



A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores

Law 11,645/2008 and intercultural teacher training for historians

Maria Aparecida Vieira de Melo⁽¹⁾; Carlos Alberto de Oliveira Gomes Junior⁽²⁾

⁽¹⁾Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação Culturais e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco. Professora pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Educação a Distância. Recife/PE. m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

⁽²⁾Especialista em História e cultura dos povos indígenas. Historiador pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul. Professor da Escola Estadual Emídio Cavalcanti de Albuquerque. Cabo de Santo Agostinho/PE. carloscabeludo2010@hotmail.com

Todo o conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Recebido em: 18 de julho de 2018; Aceito em: 10 de agosto de 2018; publicado em 10 de 01 de 2020. Copyright © Autor, 2020.

RESUMO: A presente pesquisa tem por finalidade numa visão macro compreender se a Lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE, numa perspectiva intercultural. E mais especificamente identificar o conhecimento acerca da lei 11.645/08 por parte dos educadores a partir de sua percepção sobre o índio. Reconhecer o dia do índio e o uso do livro didático como ferramentas específicas para abordagem sobre a temática indígena em sala de aula. E, por fim, identificar a formação continuada como fator preponderante para a construção da identidade profissional intercultural. Para tal se fez uso do instrumento metodológico de cunho qualitativo, com a aplicação de questionário aos professores do ensino fundamental II da rede municipal da cidade Cabo de Santo Agostinho/PE. O qual foi possível obter informações que sinalizam a necessidade de disseminar os conhecimentos sobre a lei 11.645/08, para evitar o uso do livro didático como único guia didático e a necessidade de uma formação diferenciada e intercultural para mudar as práticas pedagógicas dos educadores em seus contextos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Intercultural, Lei 11.645/08, Temática indígena.

ABSTRACT: The purpose of this research is to understand whether Law 11.645/08 is being considered in the know-how of teachers of the municipal network of Cabo de Santo Agostinho/PE, in an intercultural perspective. And more specifically to identify the knowledge about law 11.645/08 by educators from their perception of the Indian. Recognize Indian day and the use of the textbook as specific tools to approach the indigenous theme in the classroom. And, finally, to identify the continuous formation as a preponderant factor for the construction of the intercultural professional identity. For that purpose, a qualitative methodological instrument was used, with the application of a questionnaire to the teachers of elementary education II of the municipal network of the city Cabo de Santo Agostinho / PE. It was possible to obtain information that indicates the need to disseminate knowledge about Law 11.645 / 08, in order to avoid the use of textbooks as a single didactic guide and the need for differentiated and intercultural training to change the pedagogical practices of educators in their contexts.

KEYWORDS: Intercultural Formation, Law 11.645 / 08, Indigenous Theme.

INTRODUÇÃO

A educação intercultural vem sendo ressignificada por meio de processos educativos decoloniais que tem corroborado para fomentar a identidade docente sobre as especificidades e particularidades a serem respaldadas no saber-fazer pedagógico numa perspectiva da pedagogia decolonial da diversidade cultural indígena. Inclusive em se tratando da educação para o século XXI, o qual tem requerido cada vez mais sistematizações epistemológicas para se fazer jus a diversidade presente em sala de aula.

A formação docente atualmente tem sido de sobremaneira importante para que os educadores possam ampliar seu horizonte de sentido e comumente incorporar em seu saber-fazer novos conhecimentos que legitimam a inclusão social. Sendo assim, as competências e habilidades necessárias ao saber fazer se multiplicam mediante as mudanças epistemológicas que se inserem no processo da inclusão social.

Contudo, diante do processo da formação do educador é necessário fomentar uma identidade profissional que faça jus aos princípios da diversidade presente no contexto social, cultural, político e econômico em que se inserem as comunidades indígenas, inclusive para fazer aporte às epistemologias e metodologias de ensino que ressignifiquem a fomentação dos processos educativos numa nova perspectiva intercultural, como a que se propõe nesta pesquisa.

Historicamente a representação social dos povos indígenas nos livros didáticos foi e em alguns casos ainda é de natureza etnocêntrica e urbanocêntrica, isto é, diante da diversidade dos povos indígenas principalmente em suas múltiplas etnias existentes a educação imposta primou apenas por duas dimensões que retalham a cultura e a identidade dos povos indígenas, as quais foram a catequização e a instrução.

A maneira como os povos indígenas estão presentes em alguns livros didáticos reafirmam esta perspectiva etnocêntrica e urbanocêntrica de educação, pois as imagens dos povos indígenas permanecem no passado como é do interesse dos detentores do poder.

Diante destas problemáticas acerca da educação intercultural, a presente pesquisa tem por curiosidade epistemológica: Como a lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE. numa perspectiva intercultural?

A finalidade deste trabalho é compreender se a lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE, numa perspectiva intercultural e, mais especificamente pretende-se identificar o conhecimento acerca da lei 11.645/08 por parte dos educadores a partir de sua percepção sobre o índio; reconhecer o dia do índio e o uso do livro didático como ferramentas específicas para abordagem sobre a temática indígena em sala de aula e, por fim identificar a formação continuada como fator preponderante para a construção da identidade profissional intercultural.

