constituição de 1988, é voltada para a integração dos povos indígenas (SOUZA FILHO, 2013).

O Estado nacional protagonizou a “exclusão de direitos” dos indígenas e das pessoas empobrecidas e sem propriedade (SOUZA FILHO, 2002. p. 49) a partir de uma perspectiva jurídica que diz: “todos têm direitos iguais, desde que os adquiram segundo as regras legais”. Significa dizer que os indígenas poderiam adquirir direitos, desde que submetidos a critérios legislativos, os quais não estão sob seu controle, vez que a lei não é criada por eles, mas pelos “brancos”. Logo, os indígenas necessitavam do outro, o não-indígena, para que assim estabelecessem normas que assegurassem a valorização e respeito a sua diversidade étnica, linguística e cultura. Contudo, o Direito Estatal brasileiro é resultado de uma sociedade extremamente dividida, marcado pela “dominação de uns pelos outros, cujo o primado principal é o individualismo como o marcante traço característico” (MARÉS, 1988, p. 55). Ressalta-se, ainda, que o Estado e o Direito brasileiro têm sua origem na tradição europeia, a partir dessas influências, o Estado-nação fomentaram ações muitas vezes etnocêntrica, discriminadora e preconceituosa, a partir de visões de mundo monocultural. Neste contexto, não havia lugar para as pessoas e grupos culturalmente diferenciados. Talvez seja por isso, que os 305 povos indígenas que vivem no Brasil e que falam 274 línguas não vêm tendo suas culturas e direitos respeitados, por serem multiculturais e multilinguísticos.

A “legislação bem caracteriza o projeto de um Estado-nação que não admite a permanência da diferença” (SANTOS, 1989, p. 51). As leis foram instituídas com base na ética do colonizador, os quais encobriram e possibilitaram o apagamento das diferenças culturais.

Ocorre um processo de subsunção da diferença, prevalecendo um etnocentrismo, um eurocentrismo, um egologismo sem precedentes. Estamos diante de uma lógica da totalidade totalizadora que aniquila tudo que não é *igual*, tudo o que não é *o mesmo* (SOUZA FILHO, 2010).

Neste contexto não há espaço para visões multiétnica, multicultural, multilinguístico e plurinacional, o intuito é transformar tudo que é diferente em um igual.

O Direito indigenista, que é uma criação do Estado para ser aplicado aos povos indígenas, é etnocêntrico e se estabeleceu, a partir da perspectiva europeia, funciona de forma predatória e sem a participação do diferente. “O

direito indigenista, [...] é o conjunto de normas elaboradas pelos não índios para os índios” (AMADO, 2015, p. 66). Impera-se a lei dos dominadores frente aos dominados. A legislação foi criada pelos colonizadores para defender seus interesses. Assim, essas leis não respeitaram as culturas dos povos indígenas. Conforme (SANTOS FILHO, 2008):

A legislação indigenista brasileira inclinou-se sempre pela exclusiva defesa dos interesses dos colonizadores, sem preocupação ou respeito com a cultura dos índios que já habitava as terras. Não raro foi utilizada como instrumento de opressão aos índios, fruto de uma visão etnocêntrica, hoje rompida pela vigente constituição.

No geral, na história da legislação indigenista, a criação de normas relativas aos povos indígenas ocorre pela necessidade de “remediar situações de conflito entre índios e não índios” (TAPAJÓS, 2019, p. 66). Não sendo uma forma de reconhecer direito com base na equidade ou coibir a violação direitos indígenas. A legislação também tem sido caracterizada pela ambiguidade, resultante dos conflitos ocorridos entre índios, colonos, jesuítas e o governo.

#### **1.4. Direitos indígenas e Direito indigenista**

Inicialmente é necessário registrar que existem diferenças entre Direitos indígenas e o Direito indigenista. Trata-se de dois direitos distintos. O primeiro está relacionado às normas que regem as condutas internas de determinado povo indígena, direito costumeiro, direito específico, criado ao longo da história de cada grupo indígena. O segundo, remete ao ramo do direito positivo, construído com o objetivo de regular a relação entre os indígenas e o Estado e entre indígenas e não-indígenas. Contudo, o ordenamento jurídico brasileiro se referiu aos povos indígenas como “índios” ou “silvícolas”, a doutrina estabeleceu os direitos indígenas como sinônimo de direito indigenista, assim, dificultando ainda mais a distinção entre os direitos.

Embora os Direitos indígenas sejam historicamente utilizados por cada grupo indígena e dentro dos limites de suas comunidades, o Estado e seu Direito não imaginaram o convívio de sistemas jurídicos distintos dentro do mesmo

território, pois acreditavam que o Direito Estatal fosse “único e onipresente” (MARÉS, 1992, p. 147). Esse entendimento ignora que os indígenas são povos dotados de Direito próprio, os quais fazem uso do mesmo para resolver conflitos e restaurar a boa convivência. Além disso, já havia por aqui instrumentos de resolução de conflitos, há muito tempo consolidado. De acordo com Luiz Henrique Eloy Amado:

[...] quando os colonizadores chegaram neste território que mais tarde se denominaria de “Brasil” já existiam aqui várias sociedades/comunidades indígenas, cada qual com sua língua, crença, costume, organização e sistema de resolução de conflito próprio. Não existia todo esse arcabouço estruturado do estado posto hoje, mas mesmo assim, essas sociedades valiam se de meios próprios em suas relações sociais, ou seja, do direito indígena consubstanciado no direito próprio, num direito segundo seus costumes (direito consuetudinário).

São poucos os juristas que abordam a História do Direito brasileiro e reconhecem a existência de direito pré-colombiano. A maior parte dos juristas se comporta como se os direitos indígenas estivessem existidos somente até o surgimento do Estado Brasileiro (SOUZA FILHO, 1988, p. 53). Essa concepção etnocêntrica pressupõe a unicidade do Direito Estatal, reconhecendo direitos indígenas apenas enquanto não havia Estado, português ou brasileiro. Assim, o discurso de um Direito único possibilitou o desaparecimento ou diminuição do direito indígena e contribuiu para a anulação das diferenças culturais.

Ainda que, cada povo indígena se organize, a partir de um direito próprio, através de sistemas jurídicos complexos, com normas e sanções que regulam as relações e estruturas internas, o reconhecimento formal desse direito tem sido um desafio. “O Direito Indígena, mesmo nos territórios e na convivência da comunidade, é apenas uma fonte secundária do Direito Estatal, tolerada quando a lei for omissa ou desnecessária” (SOUZA FILHO, 1992). Nos dias atuais, esse direito só tem sido admitido apenas “em casos excepcionais ou com expressas ressalvas” (ARAÚJO, 2006). Assim, o abismo existente entre os Direitos indígenas e o direito indigenista, resulta do caráter coletivo e individualista que rege cada direito.

A distância que medeia o Direito indígena do estatal é a mesma que medeia o coletivismo no individualismo. Daí decorre outra

diferença fundamental, o Direito de cada nação indígena é 'estável, porque nascido de uma praxis de consenso social, não conhece instância de modificação formal, modifica-se na própria praxis; o Direito estatal, tendo o legislativo como instância formal de modificação, está em constante alteração (SOUZA FILHO, 1992)

Antes da colonização portuguesa existir nas terras ditas “brasileiras”, havia por aqui normas e meios específicos para resolver conflitos, evidentemente, incompatíveis com os instrumentos jurídicos até então conhecidos na Europa. Ainda assim, o modelo jurídico estranho aos indígenas, foi-lhes imposto à sua revelia. Os colonizadores não se permitiram conhecer o direito consuetudinário desses povos, apenas o rejeitaram por acreditar que eles não tinham fé, nem lei e nem rei (GÂNDAVO, 2004, p. 83).

### **1.5. As políticas indigenistas de integração**

É fato, que a questão indígena desde o descobrimento vem sendo pautado pela ideologia da assimilação e integração dos povos indígenas (SOUZA FILHO, 1998). O modelo indigenista seria herdeiro das formas de administração colonial, utilizadas, desde os tempos dos missionários jesuítas (OLIVEIRA e FREIRE, 2006). As ações indigenistas não se manifestam, unicamente através de política, mas também de diversas outras formas, inclusive enquanto representação ideológica dominante no estado brasileiro, marcado por sucessivas tentativas de integrar os povos indígenas a sociedade nacional, com anuência da legislação do país. Ocorre que, sob o eufemismo de “civilizar” os indígenas, muitas injustiças tem sido cometido contra esses povos. O Estado tem promovido uma verdadeira dizimação de suas culturas, línguas e conhecimentos. A condição de indígena foi entendida como sendo uma fase provisória (RIBEIRO, 1987). Assim, estaria fadado ao desaparecimento, sendo gradativamente integrado a sociedade envolvente. De acordo com (BANIWA, 2006):

Os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente ou deveriam ser extintos por força do chamado

processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional.

De forma objetiva, isso significou a efetiva e implacável “apropriação de suas terras e a negação de suas etnicidades e identidades”. Havia um esforço, no sentido de acelerar o processo de integração, objetivo esse de grande interesse por parte Estado, o qual aspiram o fim dos povos indígenas e a conseqüentemente a ocultação e anulação de seus direitos. Para Baniwa (2006) a educação escolar direcionada aos povos indígenas por muitos anos vinham sendo usado para integrá-los à sociedade nacional, não havendo qualquer respeito para com às diferenças culturais e linguísticas. “Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele”. Neste sentido, a escola se apresenta como mais uma ferramenta assimilacionista, a serviço do Estado.

Segundo Oliveira (1988), enquanto o pluralismo cultural não se instituir como foco da ideologia indigenista, no qual “se respeite outras modalidades de ser, de existir e de pensar atualizadas por povos com identidades próprias e diferentes, a crise entre o Estado e os povos indígenas permanecerá”.

Desse modo, as políticas indigenistas ao longo da história de sua existência, ocorreu no sentido de promover a anulação da diversidade étnicas e cultural dos povos indígenas, sendo que, o regime tutelar foi o instrumento usado no controle ou mesmo na retirar da autonomia e autodeterminação desses povos.

### **1.6. O regime tutelar e os povos indígenas**

A política indigenista brasileira foi estabelecida através de um modelo tutelar orientado para a subordinação dos povos indígenas aos valores socioculturais da sociedade envolvente (LOPES, 2004). A tutela é uma expressão tecnicamente problemática, imprecisa e vaga (SOUZA FILHO, 1998). Embora permeado por polêmica existiria um consenso entre antropólogos e advogados de que esse direito é conveniente aos indígenas em “face da inexperiência desses no convívio coma sociedade dominante” (SANTOS, 1989).

