

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Tatiana do Nascimento Teixeira¹

RESUMO

O presente artigo discute o estudo de história e culturas indígenas na educação escolar brasileira, analisando o percurso histórico das políticas indigenistas e suas implicações atuais. Os povos indígenas foram historicamente marginalizados pelo Estado, que formulou políticas que impossibilitaram sua autonomia, reforçando os processos históricos de etnocídio em curso desde o início da colonização. Tal postura estatal influenciou também a educação escolar, que contribuiu para difundir uma série de estereótipos e preconceitos a respeito desses povos. No entanto, nas últimas décadas do século XX os povos indígenas articularam-se politicamente, dando origem ao Movimento Indígena, que possibilitou uma luta mais organizada por reconhecimento e direitos territoriais. No século XXI algumas conquistas foram obtidas no âmbito da educação escolar, como a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo de história e culturas indígenas nas salas de aula do Brasil. O artigo conclui que, além da legislação, é necessário repensar as práticas escolares, os materiais didáticos e as abordagens sobre a história e as culturas indígenas, valorizando seus saberes, resistências e contribuições e traçando caminhos para a valorização da diversidade cultural na perspectiva da interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Educação escolar; Povos indígenas; Diversidade cultural; Interculturalidade.

INDIGENOUS HISTORY AND CULTURES IN SCHOOL EDUCATION: CHALLENGES TO VALUING CULTURAL DIVERSITY FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL INTERCULTURALITY

ABSTRACT

This article discusses the study of Indigenous history and cultures in Brazilian school education, analyzing the historical trajectory of indigenist policies and their current implications. Indigenous peoples have been historically marginalized by the State, which formulated policies that prevented their autonomy, reinforcing the historical processes of ethnocide underway since the beginning of colonization. Such state practices also influenced school education, which contributed to the dissemination of numerous stereotypes and prejudices regarding these peoples. However, in the last decades of the twentieth century, Indigenous peoples organized politically, giving rise to the Indigenous Movement, which enabled a more structured struggle for recognition and territorial rights. In the twenty-first century, some achievements have been made in the field of school education, such as Law 11.645/2008, which made the study of Indigenous history and cultures mandatory in Brazilian classrooms. The article

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Licenciada em História pela mesma instituição. Email: Tatinteixeira@gmail.com

concludes that, beyond legislation, it is necessary to rethink school practices, teaching materials, and approaches to Indigenous history and cultures, valuing their knowledge, resistance, and contributions, and outlining pathways for valuing cultural diversity from the perspective of critical interculturality.

Keywords: School education; Indigenous peoples; Cultural diversity; Interculturality.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as discussões acadêmicas voltadas à educação das relações étnico-raciais vêm se aprofundando cada vez mais. Isso ocorre devido a intensificação das lutas sociais por representação e visibilidade, que visam a modificar a realidade social de exclusão e marginalização dos grupos sociais minoritários. Como resultados dessas lutas, surgiram no ordenamento jurídico legislações formuladas com o objetivo levar tais discussões ao ambiente escolar, a saber, as leis 10.639 de 2003 e a lei 11.645 de 2008. A primeira, trouxe à tona a obrigatoriedade do estudo de história e culturas afro-brasileiras e africanas e a segunda complementou a primeira, trazendo a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas.

O conceito de interculturalidade, muito presente nas discussões no âmbito da educação, intenciona promover a interação entre conhecimentos provenientes de culturas distintas de forma simétrica e igualitária. Walsh (2005) enfatiza que a interculturalidade é uma meta a ser alcançada, pois um diálogo em condições de igualdade só pode ser obtido pela superação das diferenças estruturais e históricas que relegaram os povos colonizados a uma condição de marginalização. O rompimento com as estruturas de poder e saber provenientes do legado colonial construiria as condições necessárias para o diálogo social, e, desse modo, a educação tem um importante papel na promoção desse diálogo. O presente artigo tem como objetivo analisar a presença da temática indígena na educação escolar no Brasil, a fim de pensar possibilidades de construção de práticas educativas interculturais, que valorizem a diversidade cultural e contribuam para superar estereótipos e preconceitos ainda presentes na sociedade.

