UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LADISLAU GARCIA GOMES

LEI Nº 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LAMBARI D´OESTE/MT

CÁCERES-MT

2025

LADISLAU GARCIA GOMES

LEI Nº 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LAMBARI D´OESTE/MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES-MT

2025

LADISLAU GARCIA GOMES

LEI Nº 11.645/2008: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM LAMBARI D´OESTE/MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.(o). Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr.(a). ..... (Membro Externo – PPGedu/SIGLA DA IES)

_____

Dr.(a). ..... (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/_____.

Gomes, Ladislau Garcia.
Lei nº 11.645/2008: reflexões sobre a implementação da temática indígena em Lambari D'Oeste/MT / Ladislau Garcia Gomes. – Cáceres, 2025.

60 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Título em inglês: Law 11.645/2008: reflections on the implementation os the indigenous studies in Lambari D'OESTE/MT

1. Lei 11.645/2008 2. Temática Indígena 3. Currículo I. Vieira, Paulo Alberto dos Santos. II Lei nº 11.645/2008.

Dedico essa dissertação primeiramente a Deus, pela vida que me deste para eu estar aqui escrevendo agora, a minha família, filhos e filhas nos momentos de ausência onde não pude compartilhar esses momentos com eles, a minha mãe que me trouxe a esse mundo pelos primeiros ensinamentos da vida, irmãos e irmãs pelo apoio e em especial a minha esposa Marcia pelo apoio, pela compreensão e incompreensões nessa jornada de mestrado e nos momentos de ausências.

Im memoriam as minhas irmãs Marilza e Maria da Conceição que sempre lutaram pela causa chiquitana e pela dedicação e apoio que sempre tiveram comigo. Eu seu que hoje elas são estrelas maiores no infinito. E também ao meu professor de Estágio Professor Doutor João de Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mamãe Mercedes por me trazer a esse mundo, agradeço a minha família, filhos e filhas nos momentos de ausência onde não pude compartilhar com eles e minha esposa Marcia pelas compreensões e incompreensão nessa jornada do Mestrado e pelas minhas ausências nos momentos de estudos. Agradeço também meus irmãos e irmãs pelo apoio. Agradeço a UNEMAT por me dar essa oportunidade de ampliar o meu conhecimento e ao Professor Doutor Paulo Alberto dos Santos Vieira pela orientação e compreensão na minha trajetória acadêmica. E as pessoas que me apoiaram de forma direta e indiretamente.

RESUMO

Essa dissertação teve como objetivo principal se aprofundar na temática indígena, sua relevância na escola e como ela está sendo trabalhada no currículo escolar, bem como analisar se a Lei nº 11.645/2008 foi efetivada na prática. Buscamos compreender as definições teóricas de princípios dos profissionais de ensino na temática indígena e como essa diversidade se apresentou no método, planejamento e discursos dos professores em forma de aprendizagens necessárias propostas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Municipal de Lambari D'Oeste. O objetivo central foi examinar a relevância desse tema na escola e verificar se a legislação relacionada à temática indígena estava sendo efetivada na prática escolar. Tivemos como referência uma metodologia qualitativa, bibliográfica e documental a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2021 e 2023 na Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, envolvendo profissionais da educação em salas de aula do Ensino Fundamental (anos iniciais), a direção, a coordenação escolar e o gestor municipal de educação. Dentre as constatações finais, percebemos a ausência de práticas escolares acerca da temática indígena na escola, além de uma resistência institucional à adesão dessa área de estudo, tanto pela escola, quanto pela Secretaria Municipal de Educação. As barreiras institucionais de currículos padronizados que não reconhecem e nem valorizam a diversidade existente no município, refletem uma resistência do sistema educacional à implementação de uma educação multicultural que valorize a temática indígena nas escolas. Observamos que a Lei nº 11.645/2008 ainda não foi trabalhada na escola e nem contemplada em seu currículo e Projeto Político Pedagógico. A maioria dos professores desconhecem essa legislação. Destaca-se a urgência na implementação e efetivação da Lei nº 11.645/2008 na rede municipal, bem como a sua efetivação no currículo escolar e no PPP da escola. O estudo sugere que a temática indígena deve ser entendida como um espaço para o diálogo intercultural, promovendo uma educação de qualidade.

Palavras-Chave: Lei nº 11.645/2008; Temática Indígena; Currículo.

ABSTRACT

This dissertation's main objective was to delve deeper into indigenous studies, their relevance in schools, and how they are being addressed in the school curriculum. It also aimed to analyze whether Law No. 11.645/2008 has been implemented in practice. We sought to understand the theoretical definitions of principles held by teaching professionals regarding indigenous studies and how this diversity manifested itself in teachers' methods, planning, and discourses, as forms of necessary learning for the Lambari D'Oeste Municipal School System's Political Pedagogical Project (PPP). The central objective was to examine the relevance of this issue in schools and verify whether legislation related to indigenous studies was being implemented in school practice. We used a qualitative, bibliographic, and documentary methodology based on a study of the school's Political Pedagogical Project. The research was conducted between 2021 and 2023 at Professor Luiz Carlos Alves da Cruz Municipal School, involving education professionals in Elementary School classrooms (early years), the school administration, school coordination, and the municipal education manager. Among the final findings, we noted a lack of educational practices addressing indigenous studies in schools, as well as institutional resistance to the adoption of this area of study, both by the school and the Municipal Department of Education. The institutional barriers of standardized curricula that fail to recognize or value the diversity existing in the municipality reflect the education system's resistance to implementing a multicultural education that values indigenous studies in schools. We observed that Law No. 11.645/2008 has not yet been implemented in the school, nor is it included in its curriculum and Political Pedagogical Project. Most teachers are unfamiliar with this legislation. We highlight the urgent need to implement and enforce Law No. 11.645/2008 in the municipal school system, as well as its inclusion in the school curriculum and PPP. The study suggests that indigenous studies should be understood as a space for intercultural dialogue, promoting quality education.

Keywords: Law No. 11.645/2008; Indigenous Studies; Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

1 O INDÍGENA QUE MORA NA NOSSA CABEÇA **15**
1.1 Os indígenas nas relações etnocêntricas e etnocidas: Um jeito de olhá-los! **15**
1.2 O bom selvagem e o mau civilizado **19**
1.3 A invisibilidade indígena, uma produção do racismo **21**

2 POVOS INDÍGENAS: CONHECER PARA RESPEITAR **23**
2.1 O lado indígena do Atlântico **23**
2.2 Saberes indígenas: educação e natureza **26**

3 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LUIZ CARLOS ALVES DA CRUZ: SOBRE A NOMEAÇÃO E A ASCENÇÃO SOCIAL **33**
3.1 Reflexão do Currículo Normatizado e as questões indígenas **36**
3.2 Proposta Pedagógica Curricular como parte integrante do PPP **42**
3.3 Percepção dos profissionais da educação efetivos, direção, coordenação e gestor municipal sobre a Lei n.º 11.645/2008 ..... **44**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **52**
REFERÊNCIAS **55**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na temática indígena, com foco principal na Lei nº 11.645/2008. A motivação de pesquisar essa temática, surgiu de dois motivos, o primeiro foi devido a minha irmã que faleceu no de 2017, ela trabalhava com essa temática nas parceladas da UNEMAT, e também por ela fazer parte do movimento do povo Chiquitano através do Projeto Fé e Vida desenvolvido pelo ex-padre Isidoro Salomão e sua companheira Wanda Guarany. Minha irmã defendia a causa em sua raiz, participou da comissão da criação do aldeamento Portal do Encantado localizado no município de Porto Esperidião, devido ao histórico de vida da minha mãe ser descendente do Povo Chiquitano, ela sempre abraçava a causa indígena Chiquitano. Mas por conta de um câncer que ela lutou por um ano, ela não resistiu ao tratamento e faleceu no ano de dois mil e dezessete, assim essa luta começada por ela em defesa dos nossos ancestrais me fez sentir na obrigação de continuar nessa empreitada.

Apesar de conhecer muito pouco sobre o povo Chiquitano, comecei a conversar com minha mãe para conhecer melhor a vida dela quando criança, ela me falou de sua vida sofrida enquanto criança, onde o pai dela saia sempre para trabalhar nas fazendas vizinhas para sustentar a família, pois onde ela morava tinha poucos recursos para a sobrevivência deles, e nessas idas e vindas para trabalhar fora o pai dela não retornou mais para casa. Ela e sua mãe começaram a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família, até que um dia a mãe dela não conseguindo mais sustentar a família sozinha, a entregou para uma família vizinha para criá-la. A partir daquele momento ela perdeu o laço com a sua família biológica. Só voltou a ter contato com eles novamente muito tempo depois, nesse novo contato a minha vó já estava em um segundo casamento e a aproximação foi mais difícil devido ela ficar muito tempo separada da sua mãe biológica.

Eu fui percebendo a necessidade de conhecê-la mais ainda, busquei bibliografias deixada pela minha irmã, pesquisei novos artigos, novas bibliografias e não satisfeito com as informações adquiridas, resolvi ir até a comunidade boliviana denominada Corichinha boliviana na fronteira Brasil/Bolívia, conhecer *in loco* a comunidade onde minha mãe nasceu. Lá encontrei minha vó materna já com a idade avançada, com aproximadamente 95 anos e os demais parentes. Família essa já de um segundo casamento da minha vó materna. A partir de então comecei a pesquisar mais sobre essa temática e contínuo até o momento.

O segundo motivo de ter escolhido essa temática foi por causa de um debate no auditório da escola estadual onde trabalho desde 2012 como professor efetivo, quando fomos

discutir sobre o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Em uma discussão relacionada aos Direitos Humanos, foi levantado um questionamento por um professor de Geografia sobre a discriminação de uma família que reside aqui em Lambari D 'Oeste denominada de Cochoi. O professor argumentou ações que a escola tinha feito para acolher aqueles alunos/as daquelas famílias que vinham sofrendo discriminação devido ao sobrenome e origem. Conversando, soube que a mãe da aluna ela veio de Cáceres para morar em Lambari, ela não soube dizer ou não quis se autoafirmar se era descendente do povo chiquitano.

A partir daquela fala, fui provocado pela questão da descendência étnica e isso me motivou a fortalecer a luta, junto com a história da minha irmã e, também tendo conhecimento de que a escola não tinha tomado providências. Essas questões me motivaram ainda mais a pesquisar sobre essa temática porque até aquele momento a escola não tinha se movimentado para acolher os/as alunos/as daquelas famílias e de outras descendentes dos povos indígenas residentes em Lambari D'Oeste.

Considerando essas experiências vividas em âmbito familiar e institucional em minha profissionalidade, e atuando como professor na educação básica, questiono: Qual tem sido a compreensão dos profissionais de ensino da escola acerca das relações raciais, das relações educativas pedagógicas na abordagem da temática indígena? Que conhecimento há sobre a Lei nº 11.645/2008? Em que medida a Secretaria Municipal de Educação orienta e/ou compreende a referida temática na escolarização do ensino fundamental?

O objetivo geral desse estudo foi o de compreender o movimento da questão indígena na educação escolar, considerando a legislação vigente, assim como a percepção de educadores do município de Lambari D'Oeste. Identificando se os educadores utilizam e como a utilizam a Lei nº 11.645/2008 na abordagem escolar.

Buscou-se analisar se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola contempla em seu bojo a educação escolar indígena, após a promulgação da Lei nº 11.645/08. Analisou-se a percepção dos profissionais e do gestor municipal de educação sobre as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e as Reformas Curriculares Nacionais. Como contribuem para a elaboração de saberes, habilidades e competências propostas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola sobre a temática indígena, e se, a partir disso, ocorreu uma ressignificação dos saberes produzidos em sala.

A metodologia usada foi de campo qualitativo, bibliográfica e documental, que consistiu no levantamento de informações e estudo das práticas dos professores, como os conteúdos e métodos de ensino em torno dos saberes escolares sobre a Lei nº 11.645/2008. Verificando se a lei era contemplada nas seguintes esferas que envolvem a Escola Municipal Professor Luiz

Carlos Alves da Cruz: PPP da escola, na atuação dos profissionais da educação do ensino fundamental (anos iniciais), a direção e a coordenação escolar. Destacando também o gestor municipal de educação e qual tem sido a visão deles no tocante da lei, durante os anos de 2021 até o ano de 2023.

Por pesquisa bibliográfica entendeu-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de proporcionar dados relevantes relacionados ao tema. Nesta pesquisa serão consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da análise.

Para a coleta de dados foram utilizados os métodos de entrevista, visitação e observação. A entrevista e a visitação, empregadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também dão espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

As fontes de coletas de dados foram: documentos escritos das instituições educativas e dos sistemas de ensino, entrevistas, questionários fechados, visitação, notas de campo, análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e pesquisa bibliográfica.

Para ampliar nossas potencialidades de pesquisa optou-se por trabalhar com entrevistas, preferencialmente a entrevista semiestruturada. A opção por esta técnica de pesquisa se deu em função da necessidade de conhecer, pormenorizadamente, questões importantes que se revelam no contato mais próximo com os profissionais que foram entrevistados. Por entrevista semiestruturada o autor Triviños (1987) quando esclareceu que entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, seria que o aluno/a-pesquisador/a seja atuante no processo de coleta de informações. Sendo ainda importante destacar o roteiro de entrevista, que deve ser enxuto, com em torno de 5 perguntas (Triviños, 1987, p. 146).

Num total de seis professores efetivos, do 1º ao 3º ano da unidocência da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, apenas três aceitaram ser entrevistados, foi entrevistado também o diretor, o coordenador pedagógico escola e o gestor municipal da educação de Lambari D'Oeste.

Desta forma trago o sujeito-pesquisador deste trabalho a partir de uma biografia que vai se constituindo entre a vida pessoal e o campo educacional.

Eu, Ladislau Garcia Gomes, 6º filho do casal, da senhora Mercedes Garcia Gomes e do senhor Pedro Alves Gomes, ambos descendentes de indígenas, trabalhadores rurais, analfabetos, pela pesquisa feita a família da minha mãe era de descendentes do Povo Chiquitano localizados na fronteira Brasil/Bolívia, na comunidade denominada Corichinha boliviana. Vinda para o Brasil com apenas 6 anos em busca de melhores condições de vida, após a separação dos seus pais. Nesse mesmo período a sua mãe sem condições de criá-la, a entregou

a uma família adotiva, que a criou e deu o sobrenome de Garcia, mas o seu sobrenome original era Petioque.

Nasci no município de Porto Esperidião no dia 27 de junho de 1974, mas fui registrado em Cáceres. Sou descendentes da etnia Chiquitano localizada na região de fronteira Basil/Bolívia, mas não sou aldeado.

Comecei minha trajetória escolar na Escola Estadual de 1º e 2º grau São Luiz, onde comecei a estudar na 1ª série, no ano de 1983 até a conclusão do 1º grau, após a conclusão do 1º grau, fui matriculado na Escola Estadual de 1º e 2º grau Onze de Março, CEOM no Curso de Magistério com nível de 2º grau, conclui no ano de 1994. Após a término do ensino médio, nesse mesmo ano, prestei concurso público em Lambari D'Oeste, sendo aprovado e no ano seguinte em 1995, tomei posse como professor efetivo da rede municipal nesse município e fui lotado em uma comunidade rural, pois até aquela data não havia na sede do município escola municipal.