De acordo com o Código Civil de 1916, os indígenas não teriam capacidade plena para o exercício de seus direitos, assim, tendo apenas capacidade relativa. Dessa maneira, foram incluídos no rol de pessoas relativamente incapazes para prática de determinados atos da vida civil, estando sujeitos ao regime tutelar disposto na legislação especial, no caso, a Lei 6001/1973. Portanto, os indígenas só poderiam exercer seus direitos com auxílio de um tutor. O Art. 6º, Parágrafo Único do Código Civil dispõe que “os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do país”. O trecho normativo sugere que os indígenas não estariam habituados com a civilização, assim, precisando da tutela do Estado, até que os mesmos se adaptem ao convívio com a sociedade nacional, quando a medida não será mais necessária.

Com base na Lei 6001/1973 (Estatuto do Índio) a União teria a responsabilidade pela tutela, sendo exercida por meio do órgão federal de assistência aos indígenas. Logo, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, na qualidade de órgão indigenista oficial teria entre outras atribuições, a executora da tutela indígena:

[...] Cabe a FUNAI na condição de tutora, adotar providências visando a proteção dos direitos e interesses dos índios e das comunidades indígenas, sempre que isso for necessário ou conveniente. Tais providências podem ser adotadas por iniciativa da própria FUNAI ou mediante provocação de qualquer pessoa ou entidade que tenha conhecimento de fato ou circunstância que afete interesses indígenas (DALLARI, 1983)

A condição de tutelado não significa dizer que os indígenas estejam tolhidos de seus direitos e nem impedidos de exigir do tutor que possa exercê-lo. É importante ressaltar que a tutela é estabelecida “a favor” do indígena e não contra ele (DALLARI, 1983). O intuito da tutela é justamente para possibilitar a proteção da pessoa indígena e de seus direitos, não para torna-lo cidadãos de segunda categoria. Essa é uma contradição que historicamente os indígenas souberam usar a seu favor de forma a garantir direitos.

A Lei 6001/1973, no Art. 8º diz que: o indígena que não for integrado não possui autonomia para realizar os atos da vida civil com pessoas fora da comunidade indígena, caso isso ocorra os atos praticados por ele serão



considerados nulo. No entanto, o Parágrafo único, determina a não aplicação da regra deste artigo, na situação, no qual o indígena declare ter consciência e conhecimento do ato praticado, desde que isso não lhe incorra em prejuízo, e da extensão dos seus efeitos.

Ressalta-se que o indígena não-integrado se cofunde com indígena não-emancipado. A emancipação é o mecanismo formal, cujo indígena demonstra que não necessita mais da tutela. Segundo (GONÇALVES, 2017) a tutela dos indígenas origina no âmbito administrativo:

O que vive nas comunidades não integradas à civilização já nasce sob tutela. É, portanto, independentemente de qualquer medida judicial, incapaz desde o nascimento, até que preencha os requisitos exigidos pelo art. 9º da mencionada Lei n. 6.001/73 [...]

Os indígenas não integrados poderiam requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar, desde cumprisse os requisitos da capacidade civil e atendesse os critérios previsto na Lei: ter idade mínima de 21 anos, conhecimento da língua portuguesa, habilitação para o exercício de atividade útil à comunidade nacional, razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional. Podendo ser liberado da tutela seja por ato judicial ou mesmo por ato da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, homologado pelo órgão judicial. Obedecido esses critérios, o indígena estaria habilitado para o exercício da atividade útil na sociedade brasileira, visto que, teria razoável entendimento dos usos e costumes do mundo “civilizado”.

Ocorre que, mesmo integrado, o indígena pode considerar conveniente não solicitar sua emancipação, significa dizer, que ele não dispense a tutela na prática de determinados atos. Neste exemplo, podemos ter o indígena integrado, contudo, não emancipado nestes termos da lei.

Outro ponto importante a ser destacado é que a tutela cria para a FUNAI a obrigação de proteger o indígena, auxiliando no exercício de certos atos. Entretanto, conforme Dallari (1983, p. 55): “isso não se confunde com o direito de substituir o índio, falando em seu nome e ignorando sua vontade”. Sendo tutora, a FUNAI deve estar próximo do indígena para lhe prestar assistência, no

sentido de evitar qualquer prejuízo, seja pela falta de compreensão do significado e da extensão dos atos que vier a praticar. A tutora, no caso a FUNAI, deve agir no intuito de assistir e não substituir o indígena. Desse modo, jamais deve tomar qualquer decisão, sem que previamente possa conhecer a vontade dos tutelados. Contudo, quando não for possível o conhecimento prévio, a tutora deve tomar medidas urgente, no sentido de informar os indígenas sobre a existência do problema, apontando quais providências estão sendo tomadas em seu favor.

É fundamental destacar que a tutela tem por objetivo a proteção dos indígenas e suas comunidades e não o contrário. Sendo assim, o tutor jamais deve agir para prejudicar ou reduzir o indígena a um subcidadão.

Segundo Dallari, “quando se concluiu a elaboração do Código Civil Brasileiro, em 1916, ainda se considerava o índio um deficiente” (1983, p. 56). Entretanto, no ano de 1928, surge uma nova legislação, inspirada em outro entendimento, conferindo à tutela o sentido de proteção, diante de uma “integração social incompleta, prevalecendo hoje esse pensamento”.

No Brasil, tem-se conformado uma ideia negativa de tutela, passando uma visão de que os indígenas seriam cidadãos inferiores. Isso ocorre porque a FUNAI, enquanto tutora dos indígenas, tem fracassado na sua responsabilidade, seja pela omissão ou ação, praticando atos muitas vezes contrários aos interesses dos povos indígenas. Assim, é necessário que a tutela seja exercida como meio para proteger os indígenas, suas culturas e interesses, e não para oprimi-los.

Na década de 1980, o cacique Juruna foi convidado para viajar à Europa para expor a situação dos povos indígenas brasileiros à entidade de defesa dos direitos humanos. Utilizando-se da tutela imposta pelo Estatuto do Índio, o Ministro do Interior, chefe hierárquico do Presidente da FUNAI proibiu a saída do indígena do país. O STF derrubou o veto do governo e concedeu por meio de habeas corpus autorização para o cacique a viajar. Souza Filho (2000) considera que o Estado não foi um bom tutor, simplesmente porque não permitia viagens internacionais, mas porque administrou muito mal os direitos e interesses dos tutelados. O Estado utilizou do Estatuto do Índio não somente para salvaguardar os direitos indígenas, mas exerceu um poder de controle.

### 1.7. O Movimento indígena e a luta por direito na Constituinte de 1988

No Brasil, os indígenas tiveram o apoio de diversos setores da sociedade civil e da igreja no início da organização dos movimentos políticos, que lutava pela efetivação de seus direitos e interesses. Nos anos 1970, apareceram várias organizações não-governamentais (ONGs) que contribuíram com os povos indígenas, rompendo assim, com o monopólio estatal e com as velhas missões religiosas. Essas organizações começaram assumir diferentes funções que anteriormente eram de responsabilidade do órgão indigenista oficial e em alguns momentos, assumindo o protagonismo da questão indígena (BANIWA, 2006). Esse período foi muito promissor, sobretudo com relação a mobilizações indígenas, que ocorreram, a níveis locais e regionais, ou mesmo de dimensão nacional, conforme sucedeu, no início da década de 1980. Todas essas mobilizações tinham como objetivo a garantia de direitos, que prosseguiram na Assembleia Nacional Constituinte, ensejando em importantes conquistas na Constituição Federal de 1988. Segundo Baniwa (2006):

Essas mobilizações indígenas eram patrocinadas pelas organizações não-governamentais brancas e consistiam basicamente na realização de encontros e de assembleias indígenas, como espaços de intercâmbios entre as comunidades e os povos. Ao se conhecerem, perceberam uns e outros que não eram poucos e que, unidos e articulados, poderiam ganhar mais forças para enfrentar os problemas comuns. Quando descobriram que enfrentavam problemas e tinham potencialidades comuns, passaram a se unir e a se mobilizar para fazer frente a inimigos também comuns e a atuar de forma conjunta e coordenada em busca de seus direitos e interesses, principalmente aquele que diz respeito à terra.

Os encontros e as assembleias indígenas serviam como locais de diálogo e torno de questões comuns, além disso, possibilitava a troca informações entre as diferentes etnias indígenas, que muitas vezes se uniam-se na tentativa de resolver de forma coletiva demandas semelhantes, trazidas por cada povo. Os indígenas lutavam para ter o direito de manter suas culturas e modos de vida específicos, e sobretudo para ver suas terras demarcadas.

Os movimentos era expressão da rebeldia indígena frente às imposições governamentais, especialmente contra as ações praticada pela FUNAI. Esses movimentos foram fundamentais para inserir a questão indígena no contexto das discussões dos grandes problemas nacionais (SANTOS, 1989). Foram justamente esses movimentos que possibilitam o surgimento de lideranças indígenas com disposição para colocar seus problemas de maneira direta a aqueles que detém o poder e de fazer ecoar suas vozes nos cenários nacional e internacional:

[...] foi através desses movimentos que certas lideranças indígenas passaram a se valer dos instrumentos próprios de nossa sociedade para fundamentar suas reivindicações (SANTOS, p. 40).

A criação da União das Nações Indígenas - UNI foi um passo importante nas lutas indígenas. É fato que, ao longo da história, em diferentes regiões do Brasil, os indígenas sempre organizaram movimentos de resistência. Entretanto, “uma representação a nível nacional só foi possível agora, no final dos anos 1970” (KRENA, p. 25). Isso aconteceu quando os indígenas começaram a se encontrar, perceberam que tinham problemas comuns e que juntos teriam mais força para buscar soluções para suas demandas.

A UNI possibilitou a abertura de diversos canais, no sentido de propiciar a circulação de informações sobre as questões mais graves vivenciada por grupos indígenas do país. De cunho nacional a organização foi importante interlocutor na constituinte de 1988 (CUNHA, 2018).

Na ocasião da Constituinte as propostas indígenas e seus apoiadores sofreram ataques midiáticos e políticos. É justamente neste contexto que Ailton Krenak discursou na Constituinte, no qual defendeu os direitos dos povos indígenas, enfatizou que o Brasil é um país pluriétnico, ressaltou ainda a importância do direito à organização social e o direito as terras tradicionais.

Uma das grandes conquistas dos povos indígenas e de seus apoiadores foi ter uma Constituição que rompeu com a perceptiva assimilacionista, que previa a incorporação dos indígenas a comunhão nacional.

## 1.8. A Constituição Federal de 1988 e o direito indigenista

A Constituição Federal de 1988 possibilitou maior proteção às pessoas indígenas e às comunidades indígenas, pois abarcou direitos já consagrados no Estatuto do Índio (DALLARI, 1991). A Constituição inovou ao trazer um capítulo específico dedicado aos povos indígenas. O capítulo VIII Dos Índios foi considerado um grande avanço em relação às constituições anteriores. Outra novidade importante foi o abandono das “metas e o jargão assimilacionista” (CUNHA, 2013). Rompe com a ideia de indígena enquanto categoria social transitória, que estaria fadado ao desaparecimento. As políticas integracionistas foram superadas com a promulgação da Constituição de 1988. De acordo com (SOUZA FILHO, 2002), a partir de então:

o direito brasileiro constituído passou a reconhecer o direito dos indígenas de continuarem a ser índios sem a necessidade de integração na sociedade nacional e lhes reconhece titularidade de direitos coletivos.