Para tanto, o texto divide-se em duas partes. No primeiro momento, são analisadas as legislações brasileiras voltadas a “questão indígena”, isto é, um panorama histórico das políticas indigenistas e como estas tiveram um papel de

marginalizar esses grupos étnicos ao longo das décadas, mas vêm mudando devido as lutas do Movimento Indígena. No segundo momento, a discussão volta-se à questão da educação escolar, à luz da lei 11.645/2008. Problematisa-se a modo como a educação escolar tratou essas questões ao longo da história – com uma série de estereótipos que podem ser percebidos até os dias atuais - e são propostas maneiras de contribuir na mudança desse cenário.

O ESTADO BRASILEIRO E OS POVOS INDÍGENAS

Com o desembarque dos portugueses na costa das terras que vieram a serem chamadas de Brasil, nos idos de 1500, tem início uma história de relações conflituosas entre colonizadores e os povos que aqui viviam, que foram chamados de “índios” e posteriormente de “indígenas”. A história desses povos, no entanto, não começa em 1500, mas muito antes, visto que, diferentemente da imagem cristalizada pelos colonizadores, os indígenas são povos plurais, dotados de grande diversidade cultural, falantes de uma infinidade de idiomas e capazes de contar sua própria história.

A partir do fatídico encontro, erroneamente chamado de “descobrimento”, surgiu a ideia do “índio”, termo criado por um erro de Colombo, que ao chegar na América Central pensou ter chegado às Índias. O termo disseminou-se rapidamente, afinal, a vontade de nomear foi muito presente nesse início de empreitada colonizadora, quando os europeus pensavam ter encontrado um “Novo Mundo”. Apesar de novo para esses navegadores, esse era o “Velho Mundo” das diversas populações autóctones, e os termos extemporâneos trazidos pelos europeus pouco explicavam sobre sua realidade e complexidade. De modo contrário, nomear foi uma forma de encobrir a diversidade de povos, crenças e maneiras de viver. Essa discussão é relevante no atual contexto escolar, pois não se trata apenas de substituir um termo por outro, mas problematizar a forma como a história foi contada até então e chegar mais perto de compreender a complexidade cultural dos povos indígenas.

O objetivo dessa primeira seção é pensar a trajetória das políticas indigenistas nos períodos colonial, imperial e republicano. Esse conhecimento é essencial para pensar o momento em que vivemos e entender o processo histórico que ocasionou as tortuosas relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, além de

fundamentar apontamentos críticos para a criação de propostas educativas que respeitem a diversidade étnica dos brasileiros, a luz da Lei 11.645 de 2008. A lei mencionada, faz parte desse processo histórico, sendo resultado de intensas lutas pela valorização das culturas originárias.

Desde o início da colonização, a visão dos colonizadores sobre os indígenas foi carregada de etnocentrismo. Munduruku (p. 25), ressalta que

[...] a cada nova fase da história do Brasil (Colônia, Império, República), uma abordagem teórica era desenvolvida com a finalidade de estabelecer um paradigma que pudesse definir qual o papel dessas populações no contexto do desenvolvimento econômico que o Brasil queria para si.

Dessa forma, em diversos períodos a possibilidade de agência política foi negada aos indígenas. Seus próprios conhecimentos e formas de ver o mundo foram invalidados, considerados primitivos e inferiores, de modo que se pensava que os indígenas deveriam aprender com os não indígenas, mas não o contrário. Mesmo quando visto de forma mais positiva, a imagem criada sobre esses povos ainda era carregada de etnocentrismo, a exemplo das visões edênicas do “Novo Mundo”, que colocam o indígena como morador de um paraíso terrestre sonhado pelos europeus (Schwarcz; Starling, 2018). Apesar disso, o que vigorou no início de colonização foi o paradigma exterminacionista, que Munduruku (2012, p. 27) caracteriza como a “destruição em massa dos povos indígenas”. O interesse nas terras que ocupavam e na mão de obra sob o regime de escravidão fez com que os colonizadores praticassem um sistemático genocídio contra esses povos.

Conforme Munduruku (2012), havia também, naquele contexto, a Igreja Católica posicionava-se contra a destruição física desses povos. Para essa instituição, os indígenas eram dotados de alma, o que significaria que não deviam ser mortos ou escravizados, mas convertidos ao catolicismo. Assim, por meio da educação e da catequese, foi empregada outra forma de violência, o etnocídio, que teve como efeito a desestruturação social das comunidades indígenas. Os membros da Igreja viam os indígenas como papeis em branco, prontos para aprender os dogmas e costumes necessários à vida em civilização. Quanto a política em si, oscilava entre essas duas posições: em alguns momentos reconhecendo-os como legítimos donos das terras em que viviam, em outros, autorizando o extermínio e escravização com base no estatuto jurídico das “guerras justas” (Munduruku, 2012).