Fui morar numa comunidade rural denominada de São José do Pingador, distante 16km da sede do município, nesse mesmo ano prestei o vestibular e não pude estudar devido não ter transporte escolar para os universitários/as. No ano de 1996, prestei o vestibular novamente e fui aprovado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres, habilitação em Pedagogia comecei a estudar e todos os dias tinha que fazer esse trajeto de bicicleta sozinho, saía as 17 horas e retornava as 2 (duas) horas da manhã devido as péssimas condições do transporte e da rodovia. Só no próximo ano que mais um colega passou no vestibular e fomos juntos. No ano de 2002, conclui o ensino superior apesar de vários percalços encontrados no decorrer desse período. Em 2014, comecei a fazer a pós-graduação na cidade de Mirassol D'Oeste (MT), e em 2016 conclui a pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação, Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas com a temática "A Construção da Escrita".

No ano de 2006 fui eleito presidente da Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Mato Grosso (FETRAM-MT), fiquei até 2009, no ano seguinte, em 2010, assumi o cargo de Secretário Municipal de Educação de Lambari D'Oeste (MT) ficando até o mês de março de 2012. No ano de 2011, prestei o Concurso da SEDUC-MT no cargo de professor de pedagogia, fui aprovado e tomei posse no mês de abril do ano de 2012, desde então estou efetivo na rede estadual e municipal.

Durante minha trajetória de formação acadêmica sempre pautei em articular a formação ao desenvolvimento das ações do trabalho escolar, no entendimento de que a educação escolar precisa ser entendida como manifestação das relações históricas e sociais que a constitui.

Acredito que a ciência é primordial no desenvolvimento do ser humano e da humanidade, mas jamais desprezar os conhecimentos do senso comum pois, seria a partir dele que a ciência foi desenvolvida. O ser humano jamais deve desprezar todos os tipos de conhecimento, pois eles são vitais à formação dele, mas sempre sabendo[1] fazer o discernimento entre ambos. Nessa perspectiva inclui-se relações históricas, sociais e conhecimentos de diferentes grupos étnicos, entre eles os povos indígenas, que conforme estudos acumulados, sofrem preconceito e racismo.

Resido em um município onde as pessoas, em sua grande maioria, são trabalhadores rurais. A economia gira em torno de uma usina de álcool, onde se produz o álcool anidro para combustível, e de fazendas de pecuária de gado de cria, recria e de corte. O município é de pequeno porte e carente de infraestrutura, saúde e outros serviços públicos. A população é formada, em sua grande maioria, por migrantes vindos da região Nordeste para trabalhar no plantio e corte da cana-de-açúcar, além de descendentes de populações tradicionais e de indígenas que vieram para cá no início do seu povoamento.

Apesar de ser um município de pequeno porte, os conflitos sempre fizeram parte de sua história, desde o início de seu surgimento até hoje. Conflitos ligados à posse da terra, políticos e outros. Destaco um que ganhou repercussão na região e em outros estados da nossa federação: um linchamento de três cortadores de cana que ocorreu no ano de 1994, no mês de agosto, devido a uma briga em uma festa que ocorreu na cidade, como consta no jornal Folha de São Paulo, caderno Cotidiano, de 02 de agosto de 1994, reportagem de Paulo Yafusso da Agência Folha de Campo Grande.

> Cerca de 150 moradores de Lambari d'Oeste (310 km a oeste de Cuiabá), no Mato Grosso, lincharam anteontem os cortadores de cana... Segundo o escrivão, às 17h30 de domingo, cerca de 150 pessoas arrombaram a porta da delegacia e arrebentaram o cadeado da cela onde estavam os três. Os golpes contra os três foram na cabeça (Yafusso, 1994, s/p).

Esse episódio se deu pela discriminação dos trabalhadores por serem oriundos a região nordeste e mais precisamente denominados de “alagoanos”, nesse sentido Quijano nos alerta que está muito arraigado no imaginário das pessoas o conceito de raça, onde a minha sendo superior ao do outro, ela se torna inferior sendo assim eu posso tirá-la, escravizá-la ou até mesmo exterminá-la.

[1] Acredito na justiça social e na fraternidade entre as pessoas e grupos sociais, sou defensor dos direitos humanos e da vida. E o coletivo deve sobrepor ao individual, para gerar uma relação recíproca entre as pessoas. Sou partidário, sou filiado a um partido político porque acredito que as mudanças sociais só acontecem quando é pensada no coletivo e por grupos que defendem uma causa. Sou sindicalizado também, e acredito que são os princípios éticos que devem nortear a vida tanto pessoal quanto individual.

Diante disso, é necessário um esforço coletivo para o combate ao racismo, preconceito e à produção de estranhamentos nas construções discursivas pejorativas sobre a população indígena. Nesse sentido, a educação é um dos mecanismos capazes de desconstruir distorções sociais causadas pela ideia de superioridade/inferioridade de diferentes grupos humanos (Munanga, 2005). E isso faz sentido quando se valoriza o conhecimento e a produção de saberes. Portanto, o currículo escolar é fundamental na garantia de aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial e na Promoção da Igualdade Racial.

Ao fazer leituras de algumas bibliografias, pude perceber que os alunos que se autoafirmam como descendentes dos povos indígenas estão sofrendo algum tipo de preconceito por se afirmarem assim, porque no consciente coletivo da classe dominante, os indígenas são considerados preguiçosos, selvagens, atrasados, atrapalham o desenvolvimento do país e não gostam de trabalhar. Mas esse modo de vida de não acumular riquezas, mas sim de usar apenas o suficiente para preservar o meio ambiente onde o indígena está inserido, é inerente a essas comunidades.

Iniciamos com a Introdução da minha Dissertação, fazendo preliminarmente uma apresentação da vida escolar ao mestrando.

Na Seção 1, “O indígena que mora na nossa cabeça” foi abordada a questão de qual figura do indígena povoa o imaginário das pessoas não indígenas: o indígena que mora na nossa cabeça.

Já na Seção 2, “Povos Indígenas: Conhecer para Respeitar”. Cada vez mais é imprescindível buscar conhecer com mais profundidade a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas para não reforçar os estereótipos criados pela cultura europeia acerca dos povos brasileiros.

Na Seção 3, “A Educação e o Currículo na Perspectiva da Diversidade: Reflexões e Percepções de Educadores/as sobre a Inclusão da Lei nº 11.645/2008”. Foram abordados nesta parte o histórico, o regime de funcionamento, a localização, a foto da escola, um breve conceito de currículo, a Proposta Pedagógica Curricular como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e as percepções dos professores sobre a inclusão da Lei nº 11.645/2008, coordenador e diretor entrevistados da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, bem como do secretário municipal de Educação.

1. O INDÍGENA QUE MORA NA NOSSA CABEÇA

Esta parte da pesquisa tem a finalidade de refletir sobre a temática indígena e a Lei nº 11.645/2008, e para isso, é preciso retomar a história, as compreensões do lugar que os povos indígenas ocuparam e ocupam na sociedade.

1.1 Os indígenas nas relações etnocêntricas e etnocidas: Um jeito de olhá-los!

Por que os indígenas brasileiros são considerados primitivos? Foi por mera coincidência que eles foram incluídos em uma categoria inferior a dos portugueses quando estes chegaram aqui no ano de 1500, quando denominaram os habitantes da nova terra de "índio" ou até mesmo "bárbaros"? Ou houve uma real explicação para denominarem os povos indígenas com esses termos? De acordo com os acúmulos historiográficos, o termo "índio" usado pelos invasores tem uma versão clássica: foi devido ao engano do navegador Cristóvão Colombo ao chegar à Ilha de Hispaniola, no Caribe, em 1492, imaginando que desembarcava na Índia. Assim, os habitantes do local seriam "índios". Devido a esse engano, ele denominou os habitantes da nova terra de "índios".

Mas, conforme Quijano (1988), não é um mal-entendido, mas sim uma relação de poder que cria a raça como uma categoria mental da modernidade. Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, consequentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas produções mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

Mas, quando se depararam com os povos indígenas habitantes das Américas, também os denominaram bárbaros, primitivos, animais e bestas, assim “os europeus não aceitaram a humanidade dos indígenas nativo-americanos, pois andavam nus, não tinham fé, nem lei, nem rei” (Bergamaschi; Zen; Xavier, 2012, p. 26).

Até então, os colonizadores tinham essa visão de bárbaros, primitivos e selvagens devido à alusão ao termo empregado pelos gregos e romanos, e porque, na visão deles, os indígenas ainda viviam de modo muito diferente. Nesse sentido, Laplantine (2007) defendeu que os colonizadores trataram os habitantes da América como selvagens e primitivos porque eles eram considerados muito próximos dos animais. E, não aceitando essa alteridade, de que o outro é diferente, estigmatizaram os habitantes das Américas com esses adjetivos pejorativos.

O termo primitivo usado pelo invasor ao chegar na América em 1500 foi devido ao seu uso na Antiga Grécia, onde era utilizado para designar pessoas ignorantes, brutas, ferozes e

vorazes. Ele denominou também os habitantes da América com esse vocábulo devido à ideia de bárbaro que eles tinham dos povos que não viviam ou não tinham os mesmos costumes deles. E, na visão deles, esses povos estivessem ainda congelados no tempo. Nesse contato com pessoas diferentes, temos a experiência de um choque cultural. Como afirma Rocha (1984):

> De um lado, conhecemos um grupo do "eu", o "nosso" grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo tipo, acredita nos mesmos deuses, casa igual, mora no mesmo estilo, distribui o poder da mesma forma, empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Aí, então, de repente, nos deparamos com um "outro", o grupo do "diferente" que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais este "outro" também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe (Rocha, 1984, p. 19).

Segundo a historiografia ocidental eles pensaram que aqui seria um novo Jardim do Éden, mas esse não foi o real motivo que os motivaram com a corrida marítima. Eles buscavam novas terras, novas alimentos, novos territórios foram patrocinados pelos reis de Portugal e Espanha. Neste Portugal do final do século XV e início do século XVI discute-se e especula-se, nos centros avançados de estudo, sobre as possibilidades teóricas e os desenvolvimentos técnicos necessários à dilatação do império e à consequente alteração das fronteiras do mundo conhecido. O que existe para além da Europa? Quem habita os espaços do outro mundo? Como navegar, que era preciso, mesmo sem viver, que aí já não era mais preciso!

Os financiamentos eram conseguidos para pesquisas e explorações. As verbas da grande potência corriam soltas para a ampliação do universo e do domínio português até sobre coisas as quais ainda não se sabia o que seriam. Como afirma Rocha (1984) assim nascia no início do século XVI pensamento ocidental:

> [...] um conjunto radical de novas questões, interesses, paradoxos. O mundo do "eu" se via obrigado, frente ao "outro", a pensar a diferença. O que significaria o "novo mundo"? Seriam "seres humanos" os seus habitantes ou uma versão "extraterrestre" modelo século XVI? Tal como um "E. T." o nativo do "novo mundo" teria alma? Lei? Poder? Política? Deus? Rei? Amor? Amizade? Casamento? (Rocha, 1984, p. 22).

Com essa visão gananciosa de querer expandir suas terras, seus reinos a todo custo eles invadiram as Américas, e em especial o Brasil no ano de 1500. Trazendo consigo a ideia da ordem e do progresso, não se importando em nada com os povos que aqui habitavam. Destruíram suas culturas, seus conhecimentos, seus costumes e tomaram posse de suas terras e florestas. Com eles vieram doenças, a imposição de um novo costume, o ocidental que nada tinha a ver com o costume dos povos indígenas que habitam essa terra.

Essa ideia de conquista está alicerçada no ideário de uma corrente de pensamento europeia, que tinha a ver sobre a necessidade de a sociedade se transformar de maneira contínua e que mais tarde denominou-se Capitalismo.

Segundo Lévi-Strauss em seu ensaio “Raça e História”, ele compara as pessoas a um viajante sentado à janela de um trem, o trem, no caso, é a cultura da qual a pessoa faz parte.

Assim, Lévi-Strauss (1952) escreveu:

> Ora cada membro de uma cultura é tão presa a ela quanto o é o viajante ao trem. Porque, desde o nosso nascimento, o ambiente que nos cerca faz penetrar em nós, mediante milhares de processos conscientes e inconsciente, um sistema complexo de referências que consistem em juízos de valor, motivações, interesses, e até mesmo a visão reflexiva que a educação nos impõem do processo histórico da nossa civilização, e sem a qual esta se tornaria impensável, ou apareceria em contradição com a realidade. Deslocamo-nos carregando este sistema de referências, e as realidades culturais de fora só são observáveis através das deformações por ele impostas; isso quando ele não nos coloca na impossibilidade de perceber delas o que quer que seja (Lévi-Strauss, 1952, p. 45).

A atribuição dos termos primitivos e índios ocorreu no âmbito da historiografia, sendo um reflexo do poder da conquista que estabeleceu um padrão de dominação. Tal padrão se baseou na relação entre conquistadores e conquistados, com a categorização destes como uma raça inferior.

De acordo com Rocha (1984), etnocentrismo seria uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos e nossas definições do que é a existência.

Ainda discutindo sobre o etnocentrismo, ele consiste em privilegiar um universo de representações, propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes. Ele, de fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismo, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu (2011) chama de violência simbólica, que seria o colonialismo cognitivo. Privilegia-se na antropologia um referencial teórico-prático que segue o padrão da racionalidade técnica presente na obra de Lévi-Strauss (1952), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis (cultura hegemônica e culturas subalternas). Declaram-se outras as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido, reduzindo nas suas especificidades e diferenças, tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias. Em profundidade, projeta-se fora, como outro e como sombra, o que seria incompatível e perigoso reconhecer que pertença ao universo da cultura padrão escolhida.

Segundo Rocha (1984), podemos conceituar o etnocentrismo em dois planos: no plano intelectual e no plano afetivo.

> [...] no plano intelectual ele pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença e no plano afetivo podemos caracterizar como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, pois esses fenômenos eles se misturam tanto em elementos intelectuais e racionais, quanto em elementos emocionais e afetivos (Rocha, 1984, p. 5).

Reforçando esse conceito de etnocentrismo, pode-se expressar como a procura de sabermos os mecanismos, as formas, os caminhos, as razões, pelos quais tanto e tão profundas distorções se perpetuam nas emoções, pensamentos imagens e representações que fazemos da vida daqueles que são diferentes de nós. Nesse sentido Rocha (1984), afirmou que o etnocentrismo estaria calcado:

> [...] em sentimentos fortes como o reforço da identidade do "eu". Possui, no caso particular da nossa sociedade ocidental, aliados poderosos. Para uma sociedade que tem poder de vida e morte sobre muitas outras, o etnocentrismo se conjuga com a lógica do progresso, com a ideologia da conquista, com o desejo da riqueza, com a crença num estilo de vida que exclui a diferença (Rocha, 1984, p. 30).