A Constituição reconheceu que o Estado brasileiro é pluriétnico e que não mais seria pautado pelas pretendidas homogeneidades (DUPRAT, 2002). Os indígenas obtiveram ainda o reconhecimento expresso de direitos essenciais para sua sobrevivência física e cultural:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231, caput)

A Constituição Federal reconheceu a existência dos direitos das minorias nacionais, instituindo normas para a proteção de sua especificidade étnica, com atenção particular às línguas, usos, costumes e tradições (DA SILVA, 1984).

A Constituição Federal de 1988, art. 215, § 1º atribuiu ao Estado a responsabilidade de fazer a proteção de “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. De acordo com Silva (2005):

A Constituição estatui que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais, destacadamente as populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional

A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito dos indígenas de ser quem eles são: povos dotados de culturas, línguas, histórias, conhecimentos e espiritualidade diversa.

O Art.129, V da Carta Magna brasileira dispõe sobre as funções institucionais do Ministério Público, o qual deve defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas. Ainda garante que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (C.F, Art. 232).

No que se refere a educação a Constituição Federal de 1988 estabelece que o ensino fundamental regular deve ser ensinado em língua portuguesa, mas garante aos povos indígenas o direito de usar “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, conforme disposto no art. (Art. 210, § 2º). O art.242 determina que o ensino da História do Brasil deve considerar “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A rigor, a constituição provoca uma quebra de paradigma, uma mudança de rota, ao reconhecer direitos e possibilitar que os povos indígenas conseguiram ter maior autonomia.

## 2. A LEI 11.645/2008 NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES INDÍGENAS

A Lei 11.645/2008 representa um avanço na forma de abordar o ensino das histórias e culturas indígenas na escola. Trata-se de uma mudança significativa, que tem provocado diversas discussões e gerado preocupações com o tema entre intelectuais, educadores, instituições, mídia e membros da sociedade civil, que passaram a se interessar um pouco mais pelas culturas dos povos originários. Sendo perceptivo, o aumento de congressos, seminários, encontros, oficinas e cursos que verse sobre essa temática.

É fato, que a criação da Lei também impulsionou a produção de obras acadêmicas, buscando refletir sobre a questão. Nos últimos anos tem surgido diversos textos, geralmente, a partir da perspectiva não indígena. Contudo, ainda é tímida a produção bibliográfica que ressalte a ponto de vista indígena sobre o assunto. É justamente esse o objetivo deste capítulo.

Casé Angatu (2015) lembra que o provérbio popular que diz: a “lei tarda, mas não falha” precisa ser relativizada, pois com relação a temática indígena, a lei veio tarde e já está falhando, ao não fazer qualquer menção em seu texto sobre a obrigatoriedade das instituições de ensino superior e conseqüentemente os cursos de graduação a desenvolver estratégias, no sentido de implementar o ensino das histórias e culturas indígenas. Assim, a aplicação dos direitos educacionais estabelecidos na lei fica dependendo de iniciativas e do voluntarismo de militantes.

Para Rita do Nascimento Potiguara (2019) a implementação e consolidação do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tem ocorrido de forma lenta. Baniwa (2016) ressalta que a Lei 11.645/2008 ainda que seja “lenta, parcial e limitada” tem desempenhado sua função, visto que tem possibilitando uma mudança na relação do Estado e da sociedade com os povos indígenas.

Para Kayapó e Brito (2014) essa Legislação Educacional é resultado:

[...] das mobilizações sociais pelo direito à igualdade e à diferença, setores progressistas e democráticos da sociedade

brasileira pressionaram para vir à tona os debates sobre as questões étnico-raciais na escola, especialmente no que se refere à temática indígena.

Assim, a Lei 11.645/2008 surge, a partir movimentos sociais que questiona a história dominante de herança branca e europeia, exige que a escola, professores e pesquisadores tome uma nova posição com relação a histórias e culturas dos povos indígenas.

### **2.1. A Lei 11.645/2008 e o ensino da história e cultura indígena**

A obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas no currículo escolar é uma conquista para o movimento indígena brasileiro no plano legal, resultado de lutas indígenas no âmbito internacional com objetivo de afirmar os “direitos de minorias e grupos historicamente marginalizados” (NASCIMENTO POTIGUARA, 2019). Contudo, a Lei 11.645/2008 tem sido um desafio para os sistemas de ensino levar para o interior das escolas públicas e privadas o ensino da temática indígena.

A Legislação educacional precisa aglutinar os diferentes debates, no sentido de proporcionar “a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena” (KAYAPÓ e BRITO, 2014), tendo como objetivo eliminação de preconceitos e equívocos construídos ao longo da história, seja nas salas de aula, nos livros didáticos ou nos meios de comunicação.

A imagem construída sobre as sociedades ameríndias foi estabelecida, a partir de ideias negativas, estereotipadas, que provocaram a invisibilização, o menosprezo, a indiferença e o preconceito, sejam pela falta de conhecimento ou em razão de conhecimentos falsos. É importante ressaltar que o preconceito, é um conceito, uma ideia antecipada sobre algo ou alguém, muitas vezes provocada pela ignorância, pela falta de conhecimento, sendo este termo, distinto do racismo que é estrutural, que permeia a organização econômica e política da sociedade brasileira, sendo o fundamento gerador de desigualdade e violência. O racismo tem sido usado para manter privilégios e desumanizar pessoas



culturalmente diferenciada, como é caso indígena, que foi considerado como coisa e equiparando a besta feroz, selvagem

Os racistas inferiorizaram as culturas, as línguas e as espiritualidade indígenas, acreditando que as mesmas, deveriam ser eliminadas para serem colocados em seu lugar os costumes e religião do dominador.

Considerando que, se o intuito da Lei 11.645/2008 é:

[...] combater e superar o preconceito e o racismo, que são históricos em nosso país, por meio de adequada informação acerca desses povos, o alcance desse nobre propósito só se dará em médio e longo prazo, cujo primeiro passo deve ser o de criar um ambiente e hábito cultural e cognitivo de reconhecimento e conhecimento de suas existências, enquanto povos étnica e culturalmente distintos (BANIWA, 2016).

Assim, o compromisso no combate e superação ao racismo e todas as formas de discriminações não será resolvido de forma súbita, contudo devendo ser implementado, a partir do desenvolvimento de um plano de ação com metas de curto, médio e longo prazo. Desse modo, o primeiro desafio, é reconhecer os povos indígenas e fazê-los conhecidos, valorizando seus modos de ser, fazer e existir, significa dizer que é preciso respeitar seus direitos, bem como suas especificidades culturais.

Tendo em vista, a diversidade étnica, cultural e linguística existente entre os indígenas é necessário compreender que esse significativo patrimônio sociocultural é importante para a humanidade e sobretudo para a sociedade brasileira. Desse modo, é preciso assinalar as enormes contribuições históricas desses povos, seja no passado, no presente e no futuro da sociedade e do Estado brasileiro (BANIWA, 2016).

É notório, o surgimento de políticas voltada ao atendimento de demandas atinentes a diversidade cultural de grupos até então tidos como marginais, como é o caso dos indígenas, no qual contribuíram para a formação da sociedade brasileira. No Entanto, essas mobilizações, ainda tem sido acanhada e incapaz de transformar o contexto de exclusão e invisibilidade, o qual esses povos foram submetidos. As diferentes formas de preconceito e o racismo têm contribuído para o enraizamento no imaginário social e cognitivo, ainda hoje muito presente nas várias práticas sociais e educacionais, contribuindo, assim, para a negação e ocultação dos povos indígenas, de suas culturas e direitos.

## 2.2. Formação docente e currículo escolar na visão indígena

Para Gersen Baniwa (2016) as instituições educacionais “não têm oferecido respostas satisfatórias e adequadas às demandas dos distintos grupos sociais historicamente excluídos”. Essas instituições insistem em pregar “o projeto de Brasil, como um povo, uma única língua, uma cultura nacional e uma única comunidade”. É importante ressaltar que o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas na escola, é ponto principal da Lei 11.645/2008, contudo, ainda está muito aquém do desejado, precisando avançar no processo de sistematização e institucionalização. De acordo com Rita do Nascimento Potiguara (2019):

Os efeitos principais esperados da Lei n. 11.645/08 são, diante da riqueza e complexidade da diversidade dos povos indígenas brasileiros, promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação, que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais, que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história.

As discussões atinentes à função e relevância dessa legislação educacional tem repercutida por toda parte do país, o que tem acendido a esperança de uma melhor abordagem com relação a temática indígena âmbito escolar.

Casé Angatu (2015) acredita, que o ensino das histórias e das culturas indígenas tem esbarrado na formação de professores. A constatação de que a formação acadêmica durante a graduação não vem sendo suficiente para preparar os futuros professores, constitui como mais um desafio. Assim, se faz necessário priorizar:

à formação de professores nos cursos de graduação em História relacionando a historiografia com o ensino. [...]. Assim, acreditamos que as universidades e os historiadores possam auxiliar os profissionais da educação (professoras/ professores, diretoras/diretores, coordenadoras/coordenadores,

secretárias/secretários de educação) na aplicação da Lei 11.645/2008, especialmente por meio de diferentes formas de capacitação, como a formação continuada Casé Angatu (2015).

Desse modo, as instituições de ensino superior, especialmente os cursos de graduação passa a ter papel fundamental na formação de professores e profissionais da educação, fornecendo conhecimentos especializados, voltado ao atendimento das temáticas indígenas.

Para Kayapó e Brito (2014), o Estado, deve buscar parceria com instituições públicas, privadas e ONGs, no sentido de “promover cursos de formação de professores da rede de educação básica”.

Os cursos de formação de professores tem sido a parte mais desafiadora, pois são feitos pelas universidades, que são estruturas mais conservadoras do Estado e da sociedade moderna. Conforme esclarece Baniwa (2016):

[...] a escola e a universidade são os principais instrumentos de reprodução da sociedade dominante [...], colonialistas, monoculturalistas, homogeneizadoras e eurocêntricas. Os currículos desses cursos seguem um propósito que é formar o professor em multiplicador dos conhecimentos e da visão do colonizador. Os currículos são claramente monoculturais e eurocêntricos. Isso porque as estruturas de poder das universidades e do próprio sistema de ensino são extremamente resistentes a mudanças e inovações.

Evidentemente a escola e a universidade têm sido utilizadas como instrumento de dominação e disseminação do pensamento dominante. Os currículos dos cursos também vêm sendo usados para educar o professor, para que o mesmo propague os saberes e o ponto de vista do colonizador e não das diferentes matrizes étnicas e raciais que formaram o país.