Esse modelo de política indigenista predominou durante todo o período colonial, até meados do século XIX, quando foi substituído por outro paradigma, baseado na ideia de assimilação cultural, que ganhou força com a Proclamação da República, em 1889. De acordo com Costa e Silva (2018), nesse momento os povos indígenas passaram a ser vistos como uma “questão” a ser resolvida pelo Estado brasileiro. Segundo os autores, nesse período o país passou por um processo de laicização e afastamento da Igreja, o que significava que dali em diante o Estado deveria responder pelos povos indígenas.

Foi criado então o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), sob a égide teórica do positivismo, muito presente nos primeiros anos da república. O SPI foi organizado pelo major Cândido Mariano da Silva Rondon, que compunha a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas, cujo objetivo era integrar as partes mais afastadas do território nacional. Nesses locais viviam muitos povos indígenas sem histórico de contato, que haviam migrado para locais mais afastados como fuga, após contatos anteriores. Esse órgão indigenista oficial tinha como missão garantir a sobrevivência física dos indígenas, e ao mesmo tempo incentivá-los a adquirir os hábitos dos não indígenas de forma gradual. Ou seja, existia a ideia de que os indígenas assimilariam os costumes dos não indígenas e, aos poucos, transformam-se em trabalhadores “civilizados” (Costa; Silva, 2018).

Costa e Silva (2018) destacam que, além do SPI, no século XX surgiram leis que acompanhavam a mesma linha de pensamento quanto a integração dos indígenas. No Código Civil de 1916, os “silvícolas” (a denominação que a legislação utilizava para os povos indígenas) eram considerados relativamente incapazes. Desse modo, ficavam sob a tutela do Estado até serem considerados “civilizados” (e não mais indígenas), não podendo responder por si próprios. No Decreto nº 5.484, de 1928, promulgado pelo então presidente Washington Luís os indígenas nascidos no território nacional passaram a ser classificados em quatro categorias, indo da 1ª, considerados mais “selvagens” e chamados de nômades, passando por duas categorias intermediárias – a 2ª, chamados de arranchados ou aldeados e a 3ª, pertencentes a povoações indígenas – e chegando a 4ª categoria, considerados assimilados à comunhão nacional. Para os autores, “tal categorização permite entrever a forma como os indígenas eram vistos pela sociedade não indígena na época, em uma espécie de escala evolutiva” (Costa; Silva, 2018, p. 80).

O SPI durou até 1967, quando foi extinto, acusado de má gestão e corrupção. Isso ocorreu no período da Ditadura Militar, quando ainda era prevista a integração do indígena à coletividade nacional. Em substituição do SPI, criou-se a Funai, que seguia a mesma política paternalista e não se mostrou suficiente para proteger a integridade das comunidades indígenas, que na época eram vitimadas pela violência devido às disputas por terras, construção de estradas e invasões de garimpeiros, problemas esses que os afetam até hoje. Ainda no período militar, foi aprovado o Estatuto do Índio de 1973, fundado nas mesmas premissas de integração e tutela. Esse cenário só veio a mudar a partir da Constituição de 1988, resultado de uma intensa luta do Movimento Indígena, iniciado por volta da década de 1970 (Costa; Silva, 2018).

De acordo com Munduruku (2012), o Movimento Indígena teve como características a fabricação de uma identidade étnica e o surgimento de uma consciência pan-indígena. Até aquele período as lideranças indígenas tinham um olhar local, voltado aos problemas enfrentados no contexto de suas próprias comunidades. O surgimento de uma onda de reflexões e reivindicações na sociedade civil, vindas de diversos grupos afetados pela Ditadura Militar criou um “campo de possibilidades” – termo de Gilberto Velho, utilizado por Munduruku (2012) – para a reivindicação de direitos via movimento social. Ao se darem conta de que viviam situações semelhantes, formou-se entre as lideranças uma consciência pan-indígena, necessária para a reivindicação coletiva.

Para Munduruku (2012) essa organização foi possível devido ao uso político termo índio. Como visto anteriormente, esse termo foi inventado pelos colonizadores e não reflete a real identidade dos povos indígenas. Porém, naquele momento funcionou como um simulacro, isto é, uma identidade étnica fabricada, mas importante para aglutinar os interesses de diversos povos.