O etnocentrismo quanto mais acirrado, quanto mais preconceituoso, discriminatório e racista produz o etnocídio, ou seja, a morte intencional, resultado de violência extrema aos grupos étnicos. Nessa convergência entre a prática etnocida e a essência centralizadora e unificadora das sociedades com estado, Quijano (1988) afirmou que, o Estado-nação seria uma espécie de sociedade individualizada entre as demais. Nesse sentido, toda sociedade é uma estrutura de poder, do mesmo modo que é produto do poder calcado no eurocentrismo que escraviza, exclui e mata tanto o corpo quanto a mente e a cultura das pessoas subalternizadas que pertence a esse estado-nação.

Nesse mesmo sentido Langoni (2022) reforçou a sua visão do conceito de etnocídio afirmando que:

> Clastres defende ser a violência etnocida uma resposta à percepção de ameaças à máquina estatal e, portanto, seu exercício é inversamente proporcional ao grau de força de cada Estado. Nessa perspectiva, observa destacar-se a capacidade etnocida ilimitada dos Estados ocidentais, que se reflete em seu caráter etnocida absoluto (inclusive no interior da própria "civilização ocidental" e em seu potencial genocida (Langoni, 2022, p. 2).

Nesse percurso de pensamento a autora relata que na literatura antropológica e etnológica brasileira, as análises tiveram como questão a natureza do etnocídio, como indicou o antropólogo Márcio Malta em *Etnocídio para além das perdas culturais* (2018). Estudos recentes como os do próprio Malta e de Luísa Molina, em *Terra, luta, vida: autodemarcações*

indígenas e afirmação da diferença (2017) e de Helena Palmquist, em *Questões sobre o genocídio e etnocídio indígena* (2018) evidenciam a necessidade de renovar o exame teórico do problema a partir dos relatos e formulações dos povos indígenas sobre as violências das quais são alvo. Em suas conclusões, os autores ressaltam que concepções fundamentais de povos indígenas no Brasil, como a produção social de corpos e pessoas, podem ser conflitantes com a distinção entre uma morte de tipo física e outra cultural. Ainda assim, Molina e Malta convergem na avaliação de que a violência etnocida seria parte do processo genocida, ao passo que Palmquist defende que as violências física, biológica e cultural praticadas contra esses povos ocorrem de maneira combinada e, portanto, seriam diferentes faces dos mesmos processos híbridos de destruição desses povos.

Por outro lado, tipificação do crime de etnocídio nunca ocorreu, apesar de ser discutida pela comunidade jurídica internacional, mas relevantes conquistas legais nos cenários nacional e internacional, como o *Capítulo VIII – Dos Índios*, da Constituição Federal brasileira (1988), a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), da Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), tornaram possível a criminalização de práticas que, pensadas a partir da teoria antropológica, podem ser compreendidas como etnocidas.

1.2 O bom selvagem e o mau civilizado

Com o movimento das Grandes Navegações a partir do século XVI foi proporcionado ao homem europeu, conhecer novos mundos, novos povos, novas terras. Ao se depararem com esse povo diferente, o homem europeu foi obrigado ao confronto visual, constatando uma profunda diferença entre eles e os habitantes dessas regiões. Os antropólogos, segundo Laplantine (2000), chamariam essa constatação de confronto com a alteridade, ou seja, o outro é outro porque é diferente em relação ao que observa.

A grande pergunta feita naquele momento aos colonizadores foi a seguinte: “aqueles que acabaram de ser descobertos pertencem à humanidade?” (Laplantine, 2000, p. 37). A grande questão naquela oportunidade e até no século seguinte, fruto da avaliação etnocêntrica dos europeus, foi estabelecer o estatuto de humanidade do nativo dos novos mundos a partir dos preceitos religiosos: diziam os europeus que a definição de homem estava presa à existência ou não de alma. Se tiver alma é humano. Se não tem alma não é humano.

Aqui, neste momento histórico, o nativo não era o homem primitivo do início da Antropologia e nem muito menos o homem total da sua fase posterior. O nativo dos

colonizadores era tratado como selvagem. Os nativos da América, mas também de outros continentes, foram tratados pelos colonizadores como selvagens porque eram considerados muito próximos dos animais.

No interior dessa discussão os colonizadores, mas também estudiosos e sacerdotes, construíram duas ideologias que se destacaram naquele período: a primeira tratava o nativo como bom e o civilizado como mau; e a segunda considerava o nativo como mau e o civilizado como bom. Ou, para ser bem fiel ao texto de (Laplantine, 2000, p. 43), "a figura do bom selvagem e do mau civilizado; e a figura do mau selvagem e do bom civilizado".

No embate das ideias, cada grupo defendia o seu ponto de vista, tinha o grupo que defendiam que o selvagem era bom, afirmavam, numa clara relação romântica com a natureza, que esses indivíduos eram bons porque estavam muito próximos do estado selvagem, portanto, consideravam que o homem nativo ainda não havia sido contaminado pelos males da civilização. E tinha o outro grupo que se diziam os defensores da ideologia do mau selvagem, que estes eram maus por não possuírem cultura, leis, religião, estado, moral etc. Já o civilizado era bom exatamente porque possuía essas tais qualidades.

O nativo na primeira ideologia foi tratado como bom por estar muito próximo da natureza. Não foram as suas regras sociais, suas práticas culturais ou os seus conhecimentos tecnológicos que serviram para a definição de ser bom, mas apenas o grau de proximidade com a natureza. Por outro lado, o estado de ser mal também estava relacionado com a proximidade: o nativo é mal porque não tem cultura, não tem religião, não tem estado e até moral. Essas práticas consideradas pelos europeus como assimiladas aos animais.

A partir das explicações das duas visões acima conclui-se que os defensores das duas ideologias naturalizavam o nativo, tornando-o um ser dependente dos benefícios ou malefícios que a natureza pudesse oferecer: mal e bom era o resultado da proximidade e das influências recebidas estas positivas ou negativas. O civilizado era bom porque a civilização tinha oferecido qualidades especiais que o colocava em patamares de superioridade tais como, religião, cultura, estado, ordem, lei, moral. Enquanto do outro lado, o civilizado era tratado como mal porque essa mesma civilização o contaminara com as suas mazelas.

Nessa visão, o europeu olhava para si mesmo e todo aquele que não correspondesse aos seus padrões, por terem práticas diferentes, era considerado como diferente, e sendo diferente não tinha todas as características deles era considerado como bravos, traiçoeiros, selvagens.
Os narradores do período colonial não dispunham do aparato técnico científico e nem estavam interessados nesse tipo de produção, portanto, os personagens e fatos apresentados eram o resultado das preocupações próximas dos seus cotidianos. Isto é, os sacerdotes estavam

preocupados com os aspectos religiosos; os militares estavam preocupados com os aspectos militares e os interesses da metrópole, e os administradores também envolvidos com os interesses mais particulares. Todos, nessa perspectiva, trabalhavam os seus escritos muito mais preocupados com a relação do homem com a natureza.

1.3 A invisibilidade indígena, uma produção do racismo

A invisibilidade indígena é um fenômeno social, político e histórico que resulta de processos sistemáticos de marginalização, exclusão e negação das existências, identidades e direitos dos povos indígenas. Esse apagamento não ocorre de maneira acidental, mas sim como uma construção deliberada enraizada no racismo estrutural (Almeida, 2019). O racismo contra indígenas se manifesta de diversas formas, sendo a invisibilização uma de suas expressões mais profundas. Ao contrário do racismo explícito, que pode se manifestar por meio de violência direta e discursos de ódio, a invisibilização ocorre por meio de pagamento histórico, a narrativa oficial do Brasil retrata os povos indígenas como figuras do passado, ignorando sua presença e luta contemporânea. A visão de que indígenas devem se encaixar em um modelo tradicional (vivendo isolados na floresta) para serem reconhecidos como tais deslegitima suas identidades urbanas e híbridas. No cenário midiático, político e educacional, a presença indígena é mínima, reforçando a ideia de que não fazem parte da sociedade contemporânea. A desvalorização das línguas e culturas indígenas de muitas comunidades tem enfrentado dificuldades para manter suas línguas e tradições vivas devido à pressão da cultura dominante.

Atualmente, o preconceito com os povos indígenas ainda permanece arraigado no consciente e no inconsciente da população brasileira, essa cultura discriminatória que já perdura quase cinco séculos desmotiva, fere e corrói a alma dos povos indígenas. Essa cultura construída a partir do ideário eurocêntrico onde se classificam as pessoas, em raças, como sendo superior ou inferior, é uma construção mental de dominação colonial. A raça considerada como inferior, é tida como preguiçosa, selvagem, bárbara, primitiva e acima de tudo como bestas, pois como afirmou Quijano (1988) esse ideário de criação da raça foi uma espécie de classificar as pessoas onde o dominador, não aceitando a diferença, se impôs como superior tornando sua cultura como a cultura superior a dos povos conquistados, essa visão eurocêntrica etnocida, onde destrói o corpo e a alma, e principalmente a cultura dos povos conquistados.

Infelizmente, até hoje, a discriminação permeia o imaginário das pessoas pois, os indígenas ainda sofrem essa discriminação por não aceitar essa visão capitalista que só quer explorar a mãe natureza desenfreadamente. Os indígenas não aceitam essa visão porque, na

perspectiva deles, a natureza faz parte dessa relação humana. Eles não acumulam não porque não podem, mas porque não querem pois ela é abundante.

A natureza para os indígenas é a grande mãe, de onde retiram seus alimentos para sobrevivência e a respeitam como se ela fosse um ente querido, um membro da sua família. Esse respeito na maioria das vezes é entendido como se eles fossem contra o progresso, mas na visão deles deve existir sempre um equilíbrio para que isso não venha comprometer o futuro das gerações. Nesse sentido, é preciso ouvir mais os ancestrais indígenas sobre o conhecimento que eles possuem de como saber conviver com os bens naturais para que ela não sofra danos irreparáveis. E isso alimenta uma grande reflexão dos povos não indígenas, até quando vamos observar essas agressões desenfreadas com o meio ambiente e não fazer nada para reparar o dano causado. Sendo preciso conhecer para respeitar a natureza, só respeitamos quando conhecemos. Nesse sentido é preciso ouvir os chefes indígenas para que possamos ter uma compreensão sobre como lidar com o equilíbrio da natureza, usufruindo dela sem danificá-la, respeitando os seus ciclos vitais, só assim vamos fortalecer caminhos da preservação ambiental e da sustentabilidade.

O Estado e a sociedade historicamente têm imposto políticas que reforçam a invisibilização indígena. Tais como, negação de direitos territoriais a dificuldade na demarcação de terras indígenas é um dos principais mecanismos de exclusão. A redução de investimentos em saúde e educação indígena dificultam a autonomia desses povos, a invisibilização também está relacionada ao assassinato de lideranças indígenas, à exploração ilegal de terras e à falta de investigação sobre esses crimes. Apesar dessa produção sistemática da invisibilidade, os povos indígenas têm resistido ativamente ocupando espaços políticos, acadêmicos e midiáticos que fortalecem a luta contra o apagamento histórico. O uso das redes sociais, a produção cultural como literatura, cinema e arte são estratégias fundamentais para romper com essa lógica racista.

Tal invisibilidade indígena não é um efeito colateral do racismo, mas uma de suas ferramentas mais eficazes, para se combater esse apagamento tem sido necessário o reconhecimento da diversidade indígena, o fortalecimento de suas vozes e a implementação de políticas que garantam sua visibilidade e seus direitos.

O impacto do contato entre os povos indígenas e a sociedade não indígena tem sido profundo e, muitas vezes, marcado por violência, exploração e desrespeito às culturas e territórios indígenas. Esse contato se intensificou desde a colonização e continua gerando desafios para as comunidades, entre os principais impactos, podemos destacar, a expropriação de terras que tem sido uma das maiores ameaças enfrentadas pelos povos originários. Desde a colonização, houve uma redução drástica das terras tradicionalmente ocupadas, muitas vezes

devido à expansão agrícola, mineração, desmatamento e grandes projetos de infraestrutura como as hidrelétricas e estradas. Mesmo com a Constituição de 1988 garantindo a demarcação de terras indígenas, essa política enfrenta resistência e ataques constantes. Movimentos indígenas têm conquistado maior visibilidade por meio, da participação política, ocupando cargos no Congresso Nacional e outras esferas de poder; do fortalecimento da educação, com escolas bilíngues e universidades cada vez mais acessíveis; do uso da tecnologia e redes sociais para denunciar injustiças e valorizar suas culturas; de mobilizações e protestos, como o Acampamento Terra Livre, que reúne pessoas de todo o Brasil para pressionar o governo por seus direitos. A luta indígena hoje não é apenas pela sobrevivência, mas pelo respeito à sua autonomia e reconhecimento de sua importância na formação do Brasil.

2. POVOS INDÍGENAS: CONHECER PARA RESPEITAR

Não tenho a pretensão de apresentar e nem de falar de todos os povos indígenas, mas quero refletir a presença desse grupo diverso no estado brasileiro, bem como no Estado de Mato Grosso. Destaco que de acordo com o Censo Demográfico de 2022 realizado pelo IBGE, o Brasil possui 305 etnias indígenas identificadas, que falam 274 línguas diferentes. Essa diversidade impressionante reflete a riqueza cultural dos povos originários espalhados por todo o território nacional. E no estado de Mato Grosso atualmente de acordo com o Censo Demográfico de 2022 do IBGE, o estado de Mato Grosso abriga 45 etnias indígenas, além de duas etnias isoladas que não mantêm contato regular com a sociedade envolvente.

Essa diversidade étnica se espalha por 131 municípios do estado, com destaque para Campinápolis, que possui a maior população indígena local (8.453 pessoas). Mato Grosso também conta com 62 terras indígenas recenseáveis e 924 localidades indígenas, evidenciando a forte presença dos povos originários em áreas rurais e urbanas

2.1 O lado indígena do Atlântico

Quando os europeus chegaram na América, especificamente no Brasil, eles trouxeram consigo uma visão eurocêntrica dos costumes, religião e tradições culturais, chegando aqui se depararam com uma cultura totalmente diferente daquela que eles conheciam, levaram um choque cultural, com a cultura do novo mundo, essa nova cultura causou estranheza para eles.

Os europeus tentaram sobrepor a sua cultura aos povos indígenas, porque na visão deles ela era superior a deles, mas a maioria dos povos indígenas não aceitaram a imposição dessa nova cultura, como destaca Hofmann (2012):

> [...] esses povos, nomeados indígenas, possuem línguas, costumes, universo mitológico e espiritual distintos entre si. Povos distintos, mas também semelhantes na construção de seu conhecimento como qualquer outra cultura da Terra o fez, por meio de uma própria sistematização de conhecimento, da sua forma de fazer ciência, por meio da construção e do cultivo do saber oral ancestral acerca da medicina, da classificação da fauna e flora, tecnologias de solo e plantio, culinária, entre outros, o que singulariza seu lugar no mundo. Esses modos de ser foram se desenvolvendo em consonância com os ciclos, saberes e movimento da Grande Mãe Terra (Hofmann, 2012, p. 128).