No geral, os formadores são “resistentes a mudanças, inovações e revoluções curriculares mais profundas” Gersen Baniwa (2016). Quando se mostram mais sensível as mudanças, não sabem o que e como fazer, “porque também não foram preparados para fazer diferente do que sempre fizeram”. esses são questões estruturais e histórica, que vão exigir maior esforço para serem resolvidas, pois isso tem a ver com uma mentalidade e prática já consolidada.

De acordo com Kayapó e Brito (2014):

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da História nacional.

Assim, as escolas e os currículos tem cooperado para o genocídio indígenas, na medida em que tem silenciado, não permitindo uma abordagem crítica e realista sobre esses povos na história. Além disso, tem concedido aos indígenas um tratamento que tem levado a folclorização e o congelamento de sua imagem a um passado remoto. As escolas e seus currículos tem se alinhado aos interesses de grupos hegemônicos de característica colonizadora, o que tem contribuído para a prevalência de lacunas históricas e a disseminação de preconceitos. Contudo, o surgimento da Lei 11.645/2008 gera novas possibilidades e faz nascer a esperança de uma mudança de paradigma, de rompimento com o silêncio e a invisibilidade, a até então predominante nos currículos.

### **2.3. Desafios e possibilidades de ensino da história e cultura indígenas**

Os desafios para a implementação da Lei 11.645/2008, começa pela própria expressão “História e Cultura” indígena, contida na redação da lei, que foi escrita no singular para tratar de povos que são diversos com relação a etnia, língua, cultura e espiritualidade. Segundo Casé Angatu (2015), a lei:

[...] possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico. Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível, mas várias histórias e culturas indígenas admissíveis.

Assim, a forma com que o legislador se expressou na redação da lei revela que a visão homogeneizadora com relação aos povos indígenas, ainda continua se perpetuando. Essa forma que os indígenas e suas histórias e culturas vem sendo caracterizados, é resultado de uma leitura pouco crítica de texto de pessoas não indígenas escrevendo sobre esses povos.

Outra questão importante é com relação ao termo índio, que foi usado para designar os diferentes povos originários existentes em nosso país. Significa dizer que, a palavra índio foi usada pela escola, sociedade e Estado para falsamente diminuir às identidades indígenas, portanto, esta percepção é produto de um olhar externo. Para Kayapó e Brito (2014) é necessário conhecer que são 305 povos indígenas, falantes de 274 línguas distintas, que estão presentes em todas as regiões do Brasil. O conhecimento da diversidade sociocultural indígenas tem sido condição indispensável para a construção curricular “que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira com importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos” (NASCIMENTO POTIGUARA, 2019).

É fato, que o movimento indígena se utilizou da expressão “índio” na sua relação com o Estado, no sentido garantir direitos e criar uma unidade entre os povos, no que tange as demandas políticas e sociais. Contudo, sempre existiu uma consciência interna de que o movimento era formado por diferentes etnias, cada qual com seus modos específicos vida e de organização socioculturais próprias. Desse modo:

[...] o termo índio desqualifica e empobrece a experiência de humanidade que cada povo indígena fez e faz. Em lugar de índio, melhor seria falar em povos Galibi, Xokleng, Kuikuro, Tukano, indígenas, ou em Kayapó, Xavante, Guarani, Kaingang, Pataxó, Karipuna, Tupinambá, Tuxá, Guajajara, Fulni-ô, Baniwa, Panará e mais uns trezentos povos diferentes (KAYAPÓ e BRITO, 2014).

Se por um lado, o termo índio reduz e enfraquece a adversidade sociocultural existente entre os povos indígenas. Por outro lado, deixa a entender que as culturas indígenas são generalistas e homogêneas.

Neste sentido, é possível questionar se os estudos que se debruçam sobre a presença indígenas, a partir da chegada dos colonizadores europeus ainda continuam a ser dominante? Será que a historiografia tem abarcado as narrativas indígenas ao produzir conhecimentos sobre esses povos? A articulação entre as produções acadêmicas sobre os indígenas e as linguagens presentes na cotidiana dessas populações são de extrema importância para evitar divergências entre as duas formas de conhecimento.

Até a década de 1980 prevaleceu na historiografia narrativas sobre o congelamento da imagem indígena como se eles estivessem condenados a viver eternamente no período colonial, também permeou visões sobre o extermínio, isolamento e integração desses povos, que inevitavelmente estavam fadados ao desaparecimento.

Casé Angatu considera importante a trajetória do movimento indígena contemporâneo como fonte para o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas. Acredita que o as conquistas alcançadas com o advento da Constituição de 1988 e com a Lei 11.645/2008 ocorreu em razão das mobilizações e ações do movimento indígenas brasileiro. Acrescenta ainda, que as trajetórias de luta indígenas pela manutenção de suas culturas e preservação de seus territórios deveria ser foco de atenção no ensino das histórias e culturas indígenas. Neste contexto, a terra é de suma importância para os povos originários sendo muito mais que um bem material, indispensável para a construção e reprodução de suas identidades específicas.

A autoidentificação e autodeterminação dos indígenas deve ser outro aspecto relevante a ser observado no cumprimento da lei. Nos últimos anos, o IBGE tem registrado o aumento do número de pessoas se autodeclarando indígena. Outro dado importante é que de forma coletiva pessoas tem reivindicado suas identidades étnicas indígenas, sua “(re)existência”, depois de anos de silenciamento, o que os antropólogos chamam de etnogênese.

Casé Angatu acredita que é importante considerar essas experiências de reestruturação das diversidades culturais, que recria suas identidades, a partir de suas “(re)existência” étnica, pois são fundamentais para pensar o ensino das histórias e culturas indígenas. A escolha de um ensino que abarque tudo isso, ajudaria a aproximar tanto os estudantes, quanto os professores da história do Brasil, possibilitando o autorreconhecimento com relação as matrizes étnicas que contribuíram para formação do país. Para tanto, se faz necessário uma revisão historiográfica.

Os indígenas foram de maneira genérica considerado e distinguido em dois grupos: “índios puros” e “aculturados”. A primeira posição se refere aos indígenas que reagiram e enfrentando a colonização, o que levou ao seu extermínio. A segunda posição estaria relacionada aos grupos indígenas que aceitaram as imposições da colonização, não sendo mais entendido como

indígena, pois perderam a suas culturas. De acordo com Kayapó e Brito (2014) essas perspectivas buscam inculcar uma visão de que “os indivíduos e grupos indígenas como passivos, vitimados por uma relação de dominação que não deixou margem para nenhum tipo de reação ou inovação”. No geral, os povos indígenas ao longo da história têm sido caracterizados de forma passiva, vítimas do extermínio e alvo da integração, sendo poucos os estudos historiográficos que abordam as lutas, as resistências e o protagonismo dos povos indígenas.

#### **2.4. A construção e desconstrução da invisibilidade indígena**

É verdade, que existem escola e rede de ensino que estão bem avançados com relação a temática indígena, mas a maior parte tem trabalhado quase que exclusivamente em data comemorativa, como ocorre no “Dia do Índio” ou em momento pontual quando se estuda o “descobrimento” do Brasil. O “dia do índio” tem sido utilizado muito mais para difundir desinformações, equívocos e preconceitos, do que efetivamente para promover uma conscientização sobre a real situação em que vive os povos indígenas. Já com relação a “descoberta” do Brasil, os indígenas e suas culturas são apresentados de forma estereotipada e enrijecido no tempo.

O desafio é como realizar debates sobre os indígenas, de forma séria, mas sem desrespeitar esses povos? É ainda desafiador para educadores, professores e pessoas que trabalham com a temática indígena tratar da questão sem propor uma abordagem exótica, o objetivo é fazer com que o ensino seja com base em perspectivas críticas. Ao tratar da questão indígena é preciso entender de que “são povos que possuem alguns traços culturais e histórias em comum” (CASÉ ANGATU, 2015), mas também existem diferenças. Assim, a Lei 11.645/2008 deveria ser parte integrante do Projeto político Pedagógico de todos os estabelecimentos de ensino.

Neste contexto, torna-se necessário a reflexão sobre os compromissos socioculturais dos professores e profissionais envolvidas no processo educacional e na produção do conhecimento. Kayapó e Brito (2014) chama atenção sobre o compromisso social e político do professor, com o objetivo de criar novas histórias, considerando as memórias dos povos indígenas. A reflexão

sobre as possibilidades de inovar os estudos relativos à história e cultura indígena, no âmbito escolas brasileiras, também é outro ponto considerado importante. Pois, há uma necessidade romper com o silenciamento e os preconceitos criados pelo Estado, sociedade e instituições educacionais, ao longo de anos. Assim, é preciso construir outras histórias, capaz de questionar a história oficial e assim, propiciar novas leituras e concepções sobre estudo da etnografia indígena. Neste sentido, é preciso possibilitar que os indígenas tenham voz e vez, rompendo com o ciclo de omissão e silenciamento desses povos nos currículos escolares.

A construção do processo de invisibilização tem ocorrido, através das ações integracionistas, que almeja incorporar os povos indígenas a comunhão nacional, essas tentativas vêm sendo feitas, desde a chegada da colonização em 1500. Embora os indígenas tenham resistido ao projeto de catequização jesuítica, contudo o preço pago pela salvação das suas almas “foi a imposição de uma nova língua – língua geral (nheengatu) e a implantação arbitrária de novos hábitos, pautados na moral cristã” (KAYAPÓ E BRITO 2014). Ressalta-se ainda que os indígenas, sobretudo as crianças eram reunidas nos aldeamentos, onde eram educadas, a partir de princípios cristãos e ensinadas a falar outra língua, sendo esta, uma forma prepará-los para ajudar os jesuítas na conversão de novos indígenas. Essa foi uma das estratégias encontrada pelos colonizadores para aniquilar com a diversidade sociocultural dos povos indígenas e impor seus modos de vida.

É importante assinalar, que tanto a Constituição de 1824 quanto a Constituição de 1891 não fizeram qualquer menção aos indígenas. Dessa forma, contribui para invisibilização desses povos diante do Estado e da sociedade. Assim, os indígenas se tornavam invisíveis, na medida em que a unidade nacional se constituía, ficando evidente que a diversidade étnica e cultural não seria incluída no projeto da nação brasileira. Pelo contrário, o interesse era que esses povos e suas culturas fossem homogeneizados.

O Serviço de Proteção aos Índios – SPI foi criado 1910 tendo como finalidade a proteção e tutela dos povos indígenas. O objetivo principal do SPI era a integração dos indígenas à comunhão nacional. É justamente neste contexto que nascem as escolas indígenas modernas, que foram criadas e mantidas pelo governo Federal, as quais seguiam os mesmos modelos



curriculares e administrativos das escolas rurais (Baniwa 2006). Portanto, a educação escolar indígena tem papel fundamental nas políticas integracionistas, sua proposta curricular foi baseada em uma pedagogia que levam em consideração a nacionalidade e o civilismo.