As primeiras reuniões de lideranças indígenas foram organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um órgão ligado à Igreja Católica. O principal objetivo das lideranças era buscar soluções para a defesa dos territórios indígenas. A atuação do movimento ganhou força nos anos 1980, quando as próprias lideranças passaram a tomar a frente das assembleias. Nesse contexto foi criada a União das Nações Indígenas, cuja atuação voltava-se a participação nos rumos políticos do país. O texto da Constituição de 1988, trouxe uma nova postura política do Estado para com os povos indígenas. A chamada Constituição cidadã deu um tratamento

diferenciado aos povos originários, reconhecendo sua diversidade cultural e o direito às terras tradicionais (Munduruku, 2012).

Para Munduruku (2012) o Movimento Indígena significou um importante projeto educativo que seguia em duas direções: a educação de novas gerações indígenas que formariam quadros para sua continuidade e a formação da sociedade brasileira para o reconhecimento da diversidade indígena. Nos anos que se seguiram, diversos indígenas passaram a ocupar espaços nas universidades, na literatura, no meio artístico e na política, buscando falar por si mesmos, se autodeterminar e fazer-se conhecidos, superando o longo período em que predominou a tutela do Estado.

Ailton Krenak (2015) pontua que o Movimento Indígena foi crucial para tornar os povos indígenas conhecidos no cenário nacional, pois até então, grande parte da população nem sabia de sua existência e acreditava que estes encontravam-se extintos ou assimilados. No século XX, a educação escolar do contribuía fortemente para esse apagamento, no entanto, no século XXI, algumas mudanças nesse cenário puderam ser observadas. No ano de 2003, após anos de luta dos Movimentos Negros, foi promulgada a lei 10.639/2003 que incluiu o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, abrindo as portas para uma discussão mais significativa sobre as relações étnico-raciais e a educação. Em 2008, a lei 11.645/2008 incluiu a discussão sobre a questão indígena. Diz a lei que o conteúdo programático das escolas deve incluir “a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2008).

Algumas críticas podem ser feitas à redação da lei, como pontua Araújo (2015) quando destaca a denominação da população afro-brasileira e dos povos indígenas como “esses dois grupos étnicos”, desconsiderando a imensa pluralidade de povos indígenas e de etnias africanas que compõem a população brasileira. Costa e Silva (2018) pontuam que a utilização de termos como “resgatando” pode resultar em interpretações equivocadas, pois remete à ideia de “herança”, isto é, pensar essas culturas apenas como algo do passado, que deixou uma marca, mas desapareceu, em vez de reconhecer seus representantes como sujeitos contemporâneos e ativos no processo histórico.

Apesar disso, a importância da lei reside no fato de que esta, enseja mais discussões no campo acadêmico e escolar sobre a temática, possibilitando uma

melhoria contínua com relação a educação das relações étnico-raciais. Conforme Costa e Silva (2018, p. 92):

Sobre grupos indígenas, seus ancestrais e atuais descendentes, ainda há muito a ser pesquisado. Mais do que isso: muito deverá ser elaborado didaticamente para que a temática chegue às salas de aula livre das amarras dos estereótipos e dos preconceitos alimentados durante séculos em relação aos, até bem pouco tempo atrás, chamados de “povos sem história” ou “primitivos” (não com o sentido de “primeiros”, mas pejorativamente de “atrasados” ou “sem cultura”, em uma perspectiva evolucionista e racista).

POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola tem uma responsabilidade no que tange o reconhecimento da diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Os primeiros contatos dos estudantes não indígenas com a temática se dão através da escola, e esta pode tanto reafirmar os estereótipos e preconceitos presentes no senso comum, quanto mostrar uma outra perspectiva, mais próximas da realidade da população brasileira, formada por diversos grupos étnico-raciais. Walsh (2005) destaca que o sistema educacional não é a única instituição responsável pela difusão e valorização da diversidade, porém, é a instituição que dispõe de meios para gerar impactos sociais em grande escala, o que justifica a necessidade de se construir projetos interculturais pensados para a educação escolar.

Com relação às populações indígenas, a data de 19 de abril aparece como momento em que as instituições dão um relativo destaque às populações indígenas. Porém, essa presença pode muitas vezes ocorrer de forma descontextualizada e caricata, reforçando os estereótipos sobre os “índios”. Segundo Costa e Silva (2018) o Dia do Índio ou “Semana do Índio” tornou-se uma espécie de comemoração cívica nas escolas ao longo dos anos, e comumente repete fórmulas desgastadas para representar o indígena, como apresentações fora de contexto ou representações exóticas e folclóricas. Além disso, mesmo em municípios onde se vê forte presença indígena, a forma como estes são representados está distante da realidade local, criando a impressão de que os indígenas pertencem ao passado, como um mito fundante do Brasil, celebrado apenas em uma data específica.