A hipótese que norteia o desenvolvimento deste trabalho parte do pressuposto de que a falta da formação continuada, do conhecimento da lei 11.645/08 e o uso absoluto do livro didático tem contribuído para negar a discussão desta temática em sala de aula como política de ação afirmativa.

A metodologia que subsidia o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa, a qual foi permeada por uma pesquisa de campo, tendo como instrumento de pesquisa o questionário, a ser aplicado aos professores sobre as especificidades da educação intercultural, tendo como objeto de estudo o livro didático e a percepção dos professores sobre o dia do índio e o ser índio, a lei 11.645/08 e a sua formação pedagógica.

Desta feita a respectiva pesquisa está estruturada em capítulos, os quais norteiam o entendimento acerca da educação intercultural. Os quais estão sob a luz de autores como: CAVALCANTI (2003); PLACCO (2001); CANDAU (1996); ARACY LOPES (1995); CUNHA (2009); OLIVEIRA (2006); BANIWA (2006); GOMES (2002) e tantos outros teóricos e pesquisadores que vem dialogando sobre a formação do professor intercultural, a lei 11.645/08 e os livros didáticos.

O presente trabalho está assim organizado: primeiramente se reporta a educação na contemporaneidade, sendo esta essencial para pontuar a necessidade em dar ênfase a educação escolar indígena. Segundo, retrata a especificidade inerente a educação intercultural indígena, pois parte-se da representação social que está apregoada nos livros didáticos ainda de natureza arcaica, atrasada e estereotipada, problematizando a necessidade de desmistificar os mitos sobre os povos indígenas, sobretudo quando afeta a questão organizacional.

Metodologicamente será analisado por meio da participação dos colaboradores com o instrumento de pesquisa o questionário para que se possa provocar uma análise e discussão mais aprofundada norteada com os fundamentos epistemológicos acerca da

educação intercultural, identidade docente e os livros didáticos fazendo jus a lei 11.645/08.

Espera-se com esta pesquisa ampliar a discussão que vem sendo recentemente provocada, por meio da atuação dos movimentos indígenas. Bem como, contribuir com o fortalecimento de práticas pedagógicas descolonizadoras, em prol de evidenciar os povos indígenas como sujeitos de direitos, que podem e devem se representar. Sendo, portanto, autores protagonistas de ações que lhe permitam se fazer presente nos livros didáticos como sujeitos da história e não como mero objeto da mesma. Sendo assim representados pelos interesses da pedagogia colonizadora que para afirmar o direito de alguns, nega o direito de outros tantos.

Destarte, a presente pesquisa torna-se importante pela necessidade desta discussão partindo de um contexto social em que emerge uma reflexão acerca de como vem sendo aplicada a Lei 11645/08 especificamente nas aulas de história do ensino fundamental na cidade de Garanhuns-PE. Também é importante compreender como vem sendo colocado os povos indígenas nos livros didáticos após esta lei que norteia as especificidades e particularidades inerentes à cultura, a identidade e aos modos de vida próprio dos povos indígenas.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEMÁTICA INDÍGENA

A abordagem sobre a formação de professores vem sendo ampliada significativamente a partir das demandas sociais, as quais repercutem imediatamente na escola. Desta forma, todos os professores devem ficar atentos e buscar a formação continuada para assim, se enquadrarem na qualificação que se faz necessária no campo emergente da educação.

Muitas mudanças significativas ocorreram no sistema nacional de educação. Ao menos na legislação, se percebe tais mudanças com implementações de leis que antes não eram pauta na educação. Mas, por meio dos movimentos sociais tencionando as forças do Estado, algumas leis foram incorporadas à educação e, evidentemente são necessários professores qualificados para efetivar as tais resoluções, leis e decretos para educação a favor das pessoas mais interessadas. Como, por exemplo, se têm algumas leis, mas a que entra em pauta de discussão aqui é a lei 11.645/2008, esta objetiva a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

Abordar o ensino da história e cultura indígena a partir de 2008 na legislação educacional se fez necessário, mas como é possível a viabilidade desta efetivação? Existem professores formados para tal? Esta disciplina é efetiva na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, da formação inicial? Existem materiais pedagógicos que façam jus aos conteúdos específicos? Estas problematizações são com a intenção de provocar a curiosidade epistemológica no sentido de que é um dever do educador buscar condições viáveis para fazer jus ao direito à educação, cujo é o direito de todos. Mas, o que se percebe é que a formação de professores ainda é incipiente para tratar da diversidade que emerge no campo escolar.

Tratar pedagogicamente de determinadas especificidades se faz necessário que o sistema assim permita as possibilidades, pois a interferência deve ocorrer na base, ou seja, a conquista das leis e sua implementação são dois opostos que precisam ser tênues por meio do exercício de sua efetivação. De um lado os movimentos sociais organizados tencionando as forças do estado, de outro o próprio Estado dominador das forças e repressor. Daí o impasse na efetivação das políticas públicas que garantem o direito a educação.