Segundo (KAYAPÓ e BRITO, 2014) a inovação pedagógica é fundamental para o avanço do ensino das histórias e culturas indígenas no contexto escolar, assim, se faz necessário reconhecer o quanto diverso é o Brasil, sobretudo com relação aos povos indígenas. São vários povos que estão vivos, povos do presente, contemporâneo dessa sociedade.

É importante que a escola modifique o seu olhar sobre os indígenas, no entendimento de que esses povos não são homogêneos entre si e suas culturas, contudo, distintos com relação a questão étnica e sociocultural. Portanto, eles são multiétnicos, multiculturais e multilinguísticos. Essa mudança de postura se faz necessário, sobretudo para romper com o ciclo de invisibilidade, lacunas e preconceitos, que continua sendo perceptível, até nos dias atuais. Para tanto, é preciso uma revisão dos conhecimentos trabalhados na sala de aula, identificar as deficiências e implementar com outras formas e fontes de saber. Rever a historiografia sobre os povos indígenas e os livros didáticos seria um passo importante. O uso da literatura indígena seria uma forma de ter contato com a cultura dos povos originários, na perspectiva dos próprios indígenas.

Outro importante mecanismo que poderia ser usado pelos professores no ensino das histórias e culturas indígenas é a internet, que pode ser utilizada para realizar pesquisa, no sentido de contribuir na elaboração das atividades pedagógicas. Pela internet se tem acesso a uma variedade de filmes e documentários, muitos deles, produzidos por indígenas ou não-indígenas, mas que são relevantes para trabalhar a temática indígena na escola. Por esse meio, também é possível acessar diversos sites, blogs, canais, plataformas e páginas eletrônicas que concentram informações confiáveis sobre a questão indígena. Entretanto, as pesquisas na rede devem obedecer a alguns critérios e determinadas exigências, porque existem também informações não confiáveis e permeada por visões preconceituosa.

Para Kayapó e Brito (2014) é fundamental que as aulas sobre o ensino das culturas e história indígenas possam regulamente ter a participação de pessoas indígenas, de modo que, os mesmos, possam contribuir com relatos

acerca das questões sociais e histórica relacionado seu povo. É igualmente importante que os alunos possam visitar aldeias, museus temáticos e eventos que abordem a temática indígena.

Outros pontos relevantes é que a escola poderia incluir nos currículos é a questão do direito a igualdade e do direito a diferença. Neste sentido, é essencial que os estudantes possam refletir sobre defesa do direito a igualdade como fundamento dos direitos humanos e da cidadania. A igualdade é a base para pensar o direito de não ser discriminado por ser diferente. Assim, torna-se necessário que a escola seja compromissada com a defesa das diferenças e da diversidade étnico-cultural indígena. Tais medidas são imprescindíveis para a mudança de postura, de modo que a escola pare de discriminar e passe a defender o direito a igualdade.

O ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas se orientaria por um “compromisso político e ético pela defesa da pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas” (KAYAPÓ e BRITO, 2014). Visto que, esses povos tem sido constantemente desrespeitados em seu direito e discriminado por ser diferente. Assim, é necessário que os professores estejam devidamente preparados e comprometidos em romper com os métodos e forma tradicional de ensinar a temática indígena.

## **2.5. A retomada da língua Patxohã e o ensino da temática indígena**

Os estudos realizados pela professora Anari Braz Bomfim sobre a retomada da língua Pataxó, o Patxohã pode ser um importante subsídio para pensar o ensino das histórias e culturas indígenas. O termo retomada é inspirado nas lutas indígenas pela posse de suas terras, visando a continuidade de suas culturas e modos vida específico. Inclusive o início do processo de retomada da língua Patxohã, em 1998 (BOMFIM, 2017), que é “resultado de um movimento coletivo de mobilização pela valorização da sua cultura e pela afirmação de sua identidade ‘Pataxó’”, ocorreu quase que concomitantemente com às mobilizações indígenas conduzidas pelo Conselho de Caciques Pataxó, que também aconteceram, em 1998 e tinha como objetivo a definição de uma agenda

de retomadas (CARVALHO, 2009), no qual incluía o Parque Nacional do Monte Pascoal, como parte seu território tradicional.

Foi a partir da década de 90, que coletivamente, professores e pesquisadores pertencentes ao povo Pataxó vem realizando, de forma autônoma pesquisas documentais e de campo, no sentido de registrar acontecimentos históricos e a memórias dos indígenas mais velhos. O objetivo tem sido a retomada da língua Pataxó, tida como extinta, na metade do século passado. Anari Bomfim (2017) relata os sucessos e os impasses dessa experiência Pataxó, afirma que “a autodeterminação de um povo indígena pode fazer ressurgir uma língua”.

É importante ressaltar, que os indígenas Pataxó tem resistido a mais de 500 anos de ataques a seus direitos, a seu modo ser, fazer e existir. Essas violências, que iniciaram com a chegada da colonização portuguesa provocou sérias consequências na vida desse povo, sobretudo com a invasão de seus territórios e a desapropriação dos meios fundamentais para sua existência física e cultural. A sobreposição do interesse econômico frente aos Direitos indígenas, através de políticas desenvolvimentistas, assim como a perspectiva ideológica adotado pelo Estado-nação para impor um único padrão cultural e religioso, de matriz branca e europeia, são fatores que impactaram não somente os Pataxó como diversos outros povos indígenas brasileiro.

Os Pataxó sempre lutaram para permanecer em seus territórios e criaram estratégias para retornarem às terras onde seus ancestrais habitavam e foram expulsos. Buscaram maneiras para reconstruir e continuar sua existência. De acordo Anari Bomfim (2017) “a língua pataxó representa um processo dinâmico, coletivo, que atravessou a história da vida e da luta do povo pataxó, durante mais de quinhentos anos e que, agora, é retomado”. Se as terras indígenas podem ser retomadas, do mesmo modo, as línguas indígenas também podem ser.

Já existia uma preocupação por parte das lideranças e dos anciões em fortalecer a cultura Pataxó, incluindo a língua. A princípio, o ensino do Pataxó foi praticado (2017):

[...] nas escolas das comunidades de Barra Velha, com um primeiro professor de “Língua e Cultura” conhecido como Antônio Arauê, e na escola da comunidade de Carmésia, em Minas Gerais. Zabelê, em Cumuruxatiba [...]

Foi, a partir de 1998 que o processo de retomada da língua se fortaleceu e tomou novos contornos. Neste período, se percebeu uma intensa mobilização de jovens e professores Pataxó da Bahia, que organizaram o “Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó” (BOMFIM, 2017, p. 306). A criação de um grupo de pesquisa formado por indígenas, nasce do desejo de reaprender a língua e possibilitar fortalecimento da cultura do povo Pataxó.

Os pesquisadores indígenas se utilizaram dos escritos de cronistas, viajantes, linguistas, historiadores, antropólogos e dentre outros, além de entrevistas com os indígenas mais velhos para ajudar no levantamento de dados sobre a língua Pataxó. As pesquisas documental e de campo foram essenciais para a organização de uma gramática Pataxó. Esse material consolidado começou a ser ensinado nas escolas por professores indígenas. A língua, que logo começou a ser difundida nas aldeias foi chamada de Patxohã, que significa língua de guerreiro. Atualmente o Patxohã é ensinado na maioria das escolas, sendo inserida como uma disciplina, onde se aprende não somente a língua, mas também as histórias, as culturas e os saberes do povo Pataxó.

O Patxohã é resultado de um processo de autonomia e protagonismo do povo Pataxó, que tem buscado meios para fortalecer sua identidade étnica e valorização de sua cultura. Os indígenas, ao acreditar que tem o direito de escolher seu próprio destino, lutam bravamente para retomar seus territórios e manter suas formas de vida tradicional. Cientes de que “têm o direito de recuperar suas identidades negadas ao longo do processo da colonização” (BOMFIM, 2017) os Pataxó criam estratégias e meios para mudar essa história de injustiça e apagamento, e construir um futuro mais promissor.

Na contramão do que dizem muitos linguistas, de que a revitalização de uma língua tida como “extinta” seria um desafio quase impossível, os indígenas Pataxó têm demonstrado, que com força, foco e determinação, é possível sim voltar falar uma língua considerada “perdida”. Ainda que seja um processo extremamente desafiador. Nesse sentido, a experiência do povo Pataxó tem sido pioneira, com relação ao desenvolvimento de uma iniciativa de retomada linguística, de autoria, autonomia, autodeterminação e intervenção sociocultural.

O envolvimento de jovens, professores, lideranças e anciões são fatores positivos que tem contribuído para o sucesso da retomada da língua e da cultura

Pataxó, o apoio e o incentivo das comunidades indígenas também têm sido importantes. A ideia de retomada não expressa somente o desejo de retornar para as antigas terras que outrora foi habitado pelos antigos Pataxó, mas também demonstra o desejo de retomar a língua, a cultura, as histórias, os saberes e formas de vida interrompida com o processo de colonização. De forma utópica, o sentido da retomada, é criar mecanismo para a continuação dos modos de ser, de fazer e existir do povo Pataxó.

A retomada da língua Pataxó contada por Anari Bomfim (2017) ajuda a refletir sobre a Lei 11.645/2008 e a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas. A partir desse relato, chega-se à conclusão de que é possível conseguir o que se deseja quando o objetivo for do interesse coletivo, assim, através de estratégias e mobilizações, cria-se os meios para fazer com que uma demanda seja colocada em prática. Dessa maneira, o ensino da temática indígena não deve ser de responsabilidade unicamente dos professores e educadores. Mas de toda a sociedade, do Estado e das instituições educacionais, deve ser uma questão de interesse coletivo. Isso é fundamental para uma mudança de perspectiva no que tange ao ensino das histórias e culturas indígenas.

Os indígenas Pataxó corretamente tem se utilizado de pesquisas antropológicas, linguísticas, histórias, dentre outros, no sentido de buscar informações relacionada sua língua materna, tendo como objetivo a criação de materiais didáticos para serem usados nas escolas indígenas. É inegável que esses estudos são importantes e fornecem dados de diferentes povos e comunidades indígenas. No geral, fora desse contexto Pataxó, essas produções tem sido utilizado quase que exclusivamente aos debates acadêmicos (NASCIMENTO POTIGUARA, 2019), sendo pouco aproveitado para a produção de materiais didáticos para serem usados no cumprimento da Lei 11. 645/2008. Assim, os pesquisadores Pataxó, na medida em que escreve sobre suas práticas e desvenda sua própria história, também fornecem elementos para pensar o ensino das histórias e culturas indígenas.