O modo como essa data é comemorada precisa ser repensado levando em conta as discussões contemporâneas sobre história e culturas indígenas, com destaque para as diversas realidades, tanto locais – que povos indígenas habitaram

a região onde está situada a escola? Há aldeia indígena nas proximidades? – quanto nacionais e internacionais, mostrando a diversidade cultural indígena em todos os continentes e sua luta comum por autodeterminação, direitos e visibilidade. A noção de pertencimento cultural indígena deve ser trabalhada nas escolas celebrando tanto os povos isolados, quanto aqueles que vivem nas aldeias ou nas cidades, destacando tanto sua participação na história, quanto sua presença na atualidade. Além disso, é essencial que a temática indígena seja discutida ao longo do ano, não apenas no mês de abril, e que na ocasião da comemoração de outras datas, a participação indígena (ou sua ausência) seja também lembrada.

Ao refletir sobre o papel da escola diante das questões étnico-raciais, Maria da Penha da Silva (2020) nota que apesar de a legislação vigente, resultado que lutas históricas dos movimentos sociais, seguir na direção do reconhecimento das sociodiversidades, a escola por vezes mantém uma postura de silenciamento quanto as história e expressões culturais das populações negras e indígenas. Isso ocorre em parte devido aos materiais didáticos, que perpetuem visões equivocadas e reforçam uma formação eurocêntrica. Em outros momentos, as histórias indígenas aparecem mais como “nota de rodapé” do que como conteúdo a ser desenvolvido e discutido, dificultando o aprofundamento das discussões. Portanto, são necessárias duas mudanças. Um delas é em relação a produção do material didático, que é, de certa forma consequência da produção acadêmica. A outra mudança necessária é na forma de abordar o material didático, que costuma ser suporte básico das atividades escolares: o docente deve, quando necessário, problematizar seu conteúdo em sala de aula.

Ao narrar uma experiência na escola, Daniel Munduruku (2020) conta sobre uma ocasião em que visitou uma escola particular em São Paulo para fazer uma palestra para os alunos que estavam estudando o “índio”. Eram crianças entre 8 e 12 anos e uma delas, ao saber de sua presença, sentiu medo e começou a chorar. O escritor e professor indígena, mesmo tendo passado por várias escolas, nunca havia vivenciado situação similar e perguntou a professora sobre o material que estavam utilizando. Ao ver as imagens no livro didático, encontrou a resposta. As imagens mostravam rituais antropofágicos do século XVI, fazendo com que a criança associasse a imagem daquele “índio”, à “desse índio”. Essa anedota demonstra a importância de uma abordagem problematizadora do material didático. No que tange aos povos indígenas devem ser pensadas as variabilidades entre culturas e épocas.

Não existe um “índio”, que viveu de uma única forma e em uma certa época. Existem povos indígenas, com diferentes culturas e que tem história, isto é, modificam-se ao longo do tempo, sem deixar, por isso, de pertencer a uma etnia indígena.

Walsh (2009) sustenta que existe uma diferença entre a “interculturalidade funcional” e a “interculturalidade crítica”. A primeira, ligada ao multiculturalismo neoliberal não questiona as desigualdades e assimetrias de poder oriundas do legado colonial. Sua aplicação na educação escolar significa apenas a inclusão de conteúdos sobre a história e cultura de povos outrora excluídos, sem intenção de transformar as estruturas sociais geradoras da desigualdade. Para a autora, seu objetivo é meramente “administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos (Walsh, 2009, p. 20). A inclusão de conteúdos referentes à história e culturas indígenas, nessa perspectiva, perpetua um imaginário eurocêntrico.

Por outro lado, a interculturalidade crítica evidencia um projeto de confronto às heranças coloniais, buscando alternativas a esse legado e destacando a questão do poder. É, desse modo, um projeto de transformação política, influenciado diretamente pelas lutas sociais dos povos colonizados. Conforme Walsh (2009, p. 25) a interculturalidade crítica:

[...] alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimento que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender a atuar no presente.

Assim, pensada como ferramenta pedagógica, a interculturalidade crítica permite trocas legítimas entre conhecimentos, questionando as condições que limitam o diálogo. Essas condições foram impostas por um violento processo de colonização, no entanto, a construção de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da educação escolar não deve se limitar a reproduzir uma narrativa de sofrimento. Além da violência, é preciso destacar as diversas formas de resistência dos povos colonizados, além, é claro, de suas contribuições.