A complexidade dos artefatos culturais, todas as atividades técnicas e pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano escolar dos professores se estabelecem na perspectiva formativa, sendo assim, requer o repensar da formação inicial de professores. E atualmente as ações afirmativas estão em evidência no âmbito da promoção dos saberes sistematizados e, conseqüentemente a realidade de professores formados na temática indígena vem mudando de forma significativa.

Conforme o que já foi supracitado, para melhor compreender o quadro apontado é importante fazer referência ao passado, em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, destacou-se a necessidade de promover a formação de profesoeres para atuarem especificamente para os povos indígenas, assim no Capítulo III, Artigo 210 que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Para tal o professor deve está qualificado com os saberes necessários a sua prática pedagógica. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a mais recente a 9394/96 fica assegurado, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna. Para tal, cabe aos professores atuarem a partir de sua formação intercultural em prol de corroborar com a formação indígena.

No que concerne à formação de professores vem se ampliando historicamente, uma vez que as ações afirmativas estão sinalizando as demandas da inclusão social, da justiça e promoção à igualdade de direitos. Para tal é preciso compreender a importância da formação de professores de caráter específico para garantir o direito à educação diferenciada, sendo esta denominada de intercultural. Pois, entende-se que a necessidade formativa intercultural valoriza as culturas e identidades das sociodiversidades indígenas que compõem o território brasileiro. Tratar da *formação de professores na temática indígena* é promover o olhar diferenciado para o território da escola, a qual obrigatoriamente deve viabilizar o direito de todos, a educação.

Para Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”. Significa, portanto que o território da escola inserido nas comunidades indígenas deve fazer jus aos seus processos educativos ressignificando os saberes, valores, costumes e crenças, dos povos indígenas, tratando de sua diversidade, historicidade, territorialidade e, sobretudo dos saberes diversos que permeiam o seu universo de sentidos e significados místicos e sagrados.

A formação dos professores para a temática indígena é primordial a apropriação de conceitos epistemológicos dos aspectos fundamentais das culturas, identidades, historicidades e, enfim das peculiaridades inerentes aos povos indígenas que devem ser consideradas de forma veementemente aprofundada, tal como explica D’Angelis (2003, p.34), ao mencionar que se deve “pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, a formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena”. Evidentemente, esta é a premissa máxima: as raízes da cultura indígena.

Um documento bastante importante para esta discussão são os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, o qual apresenta três pilares formativos, cujos são:

- 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau;
- 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena;
- 3) a participação do professor indígena no processo educacional (GRUPIONI e MONTE, 2002).

Estas especificidades devem ser consideradas para que os povos indígenas possam se apropriar de sua historicidade, sendo eles mesmos os protagonistas, uma vez que os livros didáticos não representam socialmente os povos indígenas, pois o lugar que historicamente o índio tem ocupado é o da negação, ocultação, subalternização e o de invisibilidade, pois a visão eurocêntrica e etnocêntrica dos brancos simplesmente idealiza o mito dos índios não mais existem.

Dessa forma, há um grande empecilho na formação permanente, a criação de instâncias administrativas e a participação do professor indígena no processo formativo, devido a visão linear e cartesiana que retira dos índios o direito de ser mais. Garantir a educação de qualidade para os povos indígenas é promover o acesso e a permanência ao seu direito. Desta forma, é viável compreender que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72). Ou seja, a qualidade do professor respalda diretamente na qualidade da formação intercultural indígena do professor. Pressuposto este que permeia a gradual universalização do ensino, em implementação, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 (LIBÂNEO et al, 2005), tem ampliado a heterogeneidade do ambiente escolar. A heterogeneidade do ambiente escolar tem se dado com as sociodiversidades indígenas que estão ocupando com mais frequência às carteiras escolares. Entende-se por formação continuada, segundo a visão de Placco (2001, p. 26-27), formação continuada é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A complexidade da formação continuada deve fazer jus as sociodiversidades indígenas presentes no contexto escolar que corroboram demandas formativas para os professores indígenas. Na perspectiva do direito a formação para viabilizar uma atuação pedagógica concernente com as especificidades sociais, sendo essencialmente pertinente à sua promoção pela inclusão social. Pois a escola é o espaço por excelência para promover aquilo que historicamente na própria escola foi negado. Como a prática dos jesuítas que apenas instruíam e catequizavam, negando a língua materna das etnias indígenas, meio pelo qual violava todos os seus direitos. Assim, declara Luciano (1996, p. 45) que:

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra.

Observa-se que historicamente a escola como foi idealizada servia para destituir as diversidades indígenas do direito ao conhecimento sistematizado, ou seja, a educação, pois a forma como eram tratados e o que lhes eram ensinados não lhes serviam mesmo para a sua relação cosmogônica com a natureza, ou seja, seus modos de vida estavam bem distantes do que era transmitido na escola. Dessa maneira, após tempos de lutas e conquistas, os movimentos indigenistas, organizados socialmente continuam na busca pela garantia do que legalmente está no marco legal institucionalizado. De modo que, tão somente a formação de professores pode viabilizar o empoderamento às diversidades indígenas, para não deixar se perder nenhum artefato cultural próprio das diversidades indígenas. A escola, não sendo o único lugar de promover a valorização da cultura e identidade dos povos indígenas, é o lugar por excelência para viabilizar o elo perdido entre o passado, presente e futuro da história dos diversos povos indígenas em sua afirmação por meio da formação intercultural.