Outro ponto importante na retomada da língua Pataxó são os depoimentos dos indígenas mais velhos. Casé Angatu (2015) chama a atenção para a importância da oralidade, pois auxilia no processo de resistência indígena e contribui para o fortalecimento das memórias e das identidades étnicas. Além

disso, serve para reforçar as histórias dos povos indígenas. A oralidade tem sido fundamental, pois pode fornecer um pouco de informações de como foi o passado, ajuda a compreender o presente e projetar o futuro dos povos indígenas. Os relatos orais dos indígenas podem ser relacionados com as histórias escritas pelos não indígenas, através da interação de ambas as narrativas podem ser úteis para pensar o ensino das histórias e culturas indígenas.

É possível compreender com o ensino da língua Patxohã, que a construção de material didático é parte importante no processo de aprendizagem. Assim, a escola precisa ter a sua disposição livros, cartilhas e outros meios consistentes, capaz de subsidiar o ensino das histórias e culturas indígenas.

A experiência Pataxó demonstra que professores preparados e conscientes de seu compromisso ético e social torna-se fundamental para a mudança de atitude. Assim, as pessoas envolvidas na educação precisam estar focadas e compromissadas em promover na escola uma transformação de natureza qualitativa, como por exemplo: romper com exclusão e negação dos povos indígenas âmbito curricular. Neste sentido, na atualidade, torna-se relevante os debates em torno função social da escola e da construção de currículos que tenham como o objetivo a valorização da diversidade etnia e cultural como importante meio de combate ao preconceito e construção da cidadania (NASCIMENTO POTIGUARA, 2019).

É necessário construir uma nova história, dando voz e vez aos povos indígenas, possibilitando a visibilidade de suas histórias e culturas. Se historicamente a escola tem sido instrumento de opressão à determinados grupos étnico-raciais, incluído os indígenas. Contudo, Anari Bomfim (2017) tem demonstrado que os professores indígenas tem ressignificado esse espaço, tendo utilizado como instrumento de luta e transformação de sua realidade social. Do mesmo modo, as escolas não indígenas precisam passar por essas mesmas mudanças, tornando-se ambiente de acolhimento, sendo mecanismo transformação social e o respeito ao diferente.

### **3. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: DESAFIOS E APONTAMENTOS**

As políticas públicas estabelecidas na última década tiveram como resultado a intensificação dos desafios para a educação brasileira (JESUS, 2020). A Lei 11.645/2008 tem possibilitado uma mudança de perspectiva com relação ao estudo das histórias e culturas indígenas no âmbito escolar, nasce a esperança de rompimento com práticas pedagógicas racistas, discriminadoras e preconceituosas. Contudo, percebe-se que “apesar de assegurados legalmente, na prática continuam ausentes nos currículos e no cotidiano das escolas, ou trabalhados de forma inadequada” (SILVA, 2017).

É fato que, a lei possibilita uma transformação na forma de abordar a temática indígena nas instituições escolares, contribui para o abandono de práticas que visem generalizar ou invisibilizar os indígenas, e passem a trabalhar conteúdos que respeite e valorize a socio-diversidades desses povos. A criação da Lei 11.645/2008 constitui como importante política pública, um marco normativo na educação. No entanto, os avanços tem sido muito mais do ponto de vista formal, que na vida real. Ressalta-se, que “a lei, por si só, não muda comportamento(s), muito menos a realidade social” (DA SILVA e DA SILVA ;SCHNEIDER, 2018, p 188).

Na linguagem popular existe “lei que pega” e “lei que não pega”. No caso da Lei 11.645/2008 tem se caracterizado, até o momento como “lei que não pega”, pois já se passaram mais de quinze anos, após a promulgação desse texto normativo, entretanto, pouca coisa tem avançado. Assim, conforme Ailton Krenak (2017, p. 20) é necessário “construir um Brasil onde todos possam ter seus direitos garantidos na prática e não só no papel”. Um dos desafios para o estudo do tema indígena, é que a lei criou direitos, mas não criou os meios necessários para sua implementação, “porque não foram criados mecanismos de controle que permitam acompanhar sua efetivação e punir desvios e desrespeitos legais” (BRIGHENTI, 2016, p. 234). A lei 11.645/2008 obrigou o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Mas não vinculou as

Instituições Ensino Superior, as escolas, o poder público, dentre outros, no sentido de criar estratégias para alcançar efetivação da lei:

Exemplos disso são as universidades que não sofrem qualquer penalidade por não criarem disciplinas e/ou não contratarem docentes específicos para a formação de professores da educação básica; escolas que sequer conhecem a existência da Lei bem como Secretarias de Educação dos estados e municípios que não dedicam atenção ao tema. Portanto, faltam mecanismos que possibilitem o controle e a fiscalização para o efetivo cumprimento dessa Lei (BRIGHENTI, 2016, p. 234).

Assim, se verifica que o cumprimento, ainda que parcial, da Lei 11.645/2008 tem sido efetivada mais pela “militância” de profissionais da educação, comprometidos, engajados e entusiasmados como a temática indígena, que pela força normativa.

### **3.1. Desafios para superar visões eurocêntrica, estereotipada e preconceituosa no contexto escolar**

Ensinar História constitui como grande desafio, pois ao longo do tempo, houveram tentativas de estabelecer e legitimar, apenas uma forma de conhecimento e identidade social. Por isso, na atualidade há uma necessidade de disponibilizar aos estudantes o acesso a informações sobre distintos povos, a partir de várias perspectivas:

superar a tradição que buscou, em diferentes tempos históricos, instituir e legitimar poderes e identidades sociais “únicas” que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado (MONTEIRO e PEREIRA, 2013, p. 8)

A memória da história do Brasil tem sido guiada por perspectivas eurocêntricas, o que tem contribuído para orientar o lugar que os povos indígenas ocupam nas narrativas escolares (SILVA FILHO, FERNANDES e ALMEIDA, 2020, 14). Com relação a disciplina de História, um dos desafios, é mostrar a importância dos indígenas, valorizar e respeitar sua diversidade étnica e cultural, assim, como suas formas de ser e de viver (WITTMANN, 2015). Além



disso, é preciso ainda, visibilizar suas lutas e sua presença na sociedade brasileira. No ensino da História um dos maiores, mais urgentes e difíceis desafios tem sido abordar a temática indígena, no sentido, de “desfazer versões estereotipadas e equivocadas produzidas largamente por intelectuais de diversas áreas ao longo de séculos” (JESUS, 2020, p. 37). Assim, é preciso refletir sobre a escola e sua função na sociedade:

O primeiro desafio é repensar a ideia de escola, abandonando o conceito tradicional de espaço de reprodução de conhecimento e percebendo como possibilidade de compartilhamento de saberes e de respeito à diversidade. A escola deve ser um território dos direitos humanos contra hegemônicos, um lugar que as diferenças são respeitadas e as mais desigualdades são combatidas (MIRANDA, 2017, p. 93)

A partir desse contexto, compreende-se que é necessário modificar a concepção de escola e a forma, na qual se tem ensinado a questão indígena. De modo que, os estabelecimentos escolares passem a ser culturalmente diversifica, inclusivo e contrária as injustiças e as desigualdades.

### **3.2. A folclorização indígena na escola**

No geral, um dos maiores desafios, a ser enfrentado no ensino da temática indígena na escola tem sido a superação de imagens exóticas e a folclorização das culturas e das identidades indígenas. É comum que os professores abordem “apenas aspectos folclóricos sobre História e Cultura Indígena, temas que não comprometem e que não se traduzem em mudanças” (BRIGHENTI, 2016, p. 235). Ensinar conteúdos sobre a temática indígena numa perspectiva mais crítica e com base na realidade são alguns questões desafiadoras, vivenciado pelos professores nas instituições escolares.

O imaginário popular idealizou o “índio”, a partir da ótica do folclore e o colocou no mesmo grupo de personagens como o saci-pererê, a mula sem cabeça, o boitatá, dentre outros, que só existem na imaginação de parte da população brasileira. Essa visão fabulosa, ressalta um modelo de “índio” exótico, generalizante, homogeneizador e “congelado no tempo”, contribui para o

surgimento de preconceito contra os indígenas reais, que são 305 povos e falam 274 línguas distintas.

Quando a população absorve informações errônea, irreais e caricaturada de “índio”, que supostamente teriam etnia, língua e cultura única, passam então, a ter dificuldade de reconhecer os povos indígenas como sendo multiétnico, multilinguístico e multicultural. Além disso, os indígenas tem sido comumente relacionado ao passado, como se eles estivessem todos exterminados. Quando se aceita que existem povos indígenas vivos nos dias atuais, acredita-se que eles habitam unicamente no Norte do país.

A visão exótica e folclorizante de “índio” tem limitado, diminuído a grandeza e a diversidade sociocultural dos povos indígenas. O não reconhecimento da diversidade de povos indígenas existente no Brasil é parte de uma estratégia. Pois, ao “negar as identidades dos povos indígenas é a condição para omitir seus direitos, principalmente aos seus territórios” (SILVA, 2017, p. 99). Em vez de conhecer os indígenas e suas culturas para que assim, possam respeitá-los, se tem feito justamente ao contrário, negado a sua existência, no intuito de dificultar o acesso a seus direitos.

A escola vem sendo umas das responsáveis pela difusão de muitas ideias, imagens e informações que folclorizam os povos indígenas:

Ainda é comum na maioria das escolas, principalmente no universo da Educação Infantil, que no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia do Índio, em todos os anos vir se repetindo as mesmas práticas: enfeitam as crianças, pintam seus rostos, confeccionam penas de cartolina e as colocam nas suas cabeças. (SILVA, 2014, p. 28):

Ao pedir para que às crianças se pintem e se enfeitem de forma genérica, que a rigor não representa nenhum povo indígena em específico ou que realizem atividades que remontem o “índio” do imaginário popular, os professores estariam promovendo a folclorização dos povos indígenas (COLLET; PALADINO e RUSSO, 2014, p. 5). Assim, “o ensino de aspectos da história e cultura indígena nas escolas ainda são, muitas vezes, limitados a datas comemorativas ou feiras culturais” e de forma folclorizada (NOVAK e MENDES, 2021, p. 49) Essas práticas pouco ajudam em relação a uma consciência sobre a realidade

dos indígenas e de suas culturas. Pelo contrário, tem levado a criação e disseminação de estereótipos ou mesmo visões genéricas sobre esses povos.

### **3.3. A formação de professores e o currículo escolar**

A Lei 11.645/2008 tem se apresentado como um importante instrumento normativo, que tem favorecido novas abordagens sobre a temática indígena nas escolas brasileiras. Contudo, sua implementação tem esbarrado na formação de professores (WITTMANN, 2016, 287).