A América foi muito diversa quando era altamente povoada no século XV, uma ocupação muito antiga de aproximadamente 30.000 anos, de acordo com os dados remontados pelas pesquisas dos historiadores.

Ainda segundo Hofmann (2012, p. 78) há tantas línguas quanto culturas:" A cada etnia corresponderá um conjunto particular de crenças e mito". Dessa forma, reconhece-se que, além de pré-colombianos, são povos que se expressam de maneira peculiar, que têm sua própria cosmovisão, sua própria maneira de explicar e enxergar-se no mundo.

A cultura do capitalismo construída do lado ocidental do globo, como afirma Hoffmann (2012) que a história comprova que não é verdade. Essas manifestações da diversidade cultural no planeta se dão no plano da cultura, porque cada etnia possui uma forma distinta de cultivar sua personalidade, manifestando uma forma peculiar de amor-próprio e autoconservação e, até mesmo, de anteposição a modelos externos.

Nessa mesma linha de pensamento a autora acima citada confirma que: partindo da construção de conhecimento e da sua transmissão nas culturas indígenas, podemos identificar um ato de leitura do mundo que se construiu e se constrói por meio dos tempos, constituindo suas cosmovisões, que se distinguem da concepção elaborada pela civilização ocidental. Perante isso, Freire (1982) alerta sobre o perigo de considerarmos o outro, o diferente em nossa sociedade, como alguém que precisa de algo, demandando alguém que faça por ele, que aja por ele, Freire (1982) nos desafiou:

> O que é a intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso. Mas a tendência da gente ao rejeitar o diferente é a intolerância, é se considerar a gente, como educador do diferente, o salvador do diferente e nunca o educando também do diferente; o salvador do diferente e nunca o que é também salvo pelo diferente (Freire, 1982, p. 145).

Como podemos observar desde a chegada dos portugueses na nova terra, eles sempre tentaram impor o seu modo de vida, a sua cultura, a sua língua e o seu modo de pensar, acreditando eles serem superiores aos habitantes da nova terra.

Na constituição do povo brasileiro, essas normas fazem parte do imaginário social cotidianamente, e os indígenas são os mais afetados devido ser envolvido por uma forma velada desse imaginário que muitas vezes passa desapercebido propositalmente ou conscientemente pelo tecido social elitizado.

Nessa mesma linha de pensamento Hofmann (2012, p. 92) afirma que "Dom João VI, emitiu um decreto proibindo que o *nheengatu*[2] fosse falado, de forma que Portugal "não perdesse a hegemonia política e cultural".

Assim, o português foi se impondo nestes últimos duzentos anos e acabou se tornando a língua oficial do país.

Nesse sentido o Santos (1995) afirmou que:

> O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (Santos, 1995, p. 25).

A linha abissal que separa os continentes é uma linha imaginária que nesse novo continente vale tudo, é considerado como uma terra sem lei, onde tudo acontece, os europeus podem tudo, dominam, massacram, escravizam, exploraram a natureza desenfreadamente, impõe sua cultura, sua língua, seu modo de vida, como se isso fosse normal. Não respeitam a

---

[2] O conceito de *nheengatu* remete a uma língua indígena brasileira de origem tupi-guarani, também chamada de língua geral amazônica ou tupi moderno. Ela surgiu no século XIX como uma evolução da língua geral falada na Amazônia, que por sua vez derivava do tupi antigo. Significado do nome: O termo *nheengatu* vem da junção de duas palavras tupis:

- *nhe'enga* – que significa "língua", "idioma" ou "linguagem".
- *katú* – que significa "bom" ou "boa".

Portanto, *nheengatu* pode ser traduzido como "língua boa", refletindo seu papel como língua franca entre diversos povos indígenas e colonizadores na região amazônica.

- Desenvolveu-se como meio de comunicação entre indígenas de diferentes etnias, jesuítas e colonizadores.
- Foi amplamente usada nos aldeamentos missionários nos estados do Maranhão e Pará (Língua Nheengatu, s/d).

cultura, os conhecimentos ancestrais dos indígenas, nem a cultura e nem a religião. Como relata Santos (1995) existem duas linhas abissais globais, onde:

> Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam o fundamento das visíveis. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Sendo certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o facto de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objectos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos [...] (Santos, 1995, p. 26).

Santos (1995) reafirmou que do outro lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica.

Nesse sentido do outro lado do Atlântico, essa linha visível da ciência, filosofia e teologia tem valor de cunho científico e os conhecimentos dos demais habitantes, seriam conhecimentos incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia, ou seja, não teriam valor científico.

Essa linha abissal deixa de fora todo um território social, como se nesse território não tivessem regras, como se nesse território não tivessem leis que os organizassem. Assim essa linha abissal invisível que separava o domínio do direito do domínio do não-direito fundamentando a dicotomia visível entre o legal e o ilegal. Neste ocidental lado da linha organiza o domínio do direito, onde tudo pode em nome de Deus soberano que julga, condena e mata os diferentes que habitam essa nova terra, porque são considerados sem lei, sem rei e sem alma.

2.2 Saberes indígenas: educação e natureza

Os territórios indígenas são espaços relacionais de leituras ambientais constantes, inclusive das modificações climáticas atuais. E que há outras formas de relação com esse ambiente, formas de resistir a esse ambiente, a essa natureza que está dentro desse Território. Esse território deve ser muito bem cuidado, porque é o território que vai dizer da própria vida.

De tudo que se discute sobre educação, não existe um único modelo uma única forma, pois como afirmou Brandão (1981):

> [...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua

> única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (Brandão, 1981, p. 6).

A educação existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. A educação existe difusa em todos os mundos sociais, partindo da família à comunidade entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender. Num primeiro momento ela aparece sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, ela pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida, mais adiante ela surge com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode existir redes e estruturas sociais de transferência de conhecimento de uma geração a outra onde ainda não foi criada algum modelo de ensino formal e organizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o homem a prática, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e à propagação de seu tipo. Brandão (1981) reforçou que seria na educação, que essa força atingiria o seu mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim.

Nas aldeias indígenas, seja ela a mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, são guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, essas são situações de aprendizagem. Onde a criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa.

Brandão (1981) afirma que Émile Durkheim, um dos principais sociólogos da educação, explica isso da seguinte maneira:

> Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores (Brandão, 1981, p. 12).

Entre os indígenas a educação é construída a partir do diálogo, da observação, do fazer como relatou Brandão (1981):

> Os meninos observam os homens quando fazem arcos e flechas; o homem os chama para perto de si e eles se veem obrigados a observá-lo. As mulheres, por outro lado, levam as meninas para fora de casa, ensinando as a conhecer as plantas boas para confeccionar cestos e a argila que serve para fazer potes. E, em casa, as mulheres tecem os cestos, costuram os mocassins e curtem a pele de cabrito diante das meninas, dizendo-lhes, enquanto estão trabalhando, que observem cuidadosamente, para que, quando forem grandes, ninguém as possa chamar de preguiçosas e ignorantes. Ensinam-nas a cozinhar e aconselham-nas sobre a busca de bagas e outros frutos, assim como sobre a colheita de alimentos (Brandão, 1981, p. 13).

Os saberes indígenas, na maioria das vezes é considerado como um saber falso pois, como indicou Santos (1995):

> No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Sendo certo que a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o facto de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objectos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos [...] (Santos, 1995, p. 26).

Esses conceitos de que os saberes indígenas não são confiáveis, foram produzidos por duas instituições cristalizadas em nossa sociedade como afirma Pimentel: a ciência e a igreja "[...] cada uma a seu modo, monopolizam o que é 'verdade' em nossa sociedade-portanto, quem está fora delas, como os povos indígenas só pode estar sendo mentiroso, ou estar enganado, caso queiramos ser bondosos" (Pimentel, 2012, p. 58).

Nesse sentido, pode-se observar a ciência, como um mecanismo de construção de conhecimento, que detêm todas as informações científicas em nossa sociedade, tem produzido e confirmado muitas verdades científicas problemáticas. Usarei como exemplo a medicina ocidental, diz basear em princípios científicos. Se certos conhecimentos não podem ser provados, não serão aceitos pela academia.

Nessa linha de pensamento Lévi-Strauss (1976) afirmou em seu *livro Pensamento Selvagem* que: "nessa obra o francês distingue duas formas que os humanos têm de construir um conhecimento científico: bricolagem e engenharia" (Lévi-Strauss, 1976, p.79).

Segundo o Pimentel (2012) bricolagem seria um termo originado do francês e designa atividades manuais feitas em casa com o emprego das ferramentas e dos materiais disponíveis. Ainda segundo Lévi-Strauss ele chamou a bricolagem de "ciência primeira", uma forma de conhecimento que existe desde tempos imemoriais (Lévi-Strauss, 1976, p. 81).

Nessa mesma linha de pensamento Pimentel (2012) afirma que:

> [...] ainda numa ‘ciência do concreto’ e mostra como os povos indígenas e classificam as coisas por meio de suas qualidades sensíveis (tamanho, cheiro, gosto, temperatura, cor, brilho etc.). Toda essa ênfase com que o autor escreve tem a ver com o fato de que, ainda na primeira metade do século XX, como ele demonstra, era comum que os pesquisadores dissessem que o conhecimento indígena só visava ao que tinha “utilidade”, ou o que era “bom para comer” etc. Com se não fosse fruto da razão, mas relacionado à necessidade de saciar carências do corpo, como a fome (Pimentel, 2012, p. 61).

A antropóloga Joana Cabral de Oliveira (2012) convergiu com o autor acima, afirmando que o uso da lógica do sensível do grupo indígena Wajãpi, ela relata algumas situações em que novos conhecimentos são gerados em sua tese de doutorado pelo Majuware, que nas palavras dele, inventou um remédio contra a picada de aranha:

> Certa vez ele foi picado por um aracnídeo peçonhento e não sabia o que passar; pensou, então, em usar a casca de uma árvore, devido ao seu cheiro perfumado. E deu certo; estancou a dor e o processo inflamatório. Atestada a eficiência, Majuware contou para alguns parentes. Um de seus cunhados chegou a usar a referida casca e corroborou sua eficácia. Vale notar que na farmacopeia wajãpi alguns remédios são usados por seu aroma- como mencionado anteriormente, os cheiros agradáveis (ipijekatu) são associados ao bem-estar e à proteção em oposição aos cheiros fétidos, ligados à podridão da morte. Foi a operacionalização dessa lógica sensível que permitiu Majuware fazer uma inovação que, tendo o efeito atestado, foi passado adiante (Oliveira, 2012, p. 187).

Nesse sentido, Pimentel (2012) acumulou que a partir de pesquisas realizadas nos últimos anos de como os indígenas se relacionam com a natureza com esses elementos a arvore, os rios, os animais e montanhas, para eles tudo é sagrado, são tidos por eles como se eles fossem irmãos. Pois como como ele evidencia que a noção de “natureza” é uma ideia ocidental, não aplicável automaticamente a todos os povos do mundo. Nessa mesma linha de pensamento o autor acima explica que:

> Para muitos indígenas, principalmente os animais (além de vários outros elementos que costumamos pensar como “inanimados”, inclusive montanhas, nascentes etc.), do seu próprio ponto de vista, estão vivos e são gente. Têm algo parecido com o que chamamos de “alma” e, portanto, sua própria “cultura” – organizando-se em aldeias, como chefes, xamãs e vários outros elementos que pensamos que só a nossa espécie tem (Pimentel, 2012, p. 66).

Ainda nessa mesma visão de como os povos indígenas se relacionam com a natureza, parafraseando Pimentel (2012), muitos indígenas relatam haver seres poderosos, que podem nos beneficiar ou prejudicar, conforme a maneira como agimos diante deles. Certos lugares, alguns animais ou plantas específicas têm mais destaque, pelo poder de seus donos, ou mestres, ou mesmo mães. De modo geral, onde vemos uma natureza, para muitos indígenas existe uma série de relações com seres que reconhecem assim como nós, quando não seres ainda mais poderosos e divinos. Por isso, para explorar a natureza é preciso pedir permissão, negociar,

convencer, dar presentes, até para conseguir cortar uma única, árvore dependendo do local. Nesse sentido é mister conhecer mais profundamente os conhecimentos ancestrais indígenas para entender essa relação deles com a natureza e vice-versa.

Existem vários exemplos sobre os conhecimentos indígenas, relatarei um como exemplo, conhecido dos antropólogos, a crítica que os indígenas Yanomami fazem à ganância dos não indígenas por ouro. Quando no ano de 1993, ocorreu o massacre chamado de Haximu, em que, após conflito entre um grupo de indígenas e os brancos que buscavam ouro em suas terras, pelo menos dezesseis pessoas foram mortas, incluindo idosos, jovens e crianças yanomami. Podemos enfatizar também o caso recente de 2023, onde novamente eles sofreram tanto pela contaminação do mercúrio, quanto pela fome e desnutrição.

Nesse sentido o Pimentel afirmou que:

> O líder Davi Kopenawa, em diálogo com o antropólogo Bruce Albert, vem divulgando nos últimos anos suas reflexões e apelos para o Estado brasileiro assuma a responsabilidade de manter os garimpeiros longe da terra yanomami. O discurso de Davi incorpora uma série de elementos desse tipo de pensamento que estamos comentando (Pimentel, 2012, p. 68).

Coadunando com Pimentel, veja na tradução de Albert (1995), como ele abordou sobre o perigo trazido pelos garimpeiros, ao cavarem insistentemente o chão:

> O ouro e os outros minérios que não conheço Omame (divindade criadora dos Yanomami) encontrou e depois escondeu embaixo da terra para que ninguém mexesse com eles. São coisas que não se comem. Só deixou de fora aquilo que comemos [...]. Estes minérios ninguém os come, são coisas perigosas. Só provocam doenças que se alastram e matam todo mundo, não somente os yanomami (Albert, 1995, p. 11).

A fumaça que emana do ouro quando os garimpeiros trabalham, com ela espalha a doença e prejudica os espíritos da floresta, segundo Davi Kopenawa enquanto essa fumaça-epidemia, que também é um espírito ruim, se espalha, os Yanomami vão ficando doentes e o mundo todo será prejudicado:

> Quando todos nós tivermos desaparecido, quando todos nós, xamãs, tivermos morrido, acho que o céu vai cair. É o que dizem nossos grandes xamãs. A floresta será destruída e o tempo ficará escuro. Se não houver mais xamãs para segurar o céu, ele não ficará no lugar. Os brancos são apenas engenhosos, eles ignoram o xamanismo, não são eles que poderão segurar o céu [...] não são só os Yanomami que morrerão, mas todos os brancos também. Ninguém escapará à queda do céu. Se morrerem os xamãs que o mantém no lugar, ele cairá mesmo [...] os brancos destroem nossa floresta e nossos anciãos morrem todos, pouco a pouco, de epidemia. Isso me dá raiva (Albert, 1995, p. 16).