A educação para diversidade indígena engloba uma tomada de medida com pertinência à subjetividade, uma vez que socialmente os povos indígenas sofreram muitas violações, e querer superar a marca com a promoção da justiça social, da oportunidade igual aos seres diversos, parece uma utopia, mas é, este é o inédito viável que a escola/educação pode permear para os diversos povos indígenas, o direito a educação, a qual requer do protagonista sua força, sua coragem, seu sonho, professor é sempre movido pela possibilidade.

Nesta premissa, Candau (1996), “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente” (p. 140). Ou seja, o professor é o principal agente das mudanças que devem permear o devir dos povos indígenas, com uma formação verdadeiramente que trate das raízes da cultura indígena, desmistificando todo arcabouço de negação, expropriação, violação e ocultamento da vida, da cultura, da identidade, da subjetividade, da religiosidade dos diversos povos indígenas. Desmistificando ainda o lugar do índio, a visão que se tem sobre o índio historicamente, o modo de ser e atuar do índio, os estereótipos, os tratamentos pejorativos, os preconceitos e as discriminações que estes sujeitos de direitos sempre foram vítimas por falta de uma formação intercultural.

Por isso, o professor deve estar à frente para tornar possível o inédito viável do acesso à formação dos povos indígenas para a promoção da educação diferenciada/intercultural. Diante disso, é preciso tratar da educação escolar indígena numa perspectiva de permear, processos educativos incluídos, tal como sinaliza Meliá (2000, p. 16) ao abordar sobre “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.” É sob esta ação que se deve fazer valer o protagonismo indígena, em prol da sua alteridade, de suas diferenças que mesmo estando culturalmente esquecidas, não estão escassas e nem extintas, os índios existem e seus direitos também. Por isso é tão necessário a efetivação da educação escolar indígena nas comunidades indígenas.

Entender a premissa máxima da educação escolar indígena é legitimar o direito dos povos indígenas terem usufruto de uma educação diferenciada, pois muitas das vezes o que acontece é a sua violação, quando realmente não se considera as especificidades e peculiaridades dos povos indígenas por professores que não obtiveram formação intercultural, ensinando as “coisas dos brancos”, as quais pouco servem para a cultura indígena. D’Angelis (2000, p. 19) chama atenção para um fato interessante de ser assim refletido, questionado e conseqüentemente abolido, o qual é:

Sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do senso comum. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o senso comum dos outros.

Portanto, deve-se sair do senso comum, do achismo sobre a cultura indígena e mergulhar epistemologicamente em sua cultura, identidade, em seus modos de vida, reconhecendo a diversidade existente em cada etnia, mas não legitimar com a visão eurocêntrica, de que os índios não são, não têm, isto é uma visão que nega e oculta a existência dos povos indígenas em detrimento de seus próprios interesses. O conflito, a disputa de poder sempre existiu entre as classes sociais, as quais foram instituídas desde primórdios históricos. Em sendo assim, é fundamental “conhecer como funciona e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária” (D’ANGELIS, 2000, p. 9). Já Teixeira (1997, p. 16) ressalta ser esse espaço eivado de conflitos e contradições, tanto lingüísticos quanto interculturais. Ou seja, a escola corrobora para o processo de

descentralização das representatividades sociais das sociodiversidades indígenas presentes nos contextos escolares.

O projeto de sociedade que se deseja na contemporaneidade versa sobre a efetividade do que tange a lei maior, a Constituição Federal de 1988, a qual desencadeia várias outras leis que permeiam o entendimento acerca do tratamento da educação escolar indígena, tal como as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. A qual trata pormenorizadamente das especificidades e peculiaridades desta modalidade escolar.

De tal modo, a educação escolar indígena, permeada pela formação de professores na perspectiva intercultural, evidencia, que mesmo tratando das questões particulares o lugar em que se dá a educação escolar indígena é conflituoso, devido as ambiguidades da cultura que se entrelaçam entre os que são e os que não são índios. Desse modo, Tassinari (2001, p. 50), em seu ponto de vista salienta como são as escolas indígenas:

Espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios.

A complexidade que envolve incompreensões e redefinições identitárias configura a necessidade epistemológica da formação ocorrer por meio das raízes culturais, até que quem não seja índio, tenha o seu pertencimento identitário concernente, considerando assim o processo de miscigenação que ocorreu na história do Brasil. Entender que a realidade dos povos brasileiros se originou de forma miscigenada já confere a fluidez na identidade e no pertencimento cultural, pois diante desta flexibilidade identitária poderia se sanar os conflitos, as disputas de poder e os interesses individuais, passaria a ser uma relação harmônica entre índios e não índios.