A experiência com a formação docente tem levado a conhecer o processo histórico de escolarização, no intuito de revisitar os conhecimentos aprendidos com relação os povos indígenas, sua história e cultura. No sentido de desconstruir conteúdos, até então tidos como verdadeiros, que dificultavam o aprendizado de diferentes saberes. Neste sentido, o estudo sobre os povos indígenas e suas culturas “não deve ser conteúdo/matéria, mas uma base para pensar, com conhecimento, a história e a descendência dos povos indígenas, enquanto sujeitos situados em outra tradição cultural”. (SORATTO e NASCIMENTO, 2020, p. 310). Neste contexto, o ensino da temática indígena não pode ser entendido como mais uma matéria, mas sim como instrumento capaz de promover o senso crítico, que possibilita compreender o outro culturalmente diferente e dotado conhecimento específico, a partir de outra lógica que não é capitalista e nem eurocentrada.

O desafio tem sido abordar de forma clara as sociedades indígenas, a partir de características comum, mas, sem deixar de assinalar as especificidades de cada povo (SILVA, 2015, p. 19). A questão gira em torno do dilema de como ensinar a temática indígena, no entanto, sem agir de forma estereotipada e preconceituosa. Há uma necessidade de uma formação profissional que tenha como objetivo o reconhecimento da diversidade e respeito aos povos indígenas e suas culturas (MORTARI; WITTMANN, 2019, p. 40). Sendo assim, cabe a universidade:

[...] contribuir com o processo de formação inicial e continuada dos educadores e com a produção de material didático, como forma de subsidiar práticas educativas críticas e

problematizadoras da realidade multifacetada (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 9).

Se por um lado, os professores e estudantes estão interessados na implementação da Lei 11.645/2008 e demandam formação especializada no ensino das histórias e culturas indígenas. Por outro lado, as políticas públicas tem sido limitadas, entendida como incapaz de proporcionar uma formação inicial e continuada aos professores (RUSSO; PALDINO, 2014). Outro problema tem sido a falta de institucionalização da temática indígena dentro das instituições escolares. Além disso, a implementação da lei fica pendente de iniciativa pessoal de determinados professores, que na maioria das vezes tem pouco apoio das equipes pedagógicas.

A Lei 11.645/2008 obrigou a inclusão do ensino das histórias e das culturas indígenas nos currículos escolares, contudo, existem algumas dificuldades para colocar essa determinação em prática. Um dos desafios do ensino da temática indígenas tem sido a descolonização de currículos eurocêntricos (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018). Os currículos são geralmente monoculturais e colonizadores e por muito tempo contribuíram para a negação e invisibilização dos povos indígenas e suas culturas. Se por um lado, os currículos escolares até muito recente, em alguns casos ainda continuam a não valorizar e nem respeitar a diversidade sociocultural, étnica e linguísticas indígenas. Por outro lado, tem servido para prestigiar e difundir as visões de mundo e pontos de vista da sociedade colonizadora. De acordo com Teixeira e Bezerra (2007, p. 56):

O currículo, proveniente dos valores do homem branco europeu de classe alta, tornou-se dominante nos sistemas de educação, marginalizando outras experiências e formas de conhecimento. A educação escolar, dessa forma, encontra dificuldades para romper com essa perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade

Assim, percebe-se que as propostas curriculares de modo explícito ou implícito tem considerado que alguns conhecimentos são superiores a outros, do mesmo modo, acreditam que existe cultura melhor que a outra. Essas perspectivas tem contribuído para a exclusão e invisibilização de conteúdos que

abordem determinados grupos sociais, como é o caso dos povos indígenas e populações negras. Os currículos, geralmente não possibilitam o questionamento acerca das desigualdades sociais, nem as injustiças étnica e racial existente na sociedade brasileira, contudo há um silenciamento.

### **3.4. Os povos indígenas e suas culturas no livro didático**

Outro ponto importante é a produção de materiais didáticos, com atenção especial para os livros didáticos voltado ao ensino das histórias e culturas indígenas. De acordo com Ana Celia da Silva (2019, p. 50-51):

Os materiais pedagógicos têm papel fundamental na reprodução das ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade. Entre eles, sobressai-se pela importância que lhe é conferida pelos pais, alunos e professores, o livro didático, considerado o depósito da verdade, a memória conservada das civilizações. Contudo muitos processos civilizatórios e muitas visões de mundo são omitidos ou minimizados pelo livro que veicula na maioria das vezes a visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes.

No geral, os livros didáticos tem omitido os processos históricos e culturais, e as experiências de determinados grupos sociais da sociedade, como é o caso dos indígenas, que ainda continuam a serem tratados, através de “formulações esquemáticas e baseadas em pressupostos ultrapassados” (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 18). Esses livros “continuam se mostrando deficientes, empobrecedores, generalizantes, muitas vezes desatualizados e marcados por erros conceituais, estereótipos e preconceitos” (GRUPIONI, 1996 p. 423).

O livro didático não é inserido na escola aleatoriamente, como a princípio se pode imaginar. Ele é controlado pelo Estado (SILVA, 2019, p. 52), assim, para que um livro didático possa ser usado em todo o território nacional, é preciso da anuência do Ministério da Educação. Portanto, o livro só receberia autorização para o uso no país, se estiver de acordo com critérios governamentais. Assim, as percepções dos livros didáticos muitas vezes têm sido mediadas pelas visões de mundo e perspectivas da classe dominante, presente no Estado. O livro

didático é somente “um exemplo dos muitos equívocos impressos nos subsídios didáticos e paradidáticos que passam pela avaliação do Ministério de Educação” (SILVA, 2020, p. 71).

Assim, torna-se necessário uma justiça curricular, que é uma noção crítica que tem como pressuposto a construção de um mundo mais humanizado, justo e democrático. É produto de uma análise processual – elaborado, colocado em ação e avaliado. Construído, através da prática do professor na sala de aula, que busca saber se o currículo construído e que está em uso respeita e atende às necessidades de todos os grupos sociais. Assim, de acordo com Jurjo Torres Santomé (2013, p. 9) a justiça curricular está comprometida:

[...] com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação. Da mesma maneira, é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças.

Desse modo, à justiça curricular leva em consideração as necessidades do presente, no intuito de refletir criticamente acerca dos conteúdos das diferentes disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem. Busca-se educar as novas gerações, no sentido de prepará-los para a vida. São metas que considera importante o comprometimento dos educadores para com grupos sociais mais desfavorecidos, tendo ainda a preocupação de construir um mundo melhor e mais justo.

É necessário pensar o currículo e as relações étnico-raciais como um território em disputa (SOUZA; FORTUNATO, 2019, p. 130) “nos quais se busca evidenciar tensões vividas no campo curricular na batalha em prol de reconhecimentos historicamente negados”. Trata-se de abordagem que

reconheça questões específicas relacionado ao protagonismo de negros e indígenas na história do Brasil, perante mudanças institucionais que promova uma educação voltada para as relações étnico-raciais tendo como ponto principal os projetos políticos pedagógicos do país. Dessa maneira, é preciso:

Retomar o processo de resistência de negros e indígenas é, portanto, politizar a prática docente, pensar e colocar em exercício ações que se contrapõem aos lugares de fala que naturalizam fatos historicamente construídos (SOUZA; FORTUNATO, 2019, p. 132).

Assim, o currículo enquanto espaço de disputas políticas coloca o professor(a) no meio de tensões, controle e conflitos sociais. Permite criar novos marcos na luta por direitos historicamente negados. Entende-se que o papel docente nesse contexto, é algo fundamental. Compreende-se ainda que diante deste panorama, movimentos sociais e as novas identidades estão na disputam por espaços nos currículos.

### **3.5. Diversidade sociocultural indígena: conhecer para respeitar**

A Lei 11.645/08, tornou obrigatório, em todas as escolas do país, o ensino das histórias e das culturas indígenas. Trata-se de relevante mecanismo que podem ser usados no combate ao racismo, preconceito e diferentes formas de discriminação.

São várias as possibilidades de abordagem das histórias e culturas indígenas em sala de aula. A começar pela valorização e respeito a diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas, considerando seus processos históricos e sociais. Segundo Maria da Penha da Silva (2010, p. 40):

O reconhecimento da diversidade étnica representa a garantia do direito à diferença, à educação diferenciada, onde inclua a valorização das suas práticas socioculturais, religiosas e preservação das línguas originárias de cada povo.

É importante salienta, que cada grupo indígena que habita o território brasileiro possui características específicas, que embora compartilhem de ideias

comuns. Cada qual tem sua forma própria de organização sócio-política, seus modos de ser, fazer existir. Do mesmo modo, “os povos indígenas não partilham a mesma língua, a mesma história, os mesmos símbolos, a mesma estrutura social e, muito menos, a mesma estrutura política e jurídica da sociedade brasileira não-indígena” (LUCIANO, 2006, p. 88).

As diferenças precisam ser compreendidas como algo positivo, pois a riqueza de nosso país reside justamente na diversidade de povos e culturas. Sendo assim, é preciso superar as visões que compreende o diferente como inferior ou atrasado. É com base na valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas que a escola precisa construir uma nova forma de ensinar as histórias e as culturas indígenas. Como maneira de contrapor as visões que tende a generalizar e homogeneizar os povos indígenas e suas culturas. Para (SILVA; DA SILVA, 2020, p. 11):

É necessário, então, problematizar ainda as ideias e afirmações de identidades generalizantes como a mestiçagem no Brasil, sendo um discurso para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país.

Desse modo, uma mudança de rota com relação ao estudo da temática indígena se faz necessário, como forma de possibilitar uma abordagem mais realista e crítica acerca da história do Brasil e de seus primeiros habitantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho de Conclusão de Curso considera que o processo de invisibilização indígena na escola e nos currículos não tem sido resultado do acaso, mas consequência da escolha deliberada feita pelas elites políticas e econômicas do país, que se utilizaram do Direito e da estrutura do Estado para invisibilizar e excluir os povos indígenas e suas diversidades étnica, linguística e cultural.

Embora fosse sabido por todos que, no período da independência, viviam no território hoje chamado Brasil várias nações indígenas - dotadas de culturas, histórias, línguas e espiritualidades próprias, com conhecimentos milenares, transmitidos dos mais velhos aos mais novos, a partir da oralidade e da tradição -, na construção do Estado-nação os indígenas e grupos culturalmente diferenciados não foram incluídos. O Estado-nação foi organizado a partir da “imagem e semelhança dos antigos colonizadores: Estado único e Direito único”.

Assim, os indígenas se tornavam invisíveis, na medida em que a unidade nacional se constituía, ficando evidente que a diversidade étnica e cultural desses povos não seria incluída no projeto da nação brasileira. Pelo contrário, o interesse era que os indígenas e suas culturas fossem homogeneizados.

Portanto, na montagem do Estado, da burocracia e do direito, a diversidade sociocultural do país não foi considerada, as elites dominantes decidiram por um modelo de perspectiva eurocêntrica. O Estado foi pensado para que politicamente fosse a representação de uma única nação, única cultura, única língua. Significa dizer que o Estado-nação atendia aos interesses e reivindicações dos segmentos hegemônicos. A rigor, os interesses do Estado eram os interesses das elites. Logo, não representava os anseios dos povos indígenas, das populações negras e nem das demais minorias excluídas.