Quando se valida toda a discussão atual no meio científico sobre as mudanças climáticas, como resultado da ação humana, percebe-se que seria necessário ouvir com mais

atenção esses conselhos sobre prudência em relação à natureza. Nesse sentido Pimentel (2012) orientou que:

> [...]é por isso que os pesquisadores que ajudam a construir essas pontes entre o nosso mundo e os mundos indígenas – pois é isso, fundamentalmente, o que realizam os antropólogos, uma tradução – têm insistido que os saberes indígenas precisam ser levados a sério. Os conhecimentos que possui uma pessoa respeitada como xamã, ou pajé, podem passar por campos tão distintos como a botânica, a medicina, a zoologia, a ecologia, a etologia animal, a meteorologia, a filosofia, a música, a química, a psicologia, a nutrição e a história, entre outros (Pimentel, 2012, p. 69).

Destaco também o Massacre do Paralelo 11 que foi um episódio violento ocorrido em 1963, na região do Paralelo 11, no estado de Mato Grosso, contra o povo indígena Cinta Larga. Esse massacre foi um dos muitos crimes cometidos contra os povos indígenas durante a ditadura militar e está relacionado à exploração de recursos naturais tais como ouro, diamantes, látex, e à ocupação de terras indígenas.

Durante as décadas de 1950 e 1960, houve uma intensa corrida pela ocupação da Amazônia, impulsionada por projetos de desenvolvimento econômico e exploração de riquezas naturais, especialmente borracha e minérios. Empresas e fazendeiros, interessados em explorar a região, viram os povos indígenas como obstáculos e, em muitos casos, recorreram à violência para expulsá-los de suas terras.

O massacre ocorreu na região do rio Aripuanã, onde seringalistas e funcionários de empresas privadas atacaram uma aldeia Cinta Larga. Os relatos indicam que foram usadas armas de fogo, bombas lançadas de aviões e até mesmo veneno misturado a alimentos para exterminar a população indígena. Estima-se que pelo menos 30 indígenas tenham sido assassinados, mas o número real pode ser muito maior. Como indicou Vançan e Rodrigues em seu artigo (2021) dentre os vários episódios relatados pelo Relatório Figueiredo:

> [...] destaca-se o que ficou conhecido como Massacre do Paralelo 11. Trata-se de uma chacina que dizimou por volta de 3.500 indígenas da etnia Cinta Larga, que ocorreu na região norte do Estado de Mato Grosso, à beira do Rio Aripuanã, cujas terras eram reservas de diamantes, de grande repercussão internacional à época dos fatos, e que foi comprovado de maneira ampla em processo judicial aberto no Estado de Mato Grosso (Vaçan; Rodrigues, 2017, p. 210).

Para os povos indígenas, a memória do Massacre do Paralelo 11 não é apenas um passado sombrio, mas um chamado à luta. A lembrança dos mortos se entrelaça com a resistência atual, e manter viva essa memória é essencial para evitar que a história se repita. O reconhecimento oficial e a responsabilização dos culpados são passos fundamentais para que o Brasil enfrente seu passado e construa um futuro em que os povos indígenas tenham seus direitos respeitados.

No início do século XX, os antropólogos não tinham muito interesse em estudar com mais profundidade o saber indígena brasileiro. Mas a partir do final desse mesmo século, os antropólogos começaram a se interessar em conhecer com mais propriedade os saberes indígenas brasileiros. Essa necessidade de conhecer melhor os saberes indígenas brasileiros concentram-se na contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira, a nível ecológico, tecnológico e ideológico.

Nesse sentido como relatou Ribeiro (1987):

> Cultura significa, ideias, comportamentos e, sobretudo, fórmulas de ação sobre a natureza para o provimento da subsistência, que vêm dos primórdios da formação da nacionalidade. Significa "um processo social de produção", ou "um produto coletivo da vida humana" [...] que não pode ser entendido sem referência à realidade social de que faz parte, à história de sua sociedade (Santos, 1983, p. 46).

Ribeiro (1987) reforça que esses sistemas de classificação, expressos por códigos mentais, estariam mapeados na linguagem. Esses conhecimentos são transmitidos oralmente, os sujeitos tais como o antropólogo e o biólogo utilizam a linguagem e sua semântica como dado a ser examinado. Essa classificação feita pelos indígenas de todos os animais e plantas que habitam uma determinada região seriam de suma importância para entender a relação do indígena com a natureza.

Ao contrário do que se pensa, os indígenas não eram leigos em história natural. Pelo contrário, sua contribuição à biologia (flora e fauna), à agricultura, bem como à medicina empírica. Eles conseguiram domesticar várias espécies de vegetais alimentícios, cultivando-os com instrumentos que não agridem o ecossistema. O indígena relaciona-se harmonicamente com seu meio ecológico, equilibrando a biomassa humana com a fitomassa e a zoomassa. Ele consegue desenvolver, conscientemente ou não, uma política agrícola e demogenética que defende e preserva a natureza, para sua própria sobrevivência.

Destacarei como exemplo os relatos de Ribeiro (1987):

> [..] sobre os conhecimentos dos povos indígenas acerca do conhecimento do ambiente ecológico, o tipo de adaptação e a percepção da relação existente entre a vida animal e vegetal, e a humana, por parte de algumas tribos indígenas brasileiras, como principal legado à nossa civilização. Os exemplos selecionados dizem respeito a tribos amazônicas, onde vêm sendo levadas a cabo pesquisas segundo a abordagem da etnociência (Ribeiro, 1987, p. 11).

Como percebe-se no conhecimento e a classificação dos solos por parte dos Kayapó, do tronco linguístico Jê, do sul do Pará, e dos Kuikuro, grupo Karib do norte de Mato Grosso, segundo os relatos de Posey (1983), para os primeiros, e de Carneiro (1983), para os últimos.

Os Kayapó situam suas aldeias em áreas de transição, a fim de que possam tirar vantagem das várias zonas ecológicas do seu ecossistema. Cada zona é associada com plantas e animais específicos. Os Kayapó têm um profundo conhecimento do comportamento animal e sabem quais as plantas associadas com determinados animais. Os diversos tipos de plantas são, por sua vez, associados com tipos de solos. Cada zona ecológica é, portanto, um sistema integrado de interações entre plantas, animais, o solo e, naturalmente, o Kayapó (Posey, 1983).

Os Kuikuro, estudados por Carneiro (1983), em quem nos baseamos para esta pesquisa, vivem no Culuene, um dos formadores do rio Xingu. Classificam com uma denominação tribal o que se presume seja a floresta primária, que cobre a maior parte do seu território. A vegetação que cresce nas capoeiras recebe outro nome. É a floresta secundária. Ela é deixada crescer durante algum tempo para desenvolver-se. A vegetação que ainda não atingiu o estágio de floresta primária, mas ultrapassou o de floresta secundária – a de capoeiras –, é distinguida por diversos nomes pelos Kuikuro. Essas designações remetem a três espécies de árvores predominantes em dita floresta. Representam variantes locais de floresta em transição regenerativa de secundária a primária.

Nesse sentido a floresta primária é de solo arenoso, vermelho. Este outro tipo é de terra preta onde a etnia dos Kuikuro, produzem mandioca por ser uma terra mais fértil do que a terra de floresta primária. Nesse tipo de solo, é o preferido para plantar milho, porque esse tipo de plantação a produção é bem melhor. A mandioca, que não exige nutrientes na mesma proporção que o milho, é plantada em solo de floresta primária, que ainda existe em abundância em redor da aldeia. Outro tipo de solo é caracterizado pelos Kuikuro por sua localização ao longo dos rios e lagos, corresponde ao que se costuma chamar “floresta de galeria”, cuja fertilidade equivale à da floresta primária.

Como se vê, nesta breve explanação, Ribeiro (1987) os Kuikuro levam em conta na classificação do solo, para sua utilização agrícola, o meio inorgânico e o orgânico. Percebem a operatividade dessas duas divisões e, como vimos no exemplo Kayapó, as relações entre planta/animal/humanidade, as quais não são vistas isoladamente senão em modelo interativo.

3. A ESCOLA PROFESSOR LUIZ CARLOS ALVES DA CRUZ: SOBRE A NOMEAÇÃO E ASCENÇÃO SOCIAL

Neste capítulo abordamos o histórico da Escola Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, regime de funcionamento, localização, foto, um breve conceito de currículo, Proposta Pedagógica Curricular como parte integrante do Projeto Político Pedagógico, bem como as

percepções dos profissionais da educação, coordenação e direção da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz e do gestor municipal de educação sobre a inclusão da Lei nº 11.645/2008.

O Professor Luiz Carlos Alves da Cruz nasceu na cidade de Monte Aprazível, Estado de São Paulo, em 28 de junho de 1955. Filho de Conceição Alves da Cruz, viveu uma infância de muita pobreza, fator que o levou a desde muito novo trabalhar para o sustento de suas cinco irmãs e sua mãe, já que seu pai faleceu precocemente. Cursou o Ensino Fundamental (1º grau) na Escola Estadual Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel. Em 1979 obteve a habilitação Plena de Técnico em Contabilidade, em nível de 2º grau.

No ano de 1984, Luiz Carlos Alves da Cruz concluiu o curso de Licenciatura de 1º grau em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica pela Faculdade de Educação, Ciências e Artes, Dom Bosco, de Monte Aprazível. Após o término do seu curso, começou uma busca constante por emprego chegando à cidade de Vilhena/RO. Não obteve êxito em sua busca, mas foi orientado a dar continuidade na cidade de Cáceres/MT, pois ali teriam vagas para o cargo de professor.

Ao chegar a Cáceres, em 1985, procurou pela Delegacia Regional de Educação – DREC e foi informado que haveria uma vaga em Rio Branco/MT. Ao chegar na cidade indicada se encontrou com o diretor da Escola Estadual, o qual disse que a vaga para professor de sua área já tinha sido preenchida, porém havia uma vaga para ministrar História do Distrito de Lambari D'Oeste/MT, município onde finalmente conseguiu o tão almejado labor.

Naquela época, a Escola Estadual Padre José de Anchieta contava apenas com dois professores de nível superior Luiz Carlos e Edson, o primeiro da área de História e o segundo de Matemática. Em 1987, Luiz Carlos Alves da Cruz se casou com Maria Manéa da Cruz, tendo em 30 de junho de 1988 sua primeira filha Jéssica Manéa Alves da Cruz e em 28 de julho de 1991 a sua segunda filha Giselli Manéa Alves da Cruz.

Em 1987 foi eleito diretor da Escola Estadual Padre José de Anchieta pela comunidade escolar e exerceu tal cargo até o final de 1989. Durante seu mandato trouxe inúmeras inovações e melhorias para a escola. Por sua capacidade de administração, despertou o interesse do Prefeito José Tavares de Menezes que, posteriormente, o convidou para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Saúde.

Na data de 02 de janeiro de 1989, Luiz Carlos Alves da Cruz tomou posse como secretário, cargo que manteve até meados de 1993, pois com a emancipação do distrito de Lambari D'Oeste, o Prefeito José Tavares o aconselhou a se candidatar para o cargo máximo do executivo municipal devido ao trabalho que promoveu junto à população. Empolgado com

a ideia de promover o crescimento desta cidade que estava no processo de se tornar independente, aceitou a proposta. Candidatou-se e perdeu por pouco mais de 100 votos. Retornou a lecionar e no ano de 1996 candidatou-se novamente, sendo eleito em votação expressiva, demonstrando ali a vontade de mudança que esperavam de um administrador.

Em quatro anos de mandato foi autor de diversas obras e aprimoramentos. Exemplos foram: Ginásio de Esporte, Estádio, asfaltos, estradas, pontes, conjunto habitacional, centro social, reformas e compras de ônibus, cestas básicas e a Praça Municipal Geraldo Fidelis, reconhecido ponto turístico do município. Concorreu à reeleição no ano 2000, porém perdeu por oito votos.

Após o fim de seu mandato como prefeito, foi convidado pelo ex-Governador do Estado de Mato Grosso, Dante Martins de Oliveira, a assumir o cargo de Chefe do escritório do Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT), no Município de Colniza. Trabalhou juntamente com a sua esposa para mais de 600 famílias, trazendo-lhes inúmeros benefícios como cestas básicas de alimentos, ferramentas e proporcionando para cada assentado em sua terra, suporte para projetos de agricultura e financiamento. Permaneceu no cargo até o final de 2002, pois seus amigos e a população lambariense pediam pelo seu retorno. Em 2003, de volta a Lambari D'Oeste, continuou lecionando a disciplina de História, sendo que desde 20 de fevereiro de 1989 fora efetivado na Rede Estadual.

Nas eleições de 2004, candidatou-se novamente trazendo consigo projetos de mudanças que impactariam no cotidiano da população lambariense e seus alunos, destacando a sua vontade em corrigir alguns erros do passado, a fim de realizar êxito para a cidade.

No entanto, no dia 26 de setembro de 2004, em um Comício na localidade de São José do Pingador, seus planos foram interrompidos bruscamente. Na presente ocasião, o então candidato Luiz Carlos Alves da Cruz, com alcunha de Luiz Preto, levou um tiro em sua face durante o término da reunião quando estava retornando para sua casa.

Por este motivo, a população lambariense, amigos e companheiros, que foram sensibilizados com a perda de Luiz Carlos Alves da Cruz, prestaram uma homenagem nomeando em respeito a sua memória a escola recém-criada pela sua viúva Maria Manéa da Cruz, prefeita eleita no ano de 2010.

A Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, localizada na Avenida Izidio Vittorazzi, bairro Ciderlandia, no município de Lambari D'Oeste/MT, oferece os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e finais, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino), em regime de externato e uma clientela mista. Foi criada pela Lei nº 354/2009, de 03 de novembro de 2009, autorizada pela Resolução nº 222/2010 do Conselho

Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), publicada no Diário Oficial de 02 de fevereiro de 2010 e credenciada através da Portaria nº 117/2010, do mesmo órgão público, publicada no Diário Oficial em 02 de fevereiro de 2010.

Figura 1 – Fachada da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz



Fonte: Acervo pessoal de Ladislau Garcia Gomes, 2025.

3.1 Reflexões do Currículo normatizado e as questões indígenas

Não é de hoje que a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino. Pode-se até dizer, como alertava Demerval Saviani (2008), que é isso que dela esperam os pais, os próprios alunos e a sociedade em geral. Esse vínculo aceito pelo senso comum, talvez até por fazer parte do nosso imaginário, insere-se fortemente nas teorias pedagógicas. A escola é o lugar do ensino e o foco no aluno o tornaria não apenas um indivíduo passivo, mas como sujeito de sua própria aprendizagem. E nesse parâmetro também está incluso o currículo, o objeto que o discente estudou.

Investigando a história do conceito de currículo, identificamos que o termo surgiu do Latim e significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Currículo derivou de *currere* – correr, curso ou carro de corrida. Pode se referir ainda à ordem como sequência e à ordem como estrutura (Goodson, 1995) e em alusão a Roma antiga, derivou da palavra latina *curriculum* onde se falava do *cursus honorum*, isto é, a soma das honrarias que o cidadão acumulava à medida que desempenhava uma sucessão de cargos eletivos ou judiciais. Nesse sentido, o termo significava carreira.

O currículo em sua origem, denotava o território de mercado e do conhecimento, correspondendo aos conteúdos que os professores e os centros de educação deveriam ensinar. Ou seja, um plano de estudo proposto e imposto à escola e aos docentes, para que fosse aprendido pelos discentes. O currículo seria, portanto, uma seleção organizada dos conteúdos a se aprender, que regulariam a prática da didática que se desenvolvia durante toda a escolaridade do aluno.