Desta feita, é importante que a própria comunidade indígena tenha autonomia para fundamentar os saberes necessários a aprendizagem escolar, pois é bem verdade que a educação regular da forma como é trabalhada não representa os anseios dos povos indígenas, aliás, o universo dos saberes dos brancos é de pouca valia para os indígenas, os quais necessitam de uma formação embasada nas raízes de sua cultura. Comunga-se da ideia de que seriam as próprias comunidades que teriam o “[...] direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade” (FERREIRA, 1992, p. 179). Somente assim, a educação escolar indígena viabilizaria a disseminação dos diversos saberes, os

quais seriam transferidos para o escopo científico, mas de forma dialógica. Nos interesses que confluem a diversidade cultural.

Compreender que a formação de professores indígenas para atuar nas comunidades indígenas, é de sobremaneira uma das formas de revalidar o direito a cultura e a identidade dos povos indígenas, pois os brancos já causaram muitos danos aos indígenas e somente os próprios indígenas tencionando as forças do Estado poderiam por meio das políticas públicas galgar outros territórios de disputa, não somente a terra, mas o conhecimento, os saberes sistematizados e sobretudo, o empoderamento de sujeito de direito, uma educação de qualidade.

Em se tratar da educação para diversidade, logo se remete a uma educação diferenciada, onde esta deve estar a favor dos diversos processos socioeducativos dos sujeitos de direitos, os diversos povos indígenas. Pois a especificidade dos modos de vida indígenas devem permear a aplicação de medidas pedagógicas inclusivas que respeitem a individualidade de ser e de viver dos povos indígenas. Desse modo, a educação intercultural, parece ser a mais adequada para a formação dos professores, tendo em vista que estes historicamente tiveram silenciado suas subjetividades, e todo o processo do devir. Pois, de forma eurocêntrica foram sendo negados historicamente nas dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, sendo assim, foram sendo explicitamente excluídos da sociedade capitalista, patriarcalista e dominadora.

A formação de professores na perspectiva intercultural reverbera em não “resgatar¹” historicamente todas as adversidades, mas sim, fazer o processo contrário possibilitar o empoderamento dos povos indígenas a partir do conhecimento sistematizado, da formação integral, onde desperte a consciência adormecida de alguns não índios de que os índios não são os bons selvagens e por isso não podem ser iludidos com a promoção dos direitos universais de “meia sola”. A formação dos professores intercultural corrobora para que os alunos indígenas possam, sobretudo ser sujeitos de direitos, politizados e conscientizados dos processos de subalternização de que historicamente foram vitimados.

Agora é hora da retomada do poder, sim! retomar as terras, a educação, a saúde, a segurança, a moradia e enfim todos os direitos básicos que um dia lhes foram expropriados. Somente com o conhecimento político, cultural e social dos processos

¹ Entende-se que a história dos povos indígenas não foi perdida, para ser resgata, mas sim violada, por isso que se faz pertinente a consciência de que muitos direitos foram tirados dos índios. Logo, não se resgata o que não foi perdido, mas sim, se promove o empoderamento para que não se continue as formas de violação dos direitos indígenas, por isso, isso que a formação deve ser intercultural.

históricos é que podem promover o empoderamento as diversas etnias indígenas para que estas, por meio da educação intercultural possam galgar conquistas no cenário das políticas públicas voltadas para seus interesses e representações sociais.

Compreende-se, portanto que a formação intercultural é fundamental para a retroalimentação dos movimentos indígenas que tencionam as forças do Estado, o qual detém o poder e conseqüentemente oprime e reprime os que estão do lado de lá. Para tanto, é favorável que a pedagogia intercultural descolonize os saberes eurocêntricos, etnocêntricos e sociocêntricos que estão arraigados na cultura da formação dos professores. Em sendo assim, se apresenta como alternativa política e pedagógica a educação intercultural, a qual pode ser assim entendida como uma proposta de consolidação democrática nos Estados onde convivem diversas culturas (MONROE, 2009). Essas diversas culturas ampliam as necessidades de direitos dos povos indígenas, isso porque, são de diversas etnias e sociodiversidades.

A formação intercultural dos professores indígenas será entendida aqui como uma das estratégias utilizadas pelo governo brasileiro para a consolidação dos direitos e valores da cidadania e de um espaço interétnico democrático através da educação formal obrigatória diferenciada (ver TEIXEIRA, 2010, e LANA, 2009). É nesta perspectiva da garantia da formação de professores de caráter intercultural que o respeito as sociodiversidades indígenas será efetivado.

Vale salientar que historicamente a discussão sobre os direitos para os povos indígenas vem se ampliando paulatinamente, por meio da formação intercultural, a qual está explícita no Convênio 169, pois no artigo 27, assim está declarado, dando ênfase a educação diferenciada e a formação de professores:

A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado (p. 140).

O que está em jogo neste caráter formativo é autonomia dos povos indígenas em seu processo formativo, pois a partir do momento em que os povos indígenas estejam formados, conseqüentemente eles atuarão na sua base, e a educação de fato promoverá a inclusão social, pois os indígenas deixam de ocupar o lugar de objeto na história e passam a ser eles sujeitos dela, e protagonizando agora uma educação diferenciada, porque evidentemente um professor indígena não vai se auto afirmar ou reproduzir a

visão de como está sendo representado no livro didático, mas sim, irá desconstruir as visões equivocadas, estereotipadas e pejorativas que estão impregnadas na maioria dos livros didáticos quando tratam dos “bons selvagens, os ingênuos, os domesticáveis.”