Assim, grupos políticos e econômicos, por meio da ideia de projeto de nação protagonizaram a ocultação e exclusão dos povos indígenas. Para tanto, se apropriaram do Direito e da estrutura Estatal para alcançar esse objetivo.

O Direito foi utilizado ao longo da história do Brasil como base, instrumento para legitimar as ações violentas e injustas contra os povos indígenas. As leis tem sido usada para atender o direito e os interesses da classe

dominante. Dessa maneira, os indígenas não tinham seus direitos garantidos formalmente, ou quando havia previsão legal, ainda assim esses direitos não eram efetivados, pelo contrário eram relativizados ou simplesmente excluídos. Assim, o direito e a legislação foram usados como mecanismos de encobrimento da diversidade. Serviram como meios para possibilitar que as visões de mundo e os interesses da sociedade colonizadora, notadamente de origem branca, eurocentrada e geralmente rica fosse prevalecida. Desse modo, a invisibilização indígena na escola tem sua genealogia, sobretudo com o processo institucionalização do Estado-nacional, no qual foram utilizados o direito e o aparato estatal para chega a esse objetivo.

A criação da Lei 11.645/2008 foi importante para colocar em debate a questão do ensino das histórias e culturas indígenas no âmbito escolar, entretanto, na prática a Lei tem tido pouco avanço, se limitando a conquistas legais, carecendo de maior aplicabilidade.

Ao abordar conteúdos relacionados a formação da sociedade brasileira, a escola precisa discorrer sobre as diferentes perspectivas sobre as histórias e culturas, tomando como base para a reflexão as populações negras e povos indígenas, assinalando suas lutas, suas histórias e culturas. É preciso ainda resgatar as contribuições indígenas “nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, o que tem sido um desafio.

Há uma necessidade de criar meios para a aplicação dos conteúdos relativos às histórias e culturas indígenas no âmbito de todo o currículo escolar, pois as estratégias usadas tem sido insuficientes. Embora a Lei 11.645/2008 chame a atenção para que as áreas de Educação Artística, Literatura e História tenham uma especial com a temática indígena, contudo os professores dos demais campo do conhecimento não estão desobrigados de cumprir tais determinações.

A memória da história do Brasil tem sido guiada por perspectivas eurocêntricas, o que tem contribuído para orientar o lugar que os povos indígenas ocupam nas narrativas escolares. Com relação a disciplina de História, um dos desafios, é mostrar a importância dos indígenas, valorizar e respeitadas sua diversidade étnica e cultural, assim, como suas formas ser e de viver.

No geral, um dos maiores desafios, a ser enfrentado no ensino da temática indígena na escola tem sido a superação de imagens exóticas e a

folclorização das culturas e das identidades indígenas. Ensinar conteúdos sobre a temática indígena numa perspectiva mais crítica e com base na realidade são alguns questões desafiadoras, vivenciado pelos professores nas instituições escolares.

Por fim, o ensino da temática indígena não pode ser entendido como mais uma matéria ou mais um conteúdo, mas sim como instrumento capaz de promover o senso crítico, que possibilita compreender o outro culturalmente diferente e dotado conhecimento específico, a partir de outra lógica que não é capitalista e nem eurocentrada.

Um dos desafios do ensino da temática indígenas é romper com currículos eurocêntricos, monocultural e colonizador, que tem contribuído para a negação e invisibilização dos povos indígenas e suas culturas. Assim, torna-se necessário uma justiça curricular, que é uma noção crítica que tem como pressuposto a construção de um mundo mais humanizado, justo e democrático. Desse modo, à justiça curricular leva em consideração as necessidades do presente, no intuito de refletir criticamente acerca dos conteúdos das diferentes disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antonio Cavalcante. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. **Interações** (Campo Grande), v. 19, p. 611-626, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. Terra Indígena e legislação indigenista no Brasil. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 7, n. 13, 2015.
- ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Ministério da Educação, 2006.
- ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Org.). **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo da socio-diversidades indígenas Recife-PE: Rascunhos, 2017.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano; BRASILEIRO, **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: LACED, 2006.
- BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História; Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de e WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Coleção Educação para as relações étnico-raciais**: Protagonismo indígena na história. Tubarão, SC: Editora Copiart, UFFS, 2016, 231-254.
- CARVALHO, Maria Rosário de. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **Caderno CRH**, v. 22, p. 507-521, 2009.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana e RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.
- DA SILVA, Aracy Lopes e Luís Donizete Benzi Grupioni (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- DA SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. Revista dos Tribunais, 1984.
- DA SILVA, Amanda Siqueira; DA SILVA SCHNEIDER, Giselda Siqueira. In: **O Dia do Índio e a Lei 11.645/2008**: avanços e retrocessos na práxis escolar. 2018.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Editora Cortez. 1989.

DA CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 1992.

DA CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. Editora: Companhia das Letras, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Reconhecimento e proteção dos direitos dos índios. **Revista de informação legislativa**, v. 28, n. 111, p. 315-20, 1991.

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues de. Projeto político-pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escola. In: MARQUES, Eugenia Portela Siqueira de; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Org.). **Educação das relações étnico-raciais: Caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba/PR: Appris, 2018.

DUPRAT, Deborah. O Estado pluriétnico. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. (org.). **Além da Tutela: Bases para uma nova Política Indigenista III**. Contracapa, 2002.

DUSSEL, Enrique D. 1492 [mil quatrocentos noventa e dois]: **o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade; conferências de Frankfurt**. São Paulo: Vozes, 1993.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Editora Zahar, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A política linguística na América Latina colonial e as línguas gerais**. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FORTUNATO, Ivan; SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 130 - 159, Edição Especial 2019.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**. BNDigital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/o-servico-de-protecao-aos-indios/>. Acesso em: 09 de maio de 2023.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **A primeira história do Brasil: história da província Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil**. Zahar, 2004.

GILENO, Carlos Henrique. A legislação indígena: ambigüidades na formação do Estado-nação no Brasil. **Caderno CRH**, v. 20, p. 123-133, 2007.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro 1-Parte Geral**. Saraiva Educação SA, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado no dia 17 de novembro de 2023.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. **Revista USP**, n. 101, p. 223-235, 2014.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. Krenak, Ailton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2017.

LEITE, Gervásio. A emancipação do índio. **Revista de informação legislativa**, v. 15, n. 60, p. 159-172, out./dez. 1978.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.2, n.1, p. 124 - 139, 2016.

LEMAIRE, Ria. Tradições que se refazem. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 35. Brasília, 2010, p. 17-30.

LOPES, Márcia Helena. Regime tutelar indígena. **Revista Jurídica**, n. 9, 2004.

MILANEZ, Felipe et al. In: Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, p. 2161-2181, 2019.

MARÉS, Carlos Frederico. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. In: LIMA, A.C.S.; HOFFMANN, M. B. **Para além da tutela: bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

MARÉS, Carlos Frederico. Índios e Direito: o jogo duro do Estado. **Seqüência: estudos jurídicos e políticos**, v. 9, n. 17, p. 51-66, 1988.

\_\_\_\_\_. O direito envergonhado (O Direito e os índios no Brasil). **Revista IIDH**, n. 15, p. 145-164, 1992.

\_\_\_\_\_. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2004.

MATTOS, Izabel Missagia de (Org.). **Histórias indígenas Memória, interculturalidade e cidadania na América Latina**. São Paulo: Humanitas, 2020.

MELLO, Germana. O Direito indigenista sob o viés do integracionismo: uma análise a partir da valorização da cis-heteronormatividade como modelo

civilizatório. **Insurgência**: revista de direitos e movimentos sociais, v. 5, n. 1, p. 227-253, 2019.

MIRANDA, Humberto da Silva. Direitos dos povos indígenas versus Direitos humanos liberais: conflitos e perspectivas. In: ANDRADE, Júlia Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (org.). **O ensino da temática indígena**: Subsídio didático para o estudo das socio-diversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.

MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini. O equilíbrio de histórias: experiências no ensino de história por meio de narrativas. Africanas e indígenas In: SILVA, G. J.; MEIRELES, M. C. (Org.). In: **A Lei 11.645/2008**: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019, p. 215-237.

PEREIRA, Amilcar Araújo, MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

RAMOS, André R.F. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. FUNAI: **Revista de Estudos e Pesquisas**, 2004.

REIS, Rômulo Resende. **A jurisdição no Estado moderno enquanto mecanismo de encobrimento da diversidade: a alternativa da jurisdição plurinacional na constituição boliviana**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Faculdade de Direito do Sul de Minas. Programa de Pós-Graduação em Direito, Pouso Alegre, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1962.

RODRIGUES NETO, José Cândido. A relação entre o nacional e o regional: o discurso sobre a nação como negação da regionalidade. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 8, nº 15, jul.-dez. 2020.

RUSSO Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. ITABAIANA: **GEPIADDE**, Ano 08, v. 16, jul./dez. de 2014.

SANTANA, Jair; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; PESSOA, Claudemir Figueiredo. A Lei N. ° 10.639/03 e a folclorização racista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 03, p. 75-96, 2010.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos. **Apontamentos sobre o direito indigenista**. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os povos indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: Ed. da UFSC/Movimento, 1989.

\_\_\_\_\_. **O índio perante o Direito**: ensaios. Florianópolis: Editora da UFSC, 1982.

SILVA FILHO, Eduardo Gomes da, FERNANDES, Fernando Roque e ALMEIDA, Júlia Maria Corrêa. **Ensino de história indígena e educação intercultural: experiências decoloniais em perspectiva**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. EDUFPE, 2020.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador - BA: EDUFBA, 2019, p. 50-51.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Introdução: educação e diversidade. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010.

SILVA, Jairo da Silva. Morte e vida Tenetehara: a luta dos Guardiões da Floresta. **Faces de Clio**, v. 8, n. 16, p. 107-121, 2022.

SILVA, Pedro Santos da. **Afonso Henriques de Lima Barreto e o mito da identidade nacional**. São Paulo: Cia das Letras 2007.

SORATTO, Marinês e NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da lei n. 11.645/2008: Uma experiência na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jun./set. 2020. Seção Temática Raça e Cultura.

TARRAGÓ, Eduardo. Análise antropológica de conflitos: interferência socioambiental e tecido social a partir do contexto da atividade de garimpagem em território indígena, **Norte Científico**, v. 9, n. 1, dezembro de 2014.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

WITTMANN, Luisa Tombini. Formação de professores na temática indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Coleção - Educação para as relações étnico-raciais: Protagonismo indígena na história**. Tubarão-SC, Copiart: UFFS, 2016. p. 287-311.

VIDAL, Lux. **O índio e a cidadania**. São Paulo, Brasiliense e CPI/SP, 1983.