Conforme Baniwa (2023), os povos indígenas no período colonial resistiram de diferentes formas, organizando confederações e revoltas, além de fugas e alianças. Alguns exemplos são a revolta liderada por Ajuricaba, na região do vale do Rio Negro, na Amazônia, e a Confederação de Tamoios, no século XVI, uma série de revoltas

lideradas pelos Tupinambá no litoral. Ainda na atualidade ocorrem diversas formas de resistência, entre as quais:

Autonomia e protagonismo das aldeias, povos e organizações indígenas, fortalecimento do movimento indígena articulado e criativo, mobilizações, marchas, acampamentos, ocupações de espaços, organização e participação política, autonomias etnoterritoriais, produção estética e acadêmica, projetos próprios de educação, saúde e autossustentação, apropriação e uso de mídias e outros meios de comunicação, interação com a opinião pública nacional e internacional, acionamento constante do ministério Público e do Poder Judiciário e participação ativa da vida nacional (Baniwa, 2023, p. 17)

Quanto às contribuições, Baniwa (2023) destaca que, do ponto de vista cultural, a língua portuguesa incorpora várias palavras, expressões e conceitos dos idiomas indígenas, assim como muitos nomes de lugares. Seu legado é um conhecimento milenar dos alimentos e plantas medicinais, muito utilizados hoje em dia. Além disso, a defesa dos territórios indígenas é de suma importância, não só pela sua presença ancestral, mas por seu papel como guardiões das florestas. A megabiodiversidade existente nas terras indígenas representa 13% do território brasileiro preservado. Segundo o autor “fotos de satélite mostram que as terras indígenas são ilhas de florestas verdes rodeadas por pastos e cultivos de monoculturas” (Baniwa, 2023). No atual contexto de crise ambiental e climática, a manutenção das florestas é de grande relevância, não só para os povos indígenas, mas para toda a sociedade.

É essencial considerar todos esses aspectos ao se pensar a educação das relações étnico-raciais. Como mencionado anteriormente, a Lei 11.645/2008 não é um fim para as lutas relacionadas aos movimentos negro e indígena, mas um meio para o adensamento das discussões e para a concretização de possíveis mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de essa discussão estar longe de ser encerrada, viu-se nas últimas décadas uma série de avanços. Além das leis em si, a significativa presença indígena em diversos espaços – universidades, meio artístico e literário etc. – resultou numa expansão das possibilidades para se alcançar uma educação que não perpetue estereótipos e preconceitos.

É importante que, ao se tratar do estudo de história e culturas indígenas, o material não seja restrito aos tradicionais, onde o não indígena toma a liberdade de dizer quem os indígenas são ou deixam de ser. As políticas indigenistas vêm tratando os povos indígenas como um “problema” a ser resolvido através do Estado e até o século XX, a política majoritária previa a assimilação cultural desses povos. Porém, nas últimas décadas os indígenas passaram a assumir a narrativa de suas próprias histórias, obrigando a sociedade brasileira a vê-los e ouvi-los. Na escola, não deve ser diferente: é preciso que os estudantes vejam o que esses povos têm a dizer sobre si próprios.

A partir do panorama histórico das políticas indigenistas, buscou-se demonstrar o caminho até aqui, repleto de lutas sociais que culminaram na Constituição de 1988 e na legislação infraconstitucional posterior. Como as leis sozinhas não modificam a realidade, é preciso que os ambientes acadêmicos e escolares participem ativamente na construção de um conhecimento respeitoso sobre os povos indígenas. A proposta da interculturalidade crítica como projeto educativo permite busca por uma troca igualitária entre conhecimentos ao reconhecer o potencial das contribuições dos povos indígenas para a educação escolar, dando ensejo a uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun, 2015.

BANIWA, Gersem. História Indígena no Brasil Independente: Da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9-32, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/76035>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da; SILVA, Giovani José da. **História e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. Entrevista concedida a Alípio Freire e Eugênio Bucci e originalmente publicada na Revista Tendências e Debates em 1989. In: COHN, Sergio (Org.). **Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas Indígenas para rir e refletir na escola**. São Paulo: Moderna, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Maria da Penha da. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a Lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 3. ed. Recife: Ed. UFPE, 2020. p. 52-76. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/62>. Acesso em: 01 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.