Por isso, a importância na formação de professores a educação intercultural para desmistificar todos os mitos e violações que se tem historicamente sobre os diversos povos indígenas, os quais são sujeitos de direitos, com especificidades e peculiaridades que devem ser respeitadas e valorizadas socialmente.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A LEI 11.645/08

A educação diferenciada, intercultural e as sociodiversidades fazem jus aos processos legislativos a favor da educação escolar indígena em suas especificidades. Então, mesmo se tendo um marco legal significativo para as experiências interculturais, os sujeitos indígenas ainda carecem da efetivação da legislação vigente na promoção desta educação que é preciso ser diferenciada. Tal como a lei 11.645/08 ser efetivada no saber-fazer dos professores.

Tratar das especificidades indígenas, para além desta lei é preciso uma formação inicial que dê conta da fomentação da identidade docente indígena, conforme a natureza macrossociológica necessária para a promoção dos direitos universais, os quais a educação parece ser o suprassumo, pois é por meio deste que os demais direitos são acessados, inclusive para os diversos povos indígenas.

Não se pretende aqui apresentar o processo histórico que foi permeado no contexto social e cultural desde 1500 até os dias atuais, pois é sabido que os povos indígenas em seus movimentos, lutam pelas conquistas das políticas públicas que permeiam a tomada de empoderamento social. Contudo, um estado da arte do marco legal para educação escolar indígena seria muito interessante, mas não é objetivo deste capítulo, pois desta feita, se pretende apresentar as especificidades que estão presentes na respectiva Lei 11.645, a qual prima sobre os tratos pedagógicos, didáticos e metodológicos da natureza epistemológica da educação intercultural em sua modalidade indígena da temática indígena no âmbito escolar.

Entender a funcionalidade desta lei e de como ela deve ser efetivada nos interiores das salas de aula é de sobremaneira importante, pois sendo esta desconhecida,

logo não há possibilidade de inserção social dos conteúdos dos povos indígenas, uma vez que estes sofrem preconceitos e discriminações de ordens diversas. O maior ganho com a lei supracitada é a obrigatoriedade do ensino sobre a temática indígena, a qual evidentemente deve-se dar-se nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas, pois é na base que se fortalece e se desperta os interesses em tratar da modalidade educacional com mais eficácia, para que ela deixe de estar somente no papel e passe a ser uma prática diária dos tratos pedagógicos que subsidiam a formação integral dos professores do futuro para que estes conforme os pressupostos de Aracy Lopes da Silva (1995), como afirma se faz necessário abordar a temática indígena em sala de aula, como desconstruir a ideia de índio genérico, primitivo, de inocente, incapaz. Muitas das vezes esta é a imagem de fato que se tem dos povos indígenas nos livros didáticos, então carece da desmistificação desta visão errônea e evidentemente de sua apreensão a partir do olhar do próprio ser indígena.

A partir dessa desmistificação se compreenderá que os povos indígenas não são o que os outros dizem que assim são, pois a sua historicidade está camuflada por artefatos culturais que não lhes representam. Em sendo assim, é pertinente o que é alertado por Cunha (2009), ao orientar que é preciso ressignificar a discussão sobre a história indígena, numa perspectiva que destaca os movimentos de resistência e o protagonismo dos povos indígenas desde a chegada dos colonizadores. Desta feita, os indígenas não são mais o objeto dos processos discursivos, mas são entendidos como sujeitos históricos, com alteridade e representatividade social.

Em prol deste protagonismo, os indígenas são sujeitos pertencentes a sua cultura e identidade, estes com esta tomada de consciência passam a lutar por suas especificidades que devem ser consideradas no contexto social e escolar e consequentemente nos livros didáticos. Neste sentido, Oliveira (2006) corrobora para os processos de resistência indígena, o movimento indígena, visto que este antropólogo desconstrói as abordagens voltadas à invisibilidade dos índios na História do Brasil e mostra a atual situação das sociodiversidades indígenas, estas a partir da lei 11.645/08 passando assim ser impressas nos materiais didáticos.

Neste interesse social, do protagonismo indígena, alguns índios no Brasil têm se destacado no campo da produção do conhecimento acerca das especificidades indígenas, tal como se pode perceber em Baniwa (2006), o qual é um intelectual indígena que ressignifica a historicidade de seu povo, destacando questões pertinentes sobre os aspectos como organização indígena, explicação sobre o movimento indígena,

protagonismo indígena no Brasil, os desafios desses povos na contemporaneidade, pois ninguém melhor que um indígena para saber o que se passa entre seus pares por meio do ato do refletir e analisar com conhecimento de causa o processo de constituição desses movimentos, tendo em vista que estes são sujeitos de direitos e sujeitos de sua história de vida e não mais objetos dela, como historicamente os indígenas vinham sendo tratados. Este exemplo, parte do pressuposto da lei, pois a partir desta os índios mestres e doutores puderam ser representar em suas produções didáticas.