O conceito de currículo desde a sua gênese representou a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem. O currículo desempenha uma função dupla: organizadora e ao mesmo tempo unificadora do ensinar e do aprender. Nesse sentido, apresentou a ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representava.

Já em termos atuais, podemos dizer que com esse aspecto unificador, o currículo visou evitar a arbitrariedade na escolha de que será ensinado em cada situação, orientando, modelando e limitando autonomia dos professores. O currículo também delimita o espaço temporal, a partir da criação das séries, anos e graus. Dessa forma, todas as disciplinas foram colocadas em caixas, tornando assim, o ensino segmentado em que cada conteúdo seria ensinado separadamente, a partir das divisões de anos, séries e graus.

O currículo também pode ser utilizado de modo a impor e defender uma forma de governo, ideologia, ou até mesmo métodos de disciplinamento dos alunos, como se esses indivíduos não pudessem sugerir a escolha dos conteúdos a serem estudados e aprendidos por eles. E como afirmou Michael W. Apple, o currículo não pode ser neutro, porque "[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, *da visão de um grupo* acerca do que seja conhecimento legítimo. É *produto das tensões*, conflitos e *concessões culturais, políticas e econômicas* que organizam e desorganizam um povo" (Apple, 2008, p. 59, destaque nosso). A Lei nº 11.645/2008 gerou tensões nos currículos escolares, tanto por parte daqueles que resistem à sua implementação, quanto por parte dos que defendem a inclusão, enfrentando resistências que buscam impedir essa mudança.

Visando o objetivo de formação plena dos estudantes, o currículo escolar é a base da prática pedagógica, envolvendo os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas. Pode servir como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar, ao dispor sobre os conteúdos e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola.

Essa organização do currículo se tornou necessária porque, com o surgimento da escolarização em massa, foi necessária uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, uma equalização das exigências de conteúdo.

No entanto como afirma Hornburg e Silva (2007), o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também:

> [...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (Hornburg; Silva, 2007, p. 1).

Veiga (2003) complementou essa constatação entendendo que currículo seria uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa estruturação se efetivasse. Além disso, reconheceu como a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, ou seja, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga, 2003, p. 7).

Já Sacristán (2000) enfatizou que o currículo determina quais conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade (Sacristán, 2000, p. 24)

Os currículos não são estáticos, pelo contrário, foram e continuam sendo construídos. A reflexão sobre isso é importante porque, conforme Veiga (2003) afirma, a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Segundo Sacristán (2000, p. 29), o currículo ganhou espaço na academia, nos cursos de formação de professores e especialistas em educação, tomando por objeto a seleção e a organização dos conhecimentos escolares, principalmente. Porém, esta é uma concepção elementar.

Ainda nessa mesma visão, Sacristán (2000) afirmou que o currículo pode reagrupar em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontrariam a prática pedagógica (Sacristán, 2000, p. 16). Ademais, o autor considerou que “O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (Sacristán, 2000, p. 21).

Nesse sentido, a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, de forma que seja trabalhada em todos os níveis de ensino, bem como em todos os Projetos Políticos Pedagógicos e planos de ensino escolares, se faz imprescindível para uma maior diversidade no aprendizado.

Destacamos que a Constituição Federal de 1988 reconheceu plenamente os direitos dos povos originários e a autodeterminação das comunidades indígenas dentro do seu território nacional. Ressaltamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado pelo MEC em 1999.

Com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, houve uma reafirmação dos preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo às determinações mais gerais da educação nacional. Essa lei atribuiu à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar a proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação dos povos originários. No Artigo 32, §3º da LDB, foi assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Já no Artigo 26, § 4º, foi estabelecido o compromisso dos currículos escolares com um ensino que leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, completou a legislação educacional derivada da Constituição de 1988. Em *Título VIII - Das Disposições Gerais*, Artigos 78 e 79, a LDB tratou especificamente da educação escolar indígena.

O Artigo 78 determinou que caberia ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

> 1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
> 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 2012, p. 32).

No ano de 2008 foi promulgada a Lei Federal nº 11.645/2008, alterando a Lei nº 9.394/1996 ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Esse processo de inserção trouxe o entendimento de que a Lei nº 11.645/2008 não foi apenas instrumento de

orientação para o combate à discriminação, mas fez parte de um conjunto de Leis Afirmativas que reconheceram a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmaram a relevância da escola em promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural.

É importante destacar também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu como meta a formação inicial e contínua dos professores indígenas a ser realizada em serviço e de modo concomitante ao próprio processo de escolarização. Essa formação deveria capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; habilitar para o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas.

Em consonância com a LDB, tiveram também algumas alterações no quadro normativo da educação nas escolas indígenas a partir da edição do Decreto nº 6.861/2009 e da aprovação de novas diretrizes para as escolas indígenas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por intermédio do Parecer nº 13/2012. Em relação ao Decreto nº 6.861/2009, Artigo 6, Parágrafo único, foi estabelecido um novo desenho do regime de colaboração, levando em consideração as territorialidades dos povos indígenas e a coordenação dos sistemas de ensino e outras entidades. No que se refere ao Parecer nº 13/2012, Artigo 24, há uma definição do que compete à União: "I- legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena; II – coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da educação escolar indígena" (Brasil, 2012, p. 44-45). Em seu Artigo 25, os estados terão que ofertar e executar a educação escolar indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios.

Em 2010 ocorreu a elaboração das Orientações Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, com a finalidade de implementar a aplicação dessa política curricular, que fortaleceu a aplicabilidade do artigo 26-A e 79-B da LDB no currículo escolar. Dessa forma, visaram uma educação que resultasse em relações mais justas e que favorecesse a inclusão, a permanência e o sucesso dos(as) aluno(as) negros(as) e não negros(as) e indígenas e não indígenas na escola. Os objetos de conhecimento devem fazer parte de todo o processo de ensino-aprendizagem de forma inter ou transdisciplinar, com uma abordagem pautada na desconstrução do racismo e preconceito.

No entanto, a diversidade se faz presente pelo pluralismo de etnias, identidades, subjetividades e representações sociais, principalmente nas escolas e universidades em que muitos profissionais do ensino estão engajados na luta contra o preconceito e contra a

discriminação. Independente do ideário brasileiro sobre as raças e grupos étnicos ter se edificado historicamente através do "mito da democracia racial", de que todos teriam espaço em nossa sociedade, independentemente de cor, raça ou credo, nossa realidade foi assinalada pelo preconceito, pelo desrespeito e pela desvalorização em relação ao outro. O mito não impediu o racismo, mas o definiu como anátema (Schwarcz, 2006, p. 45).

Diante disso, se faz necessário um esforço coletivo para o combate ao racismo, preconceito e produção de estranhamentos nas construções discursivas pejorativas sobre a população indígena. A educação pode ser um dos mecanismos capazes de desconstruir distorções sociais causadas pela ideia de superioridade/inferioridade de diferentes grupos humanos (Munanga, 2005). E isso tem sentido em relação a valorização do conhecimento e da produção de saberes. Portanto, o currículo escolar se constituiu como fundamental na garantia de aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial, e, na Promoção da Igualdade Racial

Indiscutivelmente, o currículo se provou essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re)produzidas e legitimadas pelo currículo, além de ser afetado pelas relações de poder e não constituir um elemento neutro (Mato Grosso, 2012, p. 81).

Logo, o currículo é fundamental nesse processo, devendo promover a formação da consciência livre e reflexiva das crianças, jovens e adultos. Os estudantes precisam desenvolver uma visão crítica construtiva sobre as relações étnicas, dessa forma, os saberes apreendidos com princípios educativos devem ser fundamentos para a transformação sociocultural. O conjunto de aprendizagens definidas por um modelo de ensino deve visar ao conhecimento científico, mas também ao respeito à diversidade e a construção de uma cultura da paz como princípios basilares das noções de cidadania, diversidade, pluralidade e tolerância.

Nesse sentido, o currículo escolar deve ser considerado como a base da prática pedagógica, por envolver os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, objetivando a formação plena dos estudantes. Pode constituir também em uma referência para a gestão na organização do conhecimento escolar, dispondo sobre os conteúdos a serem estudados e o modo como serão abordados em sala de aula, além de estabelecer as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela escola.

Ainda nessa mesma visão, o currículo deve pensar a escola não apenas como um lugar de ensino, mas também como local de produção do conhecimento. A escola passaria a ser considerada como um laboratório, um lugar de construir novas possibilidades, e não apenas como um local de conservação do conhecimento. Isso porque, nessa perspectiva, a

aprendizagem passaria a ser construída de forma colaborativa, em conjunto, sem a pretensão de que o conhecimento fosse algo dado, imposto e levado para o outro.

Portanto, a escola tem a necessidade de atender as diversas especificidades e ser diferenciada para atender o público onde ela está inserida, além de ter um currículo vivo que representa e comtempla as especificidades dessa comunidade.

3.2 Proposta Pedagógica Curricular como parte integrante do PPP

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu nos Artigos 12, 13 e 14 “que as escolas, respeitando as normas comuns e de seu sistema de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica por meio da articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Veiga, 2003, p. 56; Brasil, 1996, p. 12).

Assim, com base no disposto na LDB, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) envolveu uma construção coletiva de conhecimentos que incluíram os saberes de todos os atores educacionais. Ao participarem ativamente da construção do PPP, houve o resgate do sentido humano, científico e libertador do planejamento (Veiga, 2013; Brasil, 1996).

Segundo Vera Maria Candau (2006, p. 11) “os docentes são incumbidos de participar e de cumprir a proposta pedagógica da escola”. Nisso, as escolas deverão definir as normas de uma gestão democrática, de acordo com as particularidades da instituição, seguindo os princípios de participação dos profissionais, dos conselhos escolares e da comunidade escolar e local (Candau, 2006, p. 11).

Para Veiga (2013) a maior função do Projeto Político Pedagógico seria a de nortear todas as práticas pedagógicas, pois é a própria identidade da instituição.

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho, significaria a construção de um sujeito que dominasse conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, participar dos processos de produção da sobrevivência e do desenvolvimento pessoal e social.

Portanto, a reflexão sobre o currículo frequentemente configura um tema central dos e nos projetos político-pedagógicos/propostas pedagógicas das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, nas teorias e na formação inicial e continuada dos docentes.

Por isso, Santiago (2001) concluiu que a missão escolar enquanto organização seria a formação de cidadãos com valores para contribuir com a sociedade. Nisso, o PPP seguiria como

sustentação do cotidiano de uma escola, com todas as ações e funções para serem executadas durante o decorrer de cada ano letivo (Santiago, 2001, p. 78).

Nessa visão, Candau (2006) afirmou que as discussões sobre o currículo presentes nas escolas mostraram que os conteúdos não são prontos e acabados, mas sim uma construção com seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas intelectuais, pedagógicas, sociais, políticas e culturais (Candau, 2006, p. 27).

Desse modo, de acordo com Picoli e Carvalho (2008) a escola deve se comprometer com a construção de um projeto social que construa conhecimentos "elabore conceitos e possibilite a todos os estudantes o aprender, descaracterizando os espaços perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos" (Picoli; Carvalho, 2008, p. 4).

Com a BNCC[3], foi verificada a necessidade de rever a proposta curricular, em todas as instituições de ensino do Brasil, visando um ensino de qualidade. Como o PPP é um documento democrático, não deve ser submetido a uma só pessoa a escrever, mas sim, conter a contribuição de todos que fazem parte da instituição escolar (Picoli; Carvalho, 2008, p. 5).

Segundo Veiga (1998), um processo de construção coletiva tem de ser fundado no princípio da gestão democrática e reúne diferentes profissionais. A gestão democrática é a construção coletiva do projeto político-pedagógico, que geralmente, procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, de forma que seja viabilizado a construção histórico-social dos sujeitos (Veiga, 1998, p. 25).

Segundo Picoli e Carvalho (2008) as instituições de ensino possuem autonomia para elaborar seu PPP, os currículos e os planos de ação de suas metodologias. A base é comum, as orientações são comuns, no entanto, a realidade a ser aplicada pode ser diversificada. Desse ponto surgiu a importância de destacarmos a revisão e reelaboração de um documento interno nas escolas, o Projeto Político Pedagógico/Proposta Curricular (Picoli; Carvalho, 2008, p. 23).

De acordo com Libâneo (2012), o PPP pode representar a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores, enfim, toda a comunidade, em adotarem sua escola, definindo seu papel estratégico e seu rumo na educação de estudantes. Sendo assim, organizar ações visando atingir os objetivos que se propõem, é essencial.

Seja do ponto de vista conceitual ou operacional, segundo Veiga (1998) e Vieira (2009) a autonomia da escola está relacionada com o PPP, pois sua construção visibiliza a existência

[3] A BNCC foi um documento aprovado no final do ano de 2017 e possui caráter normativo. Define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em concordância com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017).

de uma escola autônoma. A organização da escola deve, dessa maneira, estar vinculada aos interesses da comunidade, uma vez que, com seu projeto, assume uma singularidade própria.

Mendonça (2000) afirmou o seguinte:

> [...] a capacidade de elaborar e executar com independência e efetivo apoio infraestrutural do Estado um projeto pedagógico próprio é um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema, pois indica, ao mesmo tempo, a faculdade de a escola governar-se por si mesma e a habilidade político-administrativa do sistema de reorganizar-se para concentrar suas energias no atendimento das necessidades da escola (Mendonça, 2000, p. 393).

Desse modo, segundo Vasconcellos (2010) o PPP e a autonomia são processos institucionais indissociáveis, pois a vinculação entre eles pressupõe o desencadeamento de uma política educacional compromissada com a maioria da população, isto é, às camadas que compõem a classe trabalhadora.

Por isso, segundo Brasil (2014) é indispensável que tal política esteja baseada no princípio da democratização, de forma a assegurar aos trabalhadores e aos seus filhos uma educação escolar de qualidade. Desse modo, a escola poderia caminhar em busca de uma educação que valorizasse o estudante e sua cultura, de maneira que poderia garantir o desenvolvimento humano integral, ampliando conhecimentos e descobertas de mundo aos estudantes.

Nesse sentido, a escola precisa avançar na implementação da Lei nº 11.645/2008 em seu currículo, PPP e no plano de ensino, para de fato existir um progresso na concretização dos termos estipulados pela legislação sobre a educação. A elaboração desse currículo, se contar com a participação de toda a comunidade escolar, promoveria a construção do conhecimento e edificaria uma escola que não fosse simplesmente repetidora de conteúdos normatizados.

3.3 Percepção dos professionais da educação efetivos, direção, coordenação e gestor municipal sobre a Lei nº 11.645/2008

Como se observou na fala do professor 1 *"o que se vê é que pouco se tem estudado essa relação dos povos indígenas na escola",* a escola não tem trabalhado em sala de aula a temática indígena e muito menos tem como conteúdo fixo no plano de ensino da escola, bem como não está contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola. Como o entrevistado afirmou: "não está na grade curricular e nem tampouco a escola não tem nenhum projeto em conexão com os órgãos do governo que tratam do assunto". Nessa constatação ficou evidente que a política educacional da Secretaria de Educação ainda está alicerçada numa concepção eurocêntrica e

etnocêntrica de educação, porque considerou como superior as ideias de educação do conquistador-europeu, e assim a sua cultura é seria mais avançada, um fenômeno pautado no etnocentrismo.