Tratar dos processos educativos para a promoção da efetivação da lei 11.645/08 é proporcionar o reconhecimento de uma parte da história do Brasil que ainda encontra-se ocultado, velado e camuflado. Para desmistificar e desvelar a educação operacionalizada de forma equivocada para tratar das especificidades indígenas Silva (2010, p. 44-45) afirma ser necessária uma formação continuada dos educadores, para que esses possam sempre estar atualizados e não virarem meros reprodutores de conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira acadêmica, reproduzindo equivocadamente o que está posto nos livros didáticos.

Pois diante da obrigatoriedade do ensino da temática indígena é indispensável à apropriação do conhecimento acerca dos povos indígenas, segundo Bergamaschi e Gomes (2002, p. 57), muitas vezes a imagem do índio que se constrói na escola é a que permanece para o resto da vida, visto ser escasso o contato com a temática indígena em outros períodos da vida. Desta feita, o imaginário social sobre os indígenas não podem ser aqueles que estão impregnados nos livros didáticos com ranços pejorativos, preconceituosos e míticos, os quais estão numa perspectiva totalmente equivocada.

A retroalimentação dos processos educativos é de fundamental importância para a inserção social das discussões epistemológicas acerca da educação escolar indígena. Por isso que a lei 11.645/2008 sendo fruto de muita luta dos movimentos de negros/afrodescentes e de indígenas, apresenta a natureza epistemológica dos povos indígenas para combater e mudar os conceitos estereotipados, folclorizados e discriminatórios sobre os povos indígenas, de forma a ressignificar seu ser e estar no mundo, lutando por uma representação social mais sensata sobre eles próprios nos materiais didáticos, uma vez que os índios reivindicam imagens, pensamentos e atitudes mais condizentes com a realidade a seu respeito (BERGAMASHI, GOMES, 2012, p. 58).

Por conseguinte, o que se pretende com a efetivação da lei 11.645/08 é desvelar o que está oculto historicamente acerca dos povos indígenas. De tal maneira, que viabiliza o descobrir e ressignificar processos educativos outros que antes estavam ocultos sobre

as especificidades indígenas. Desta forma, observa-se que os conhecimentos veiculados sobre os indígenas, não sem resistências, representam forças políticas, ideológicas, econômicas, que produziram o colonizado, subalternizado, invisibilizado e relegado ao esquecimento. Produziram o “outro” não europeu, exótico, estereotipado como ser imbuído de “não existência” que necessitava de uma “reeducação” banhada de civilização (Fanon, 1968). Compreender a complexidade desta invisibilidade, ou a falta da representação social e do imaginário social é de sobremaneira importante para desvelar outros conhecimentos que ressignificam a cultura e a identidade dos diversos povos indígenas.

Desta feita, comunga-se dos pressupostos históricos e filosóficos de Araújo (2014, p.2) ao mencionar sobre:

Não sem resistência, povos indígenas foram escravizados e dizimados de forma violenta pela colonização pretensamente civilizada. Entretanto, no Brasil, no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal e com atraso de mais de cinco séculos, as comunidades indígenas conquistam a garantia de terem seus conhecimentos, costumes e hábitos reconhecidos como parte da riqueza cultural do país e da formação de seu povo. A valorização de suas práticas culturais, religiosas e a preservação das línguas originárias de cada povo foi, a partir daí, garantida como forma de ruptura com a histórica subalternização.

Por mais que os povos indígenas resistissem aos processos de violações brutais sobre seus direitos universais, fundamentais e básicos, os quais por meio dos movimentos indígenas foram sendo ressignificados, sendo estes protagonistas de sua historicidade. Desta feita é necessário combater a invisibilidade social que se estabeleceu por meio de práticas ocultas de valorização da diversidade social brasileira. Assim:

[...] 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 (SANTOS, 2010, p. 32).

Nestas confluências de linhas radicais divididas em realidade social de universos distintos, exemplifica bem o que vem sendo feito historicamente com os índios. Em se tratando da visibilidade social aferida aos povos indígenas nos livros didáticos é importante compreender o que permanece estabelecendo preconceitos discriminatórios perpetuados em livros didáticos, trabalhos artísticos, na mídia e no inconsciente coletivo

da população, levando os alunos a construírem uma visão equivocada dessas etnias e suas relações com o ambiente (OLIVEIRA, 2003). Destarte, é compreensível que se faça outra representação social a favor de ser indígena.

Desse modo, a diversidade étnica indígena não pode ser representada em datas comemorativas, ou em momentos isolados da história, que precise abordar a temática, mas sim está presente no cotidiano escolar ressignificando a sua importância histórica, cultural, ancestral e diversificada e holística em sua variedade étnica. Em sendo assim é tratado de forma transversal sobre os hábitos das diversas etnias indígenas aprendem a conhecer respeitar e valorizar sua cultura, como estabelece o PCN Pluralidade Cultural/Orientação Sexual:

[...] valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997.p.122).

Acredita-se que para a valorização das diferenças étnicas e culturais não pode se dar em um único momento do ano, mas sim problematizar e lutar a favor da representação social justa dos povos indígenas, os quais são muitos e diversos em sua forma de viver tencionando a força do Estado em prol da efetivação de acesso aos direitos fundamentais, o que é possível com uma tomada de consciência de que os povos indígenas são sujeitos de direitos e não devem ser apreendidos ou lembrados apenas em uma data, mas ao contrário a educação escolar indígena deve fomentar a identidade do educador intercultural para desmistificar a visão equivocada que há muito tempo na história vem sendo reproduzida.