Rocha (1984) enfatizou que o etnocentrismo é uma visão do mundo onde o próprio grupo é considerado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência.

E como afirmou Libâneo (2012):

> [...] o Plano Político Pedagógico representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores, enfim, toda a comunidade, de adotarem sua escola, definindo seu papel estratégico e seu rumo, na educação de estudantes. Sendo assim, organizar ações, visando atingir os objetivos que se propõem, é essencial (Libâneo, 2012, p. 3).

No entanto, observamos que a Secretaria de Educação ainda não incorporou a temática indígena na escola, porque essa área poderia causar tensões em sua implementação e execução.

Ainda na fala do professor 1, foi relatado que, em sua visão, as escolas da região não trabalhariam a temática indígena devido o município não ter nenhuma aldeia indígena. Em suas palavras: “dentro do município não tem focado nesse assunto e as leis do município ela não atende exclusivamente até porque o município não tem, não tem assim, nem um povo nenhuma colonização (aldeia) indígena” (Professor 1). Essa constatação evidenciou o desconhecimento por parte dos professores frente a questão de que não se faz necessário ter uma aldeia indígena no município para ser relevante o trabalho da temática indígena em sala de aula. Ainda está arraigado na mente das pessoas que indígenas só moram em aldeias, e esse ideário foi construído ao longo de mais de 500 anos pela cultura europeia. Como afirmou Bergamaschi (2012) continuam reforçando o estereótipo de um sujeito genérico, inacessível: “todos os índios são iguais, pintam o rosto, dançam em torno de fogueiras e vivem nas matas” (Bergamaschi, 2012, p. 198).

Seguindo ainda na visão do professor 1, foi destacado que no decorrer de sua caminhada enquanto professor de Pedagogia, já trabalhou a educação das relações étnico-raciais nas aulas de História e em nenhum momento foi orientado a trabalhar a temática indígena na escola, pois:

> Eu assumi o terceiro ano ensino fundamental e já estou na educação a quase 30 anos e os trabalhos que a gente faz é de unidocência e trabalha com as crianças de acordo com a disciplina não há uma disciplina específica de educação indígena a gente trabalha essas relações étnicas raciais conforme é proposto em história assim através dos fatos então não ocorreu nenhuma orientação por parte da secretaria municipal e conselho municipal de educação do município em relação ao tema é então por isso sim o que entendo de educação indígena é um tema bastante difícil de falar mas, mais seria estudar a cultura dos povos indígenas ,os povos originários os povos que já estavam aqui aglomerados (Professor 1).

Entretanto, segundo o professor 1, ele já teve contato com uma aldeia indígena no município vizinho em Barra do Bugres, onde ele fez uma visita a algum tempo atrás, como ele destacou: “nós já tivemos assim alguma experiência uma visita em uma determinada aldeia... que é em Barra do Bugres né e é o que a gente conhece” (Professor 1). Mesmo tendo conhecido uma aldeia, ainda assim não trabalhou essa temática periodicamente em sala de aula no seu plano de ensino devido ainda não ter orientação por parte da Secretaria de Educação.

Na fala do professor 1 ficou evidente que mesmo com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 há mais de uma década, as escolas ainda não implementaram adequadamente as temáticas indígenas em seus currículos porque, na maioria das vezes, tanto o professor como a gestão alegaram desconhecer a legislação: “nunca ninguém falou nada para trabalhar essa temática indígena na escola” (Professor 1). Observamos essa inclusão da temática indígena na escola como resultado de um amplo movimento de luta dos povos indígenas - juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades, igrejas etc. (Medeiros, 2012, p. 49).

O mesmo professor relatou desconhecer a lei “eu não conheço a Lei nº 11.645/2008” (Professor 1) e por esse motivo não trabalharia essa temática na sala de aula. Esse relato evidenciou a invisibilidade da temática indígena no plano da Secretaria Municipal de Educação e no currículo escolar até o momento, o que destacou o motivo de nossas escolas ainda terem uma visão eurocêntrica do currículo. Como afirma Medeiros (2012), a invisibilidade dos povos indígenas na história do Brasil está ligada a uma questão que perpassou a história que se produziu e se ensina no país: o eurocentrismo. A história do Brasil foi constituída, majoritariamente, como reflexo dos acontecimentos do Velho Mundo, ignorando o passado do continente anterior a 1500 (Medeiros, 2012, p. 52).

Na visão do professor 2 é imprescindível trabalhar a temática indígena na escola, que primeiro deve formar os professores, para posteriormente a formação adequada ensinarem aos alunos. Segundo o entrevistado, se o aprendizado sobre essas temáticas iniciar desde a educação infantil, poderíamos mitigar o preconceito com os povos “diferentes” – os indígenas. Essa percepção ficou evidente em sua seguinte fala:

> Deve-se trabalhar a temática indígena na escola desde a educação infantil, preparando as crianças desde pequenas para não se tornarem preconceituosas e respeitar os diferentes - indígenas... sugiro que deve tralhar primeiro os professores e gestão escolar e depois ensinar as crianças de forma lúdica (Professor 2).

Na visão do professor 2, existiam muitos conteúdos na escola, e por isso, os gestores acabavam deixando os assuntos abordados pela Lei nº 11.645/2008 para um momento posterior, ficando em segundo plano ou até mesmo invisível nas escolas. Isso acontece devido a uma

política de educação que trabalha apenas para conservar o conhecimento, e se não atuar dessa forma, acaba causando uma tensão no currículo. Por sua vez, a Lei nº 11.645/2008 gerou um incômodo justamente por ter obrigado os gestores e educadores a saírem de sua zona de conforto na implementação de um conhecimento novo. Como defendeu Sacristán (2000), o processo educativo é complexo e marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, sendo assim, o currículo não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida. Além disso, devemos considerar o desenvolvimento humano pautado nos direitos éticos, estéticos e políticos, no conhecimento, na cultura e também na diversidade (Sacristán, 2000, p. 24).

Em relação ao professor 3, relatou que conhecia a temática indígena, porém somente aquela escrita nos livros didáticos: "a temática indígena é aquela exposta nos livros didáticos". Nessa fala o entrevistado reforçou a evidência de que a escola não trabalhava com profundidade a temática indígena, e mesmo alguns professores ainda desconheciam a existência da Lei nº 11.645/2008, que trataria da temática indígena nas escolas. Percebe-se em seu depoimento que a escola ainda continua trabalhando com a perspectiva eurocêntrica, reforçando a imagem do indígena atrasado, aquele que atrapalha o desenvolvimento do país, do indígena preguiçoso entre outros adjetivos pejorativos atribuídos aos povos originários. Como retratou Laplantine (2007) "o mal selvagem", e nessa mesma visão:

> [...] as escolas são o instrumento de transformação social, ampliando a capacidade de tolerância das futuras gerações e desfazendo preconceitos antigos arraigados nos mais velhos sobre os selvagens e primitivos..." fica claro o papel da escola quando ela de fato é um espaço que busca respeitar e acolher a educação indígena (Bergamaschi; Zen; Xavier, 2012, p. 18).

Na fala do coordenador percebemos que a escola ainda está muito longe de contemplar a temática indígena, porque o entrevistado ressaltou que na escola não existe nenhum público – indígena - para poder trabalhar essa temática dentro das salas de aula. "A nossa escola ela, não apresenta a questão indígena por que não tem nenhum público nesse sentido" (Coordenador). O coordenador também parecia desconhecer a Lei nº 11.645/2008, pois sua regulamentação é válida e devida para ser trabalhada não somente onde se tem um público especifico na escola, isto é, apenas em escolas que indígenas frequentam. A temática indígena deve ser trabalhada com todos os alunos de todas as instituições escolares, independente se são indígenas ou não. O que a lei garante é a obrigatoriedade de se trabalhar no âmbito escolar essa temática. Entretanto, o coordenador reconheceu que esse era um ponto de atenção a ser melhor trabalhado na escola: "Se a gente parar para analisar é um ponto fraco na escola" (Coordenador).

Nesse sentido, ao analisarmos a situação da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz está muito distante da implementação do que a Lei nº 11.645/2008 preconizou

para a temática indígena na escola. Não foi implantada nem no plano municipal, nem mesmo nos planos de ensino das escolas, e nem mesmo no plano político pedagógico. Há ainda que se avançar muito nesse aspecto de regularização da legislação, para que se efetive de fato a temática indígena na rede municipal.

O coordenador alegou "Eu enquanto coordenador não conheço a lei de fato que trata da educação indígena na escola porque ela não foi implantada pela Secretaria e nem fui informado sobre essa lei" (Coordenador). Apesar de já ter sido aprovada há mais de uma década percebemos que os gestores na Rede Municipal ainda argumentam o desconhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008, ou por falta de orientação, ou por desconhecimento legal. Sendo assim, a escola juntamente com a Secretaria de Educação precisaria implementar a Lei nº 11.645/2008 nos seus planos de ensino, bem como, no plano político pedagógico.

Na visão do coordenador o trabalho dessa lei na escola seria imprescindível, pois os povos indígenas vêm sofrendo ao longo do tempo e na maioria das vezes não são valorizados e são discriminados. O entrevistado admitiu que muitas vezes não consegue lidar e nem trabalhar com esse público devido à falta de conhecimento "É uma população sofrida e na maioria das vezes não é valorizada, é discriminada, e nem sempre sei lidar com esse público por falta de conhecer melhor essas pessoas" (Coordenador). Nessa perspectiva Bonin (2012)[4] afirmou que existem sinais diacríticos que são impostos pelos não indígenas que reforçam essa visão como confirma em sua fala:

> Corpos nus, pintados, adornados com cocares ou colares, arco, flecha à mão, junto a oca e rodeado pela natureza. Há outras noções que são ainda mais preconceituosas: por um lado, os índios são selvagens, primitivos, preguiçosos, canibais, poligâmicos; por outro, são ingênuos, inocentes, bondosos, e protetores do meio ambiente (Bonin, 2012, p. 55).

O coordenador acrescentou ainda que alguns professores trabalham essa temática indígena na escola apenas no Dia dos Povos Indígenas e mesmo assim, eles trabalham a figura estereotipada dos indígenas, pintando o rosto das crianças com tinta azul e vermelha. Segundo ele essa é uma prática que a escola fez nos últimos anos sem nenhuma reflexão de qual seria o objetivo da temática indígena e quais são as etnias presentes em nosso estado. Em suas palavras: "Só trabalha a temática no Dia do Índio, no calendário civil na escola". Nesse sentido Bonin (2007) afirmou que essa figura do indígena "geralmente é retratada pelo ensino de história a partir de estereótipos que simplificam, essencializam, fixam representações e reduzem as complexidades do outro a um conjunto mínimo de signos" (Bonin, 2007, p. 55).

4 Professor efetivo da Unidocência, entrevistado da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz na função de Coordenador Escolar.

Ainda nesse sentido Funari e Piñón (2011) relataram uma pesquisa feito por Grupioni que reafirmou a fala do coordenador acima citada, sobre a imagem dos indígenas que os professores trabalhavam no Dia dos Povos Indígenas:

> Grupioni apresentou uma análise em linhas gerais, mostrava a situação até meados da década de 1990. Nos livros didáticos, os índios eram quase enfocados no passado. Apareciam muitas vezes, como coadjuvantes e não como sujeitos históricos, à sombra da atividade dos colonos europeus (Funari; Piñón, 2011, p. 96).

Podemos observar na fala do diretor que, para ele, a temática indígena na escola tem uma abrangência maior nos livros didáticos, e isso tem contribuído para dar autonomia ao professor de história para trabalhar com essa temática dentro da sala de aula. De acordo com seu depoimento, "já tem uma abrangência maior nos livros didáticos e uma autonomia maior para estar trabalhando essa temática. Especialmente o professor de história" (Diretor). Nesse sentido, nos livros e nos currículos escolares, já aconteceram algumas transformações. No entanto, ainda podemos perceber permanências da velha tradição historiográfica, uma vez que atuou por praticamente cinco séculos e deixou um legado de muita força como afirma Freitas (2010):

> Conservação ou mudança nas escolas do nosso tempo conservação que mudança é o que constatamos. Não é difícil perceber que o status e o espaço concedidos a experiência indígena nos livros didáticos foram bastante ampliados em relação aos anos 80 e 70. Mas algumas representações redutoras ainda povoam o imaginário de nós, professores (Freitas, 2010, p. 169).

Ainda segundo o diretor seria necessária uma adequação dessa temática nos planos de ensino, bem como sua implementação no PPP da escola, "não está contemplada no PPP da escola, devido ele estar defasado, mas precisa ser repensado realmente e urgente, a questão da temática indígena na escola, realmente não teve esse olhar pertinente". Em consonância, como salientou Sacristán (2010), o currículo "não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis" (Sacristán, 2010, p. 23). Além disso, no depoimento do diretor ficou evidente que o currículo da escola foi determinado pela hierarquia superior e de forma vertical. Como afirmaram Saul e Silva (2009)

> O currículo tem sido inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1949), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, "grades curriculares" que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos (Saul;Silva, 2009, p. 3).

Notamos ainda que não houve participação da comunidade escolar na elaboração do currículo da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, nesse sentido, a instituição

está sendo apenas um lugar de conservação do ensino e não um lugar de produção do conhecimento. Deveria ser um lugar em que todos se reunissem para a escolha do que seria contemplado no currículo escolar e seguido durante o ano letivo. Ainda está muito intrínseca a cultura da educação bancária que Paulo Freire (1987) combateu incansavelmente, forma educacional da qual o autor considerou que concebia o ser humano como se fosse um depósito de conhecimento, tudo viria pronto e acabado e os discentes receberiam esse conteúdo de modo passivo, conforme afirmou a seguir:

> Lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se "Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como "corpos conscientes". A consciência como se fosse alguma seção "dentro" dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá "enchendo" de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração "enchê-los" de pedaços seus (Freire, 1987, p. 33).

A escola deveria estar atenta, portanto, ao que defendia Paulo Freire "a Educação como prática da liberdade". Isso nada mais seria do que a democratização das escolas, visando sempre a qualidade da educação escolar.

Para o diretor da Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, a temática indígena na escola só costumava ser trabalhada no Dia dos Povos Indígenas, seguindo o calendário das comemorações cívicas. Isso evidenciou que a escola está muito presa as antigas tradições e não em um currículo que buscaria a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados, como afirma Saul e Silva (2009):

> Portanto, no movimento de construção curricular busca-se a superação da estrutura tradicional de ensino, tanto nas dimensões metodológicas quanto na seleção dos conhecimentos escolares a serem ministrados. Concebendo a construção do conhecimento como atividade social e histórica dos indivíduos sobre aspectos significativos e problemáticos da realidade, o processo de aprendizagem se dá a partir de uma demanda cognitiva efetiva para a compreensão de situações vivenciadas (Saul; Silva, 2009, p. 12).

O gestor municipal de educação afirmou que no município apenas tem trabalhado a questão étnico-racial voltado para a questão cultural sendo, principalmente, a cultura afro a mais trabalhada durante a semana cultural. Um calendário fixo dessas comemorações costumava ser seguido e cada professor trabalharia a questão cultural nas escolas, principalmente na Semana da Consciência Negra, na qual o trabalho seria voltado para a questão negra. Como ficou evidente na fala do secretário "cada professor fica livre para

trabalhar o assunto ou a apresentação que quiser na semana cultural" (Secretário) e ele afirmou que tem feito "algum trabalho no Dia do Índio, no dia 19 de abril onde cada professor em sua sala de aula trabalha alguma coisa relacionada ao indígena, mas nada muito focado nessa temática, de acordo com sua disciplina e seu conteúdo na sua turma e especial na disciplina de história" (Secretário). De acordo com Funari e Piñón "As pessoas pensam que 'os índios' não estão entre nós, 'vivem lá longe, na mata' 'não fazem parte do nosso mundo'. A esse fenômeno alguns estudiosos deram o nome de 'invisibilidade do indígena' (Funari e Piñón, 2011, p. 110).

Segundo o gestor municipal, a maioria dos professores trabalharam a imagem do indígena a partir da perspectiva eurocêntrica, ou seja, aquele indígena que vive no mato, na aldeia, caçando, pescando e usando cocar. Aquela imagem estereotipada do indígena criada há mais de 500 anos de história do Brasil. As riquezas culturais indígenas foram exploradas em sala de aula, a exemplo das pinturas rupestres, cestarias, pinturas corporais etc. Como o gestor municipal mencionou: "Os professores trabalham a imagem daquele índio tradicional, o que a gente imagina lá... seminu, acredito que não é trabalhando a imagem do indígena de hoje inserido na sociedade, essa imagem moderna do indígena, é aquela imagem tradicional" (Secretário). Nesse sentido, verificamos que o gestor municipal tinha muita limitação no entendimento da Lei nº 11.645/2008, a temática e cultura indígena. Esse déficit na educação, no entanto, não pode ser resumido à falta de informação, pois também há deficiências das políticas de valorização da diversidade cultural vigente atualmente, bem como das atribuições que a lei imputou aos gestores municipais preconizadas nos artigos da LDB, como salienta a circulação de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas nas escolas brasileiras.

Compreendemos que o gestor municipal buscou pouca informação sobre a Lei nº 11.645/2008, porém um maior envolvimento por parte dele se faz imprescindível durante esse processo de formação, informação e aplicabilidade da legislação nas escolas municipais. Como afirmaram Funari e Piñón os PCNs norteiam os objetivos da educação, sendo assim:

> Visava- se alterar os próprios pressupostos do ensino, valorizando a diversidade cultural... de forma consistente e sistemática, não se estabelecia que a sociedade brasileira deveria seguir normas e condicionantes homogêneas, únicas para todos, mas aceitava-se a "diversidade" como princípio norteador (Funari; Piñón, 2011, p. 98).

Nota-se na fala do gestor municipal que no município de Lambari D'Oeste ainda não houve nenhum trabalho voltado para a temática indígena na rede municipal, bem como nenhuma formação nessa área. Como pudemos salientar, a gestão municipal deixou de ofertar uma capacitação, que já foi explicitada desde o Plano Nacional de Educação e reafirmada na

LDB, a qual tem como obrigatória a inclusão da temática indígena no currículo oficial da rede de ensino. Conforme seu depoimento:

> Aqui no nosso município não temos ainda nenhum tipo de formação específica nessa área da educação indígena, é algo para se pensar, se organizar, me colocar dentro do PPP das escolas e elaborar projetos na Secretaria voltado nesse sentido, porque a cultura indígena, ela faz parte das nossas vidas, dos nossos antepassados, então é muito importante estar resgatando isso e trazendo para as crianças estarem resgatando a importância da cultura indígena (Gestor municipal).

Nesse sentido ficou evidente que a Secretaria Municipal de Educação, através de seu gestor municipal, tem interesse em incluir a temática indígena na escola, bem como implantar a lei na rede municipal de educação e, consequentemente, nas escolas municipais. Acreditamos que esse seria um grande avanço em direção de incentivar e disseminar a temática indígena nas instituições escolares de Lambari d'Oeste. No entanto, essa meta requer do gestor municipal um comprometimento ainda maior em implementar um currículo que se compromete com um ensino na escola que leve em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Ademais, requer mudança de postura do gestor municipal em implementar especificamente a temática indígena na rede municipal, pois isso causará uma tensão no currículo da rede, e nem sempre os profissionais da educação estão abertos ao novo pois isto causa uma estranheza para eles. Entretanto, é imprescindível a adesão da Lei nº 11.645/2008, pois assim haveria a contribuição para a produção de outros conhecimentos que possibilitem à sociedade uma compreensão mais contextualizada e plural das culturas indígenas na rede municipal de Lambari D'Oeste.

Essa inclusão da temática indígena no currículo oficial não se edifica apenas por força da Lei nº 11.645/2008, mas principalmente, pela luta de vários povos indígenas e muitas entidades pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha pretensão com essa dissertação foi a de fomentar uma discussão acerca da temática indígena na educação de forma reflexiva e autônoma a partir dos professores, gestores municipais e gestores escolares da Escola municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, e não por uma imposição da lei. Compreendemos que seria preciso conhecer a lei para defendê-la. Há quase cinco séculos de história do Brasil na escola tem se cristalizado um estereótipo de indígena no imaginário das pessoas, romantizado, preguiçoso, atrasado, primitivo e selvagem.

Já a imagem de seres vivos, humanos, detentores de uma cultura própria, de saberes ancestrais, costuma ser esquecida ou até mesmo excluída das escolas.

Após fazer uma análise bem criteriosa das falas dos professores, coordenador, diretor e secretário municipal de educação e do PPP da escola, percebemos que a rede municipal ainda não definiu a temática indígena na grade curricular da rede e nem a escola foi trabalhado de fato os conteúdos da temática indígena na escola, porque não está implementado no PPP da escola municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz. Esses aspectos ficaram evidentes nas falas dos Gestores e professores municipais como afirmam em suas falas, o diretor e coordenador: "não está inserido na lei e nem no PPP e nem nos planos de ensino" (Diretor) o coordenador também esclarece que: "o PPP e a base legal precisam ser atualizados, adequadas e a secretaria nunca implementou essa lei" (Coordenador).

Fica evidente nas falas dos gestores acima que ainda existe a necessidade de avançar na efetivação da Lei º 11.645/2008 em relação a sua implementação nas grades curriculares e na sua incorporação no PPP das escolas. Mesmo não sendo uma lei nova, em vigor há quase duas décadas, a maioria dos professores, gestão municipal, coordenação e demais profissionais da educação ainda alegam a desconhecer, seja por falta de orientação, ou por desconhecimento legal. Sendo assim, a escola juntamente com a Secretaria Municipal de Educação precisa engajar na implementação dos termos da legislação na grade curricular, nos seus planos de ensino, bem como, nos Planos Políticos Pedagógicos. Para que isso se efetive de fato seria preciso fomentar a discussão sobre a Lei nº 11.645/2008, dentro na rede municipal, entre gestores, técnicos, diretores, coordenadores e professores para enfim atingir diretamente os alunos, foco principal das escolas.

No entanto, sabemos que esse caminho é longo e se faz necessário dar o primeiro passo em direção a essa conquista, pois a Lei nº 11.645/2008 só vai se efetivar na rede municipal se todos estiverem envolvidos nessa jornada. Como sabemos, romper com uma estrutura cristalizada há quase cinco séculos no imaginário das pessoas é fundamental para solidificarmos bases sólidas e desconstruirmos passo-a-passo dos estereótipos criados e reforçados pela educação eurocêntrica acerca dos indígenas brasileiros.

Ainda nesse mesmo sentido percebemos a boa vontade política e pedagógica do gestor municipal em implementar a Lei nº 11.645/2008 na grade curricular, por meio de projetos, bem como no PPP das escolas municipais como ficou evidente em sua fala: "Acredito que a gente precisa estudar melhor essa Lei nº 11.645/08 para poder estar inserindo ela dentro da nossa grade curricular, nas disciplinas, e fazer projetos que abordem efetivamente a educação

indígena dentro da disciplina de história para que o professor trabalhe efetivamente esse conteúdo na sala de aula" (Secretário).

O grande desafio neste momento está em fomentar a inserção da temática indígena na Escola Municipal Professor Luiz Carlos Alves da Cruz, pois ainda se percebe que nessa escola os princípios democráticos precisam avançar em direção de efetivar a Lei nº 11.645/2008 e efetivamente incluir a temática indígena em sala de aula. Como Funari e Piñón afirmaram:

> A escola, por seu papel de formação da criança, adquire um potencial estratégico capaz de atuar para que os índios passem a ser considerados não apenas um "outro", a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade (Funari; Piñón, 2011, p. 116).

A presente dissertação constatou a ausência de práticas escolares acerca da temática indígena, além de uma resistência institucional a esses estudos tanto pela escola, quanto pela Secretaria de Educação. As barreiras institucionais de currículos padronizados que não reconhecem e nem valorizam a diversidade existente no município, refletem uma resistência do sistema educacional à implementação de uma educação multicultural que valorize a temática indígena.

Observamos que a Lei nº 11.645/2008 ainda não foi trabalhada na escola, nem contemplada no currículo escolar e nem no Plano Político Pedagógico. A maioria dos professores afirmaram desconhecerem a Lei nº 11.645/2008.

Tendo como resultado, então, a necessidade de implementação das Políticas Educacionais acerca da temática indígena na rede municipal de Lambari D'Oeste. A pesquisa procurou destacar a urgência de regularização dos termos estipulados pela Lei nº 11.645/2008 na rede municipal, bem como a sua efetivação no currículo escolar e no Plano Político Pedagógico da escola.

O estudo sugere que a Temática indígena deve ser entendida como um espaço para o diálogo intercultural, promovendo uma educação de qualidade. Ademais que a Universidade possa oferecer formações nessa temática, subsidiando os professores a trabalharem de forma transversal essa temática em suas salas de aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

APPLE, M. *et al*. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 36-51, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto, nº 24.700/1934**. Rio de Janeiro, de 2 de julho 1934. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24700-12-julho-1934-519729- publicacaooriginal-80372-pe.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto, nº 736/1936**. Rio de Janeiro, de 6 de abril 1936. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, n. 120, 26 jun. 2014. Brasília, DF. p. 1-13. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios – SPI. **Boletim Interno**, n. 1, Rio de Janeiro, 1 nov. 1941. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=boletim%20interno%20spi. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios – SPI. **Boletim Interno**, n. 3, Rio de Janeiro, 3 jan. 1942. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=boletim%20interno%20spi. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios – SPI. **Boletim Interno**, n. 14, Rio de Janeiro, 31 jan. 1943. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=boletim%20interno%20spi. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios – SPI. **Boletim Interno**, n. 30, Rio de Janeiro, 31 maio 1944. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=boletim%20interno%20spi. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Serviço de Proteção aos Índios – SPI. **Boletim Interno**, n. 36, Rio de Janeiro, 31 jan. 1945. Disponível em: http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&pesq=boletim%20interno%20spi. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CANDAU, Vera (Org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CUNHA**,** Manuela Carneiro da (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Socialização e a formação escolar. **Lua Nova**: Revista de cultura e política, São Paulo, n. 40-41, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GAGLIARDI, José Mauro. **O índio e a República**. São Paulo: Hucitec, 1989.

GOMES, A. M. C. Vargas y los trabajadores. *In*: D'ARAUJO, Maria Celina. **La era de Vargas**. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1998.

GUIMARÃES, Manoel L. L. Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, v. 01, n. 01, 1988.

HOFMANN, Manfred Maximilian. Reconhecimento e afirmação dos saberes indígenas na Amazônia brasileira. *In*: LEÃO, R. L.; LINS, S. D. (Orgs.). **Cidades e natureza**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 121-140.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 03 n. 10, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia:** Regime autoritário e a educação no Brasil (1930- 1945). Campinas: Autores Associados, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnés Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. **O pensamento selvagem.** 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, 2012.

LIMA, Antonio Carlos Souza. **Um grande cerco de paz:** poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LÍNGUA NHEENGATU. *In*: **WIKIPÉDIA:** a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_nheengatu. Acesso em: 05 out. 2025.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo - entre a escola ideal e a escola real:** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MALTA, Marcio Tadeu Maia de Almeida. **Etnocídio para além das perdas culturais:** pessoas, corporalidades e a multiplicação dos maus encontros. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares:** área de Ciências Humanas: Educação Básica. Cuiabá: Defanti, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência curricular para o território mato-grossense:** concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MAYBURY-LEWIS, David. Vivendo o Leviatã: Grupos étnicos e o Estado. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 08, n. 01, 1984.

MEDEIROS, Juliana Schneider.Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang. **Revista História Hoje**, v. 01, n. 02, p. 81-102, 2012.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, 1999.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MOLINA, Luísa Pontes. **Terra, luta, vida:** autodemarcações indígenas e afirmação da diferença. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Org). **Relações Étnico-Raciais, Formação de professores e currículo.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Entre plantas e palavras:** modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (AP). 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas:** adotada pela Assembleia Geral em 13 de setembro de 2007. Nova York: ONU, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n.º 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes**, **1989**. Genebra: OIT, 1989.

PALMQUIST, Helena. **Questões sobre genocídio e etnocídio indígena:** a persistência da destruição. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. Projeto político-pedagógico: uma construção "coletiva"? *In*: **Encontro de Pesquisa em Educação**; Jornada de Gestão Escolar; Semana de Pedagogia, 2008, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2008.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça:** Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.

RIBEIRO**,** Berta G. Gleiser. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987.

ROCHA, Everaldo. O índio didático: Notas para o estudo de representações. *In:* ROCHA, E. *et al*. **Testemunha Ocular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

ROCHA, Leandro Mendes. **A política indigenista no Brasil:** 1930-1967. Goiânia: Editora UFG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Ediciones Sociedad y Política, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2010.

SANTIAGO, Rosa Maria M. **O Projeto Político-Pedagógico:** entre o sonho e o compromisso. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, Angela Maria dos; SILVA, João Bosco da (Org). **Educação em Diálogos com a Diversidade**. Cuiabá: KCM Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina/CES, 2009.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa Silva. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VALE, Radanes Aurelio Lima. **A temática indígena à luz das práticas pedagógicas dos professores de história**: Lei n° 11.645/2008, currículo e formação docente. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

VANÇAN, Alianna Cardoso; RODRIGUES, Milena Valle. O massacre do paralelo 11 e os direitos fundamentais a partir do direito de memória Indígena e a decolonização do direito brasileiro. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 07, n. 01, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma regulação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 07, n. 12, p. 159-166, 2013.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, 2009.

YAFUSSO, Paulo. Caderno Cotidiano. **Agência Folha de Campo Grande**, 2 ago. 1994.