Costumeiramente se reproduzem imagens de índios ainda em preto e branco, e um discurso arcaico acerca dos povos indígenas, os tendo como sujeitos parados no tempo, ou simplesmente desaparecidos, os colocando na história na concepção do passado, e deixando em aberto a margem para compreensão de que os índios foram de fato extintos, uma vez que sua imagem não é contemporânea.

Imagem de um índio genérico, estereotipado, que vive nu no mato, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jací e que fala Tupi e permanece predominantemente, tanto na escola como nos meios de comunicação (GRUPIONI, 1995, p.483).

Neste sentido, é importante perceber que historicamente a representação social por meio da mídia tem feito questão de deixar os índios na visão do passado, pois comumente é assim que se encontram nos livros didáticos. Desse modo, conforme Laura de Mello e Souza, explica que não se apresentava o que se tinha diante dos olhos, mas o que era possível e lícito representar, segundo normas e cânones bem definidos (*apud* RAMINELLI, 1996, p. 09). É dessa forma que os índios vêm sendo representados no contexto social nos livros didáticos da forma como é o do interesse dos colonizadores, tal como está evidente em Raminelli (1996, p. 15):

A leitura de que é necessário vincular as representações acerca do nativo [índio] com os diversos projetos coloniais existentes no momento [assim] o índio representado era aquele que interessava ao domínio europeu, ou seja, bárbaro, selvagem, antropófago, incapaz de gerir a vida, legitimando a dominação, tanto econômica como política e espiritual, dependendo da expectativa em relação a ele.

Essa visão que se perdura ainda na mídia e nos livros didáticos, pois existe o ser índio para os diversos projetos coloniais e dessa forma o índio deve estar enquadrado em seu padrão, o que reforça a sua visão sempre no passado. Destarte, compreende-se que o livro didático se não o único a ser usado como instrumento metodológico em sala de aula para permear o processo educativo é o mais usado. Em sendo assim, se faz necessário analisar o que está nestes manuais de ensino, para poder ser usado ou não em sala de aula:

Ao lado de outras fontes-jornais e revistas, iconografia, discursos e obras teóricas - os manuais didáticos apresentam-se como parte essencial de uma determinada formação política e de um determinado contexto cultural (LIMA E FONSECA, 1999, p. 204).

Ao se fazer jus a formação política e ao contexto cultural é importante analisar as representações colocadas nos livros, as quais nem sempre considera as especificidades da política e do contexto cultural dos povos indígenas, para que a alteridade destes seja respeitada. Desse modo, imagem verbal ou pictórica de algum objeto, feita de acordo com um determinado conjunto de convenções, que interessavam a ele mais do que a maior ou menor fidelidade com a qual o objeto foi descrito ou pintado como foi apontado por Foucault (1970 *apud* BURKE, 2004, p. 219). Isso retrata aos interesses sociais eram colocados em evidência da forma como a imagem dos índios era disseminada nos livros didáticos, sem considerar as especificidades inerentes ao processo de formação identitária e cultural, colocando os povos indígenas nas “margens sociais”.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O caráter metodológico da respectiva pesquisa diz respeito à natureza qualitativa, tendo em vista que não se pretende fazer jus neste momento, a interpretação dos dados, obtidos por meio do questionário, o qual foi aplicado aos colaboradores, por meio de gráficos, fazendo assim, uso de porcentagem para inferir algumas considerações acerca das informações obtidas por meio das perguntas respondidas. Mas o que se pretende é compreender sistematicamente as respostas de caráter discursivo por meio da análise do discurso (ORLANDI, 2005).

Esta pesquisa se define como qualitativa porque sua natureza analítica é permear uma análise e discussão confrontando o ponto de vista dos colaboradores com o que é apontado pelos teóricos que vem dialogando sobre a educação intercultural, a formação de professor e a lei 11.645/08 bem como o que apresenta os livros didáticos sobre a representação social acerca dos povos indígenas. Desse modo, a pesquisa qualitativa para Minayo (1993, p. 23) é uma:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Assim sendo, com esta pesquisa será possível a compreensão de que não se dará conta totalmente das especificidades e peculiaridades das questões indígenas que estão postas paulatinamente no decorrer da história brasileira, mas procura fazer uma aproximação analítica teoricamente a partir desta temática numa perspectiva emergente que se visa uma transformação curricular e formativa em prol dos artefatos culturais e sociais dos povos indígenas como sujeitos que estão inseridos em seus movimentos para o usufruto dos direitos que já se encontram pautados na legislação brasileira.

Para os autores (SILVA; MENEZES, 2001), este tipo de estudo (pesquisa qualitativa) permite também a descrição das características do fato ou população investigada, através da utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e observação sistemática. Geralmente se realiza neste tipo de estudo um levantamento de dados por meio de interrogação direta dos envolvidos na pesquisa. Portanto, é desse modo que se processa metodologicamente a respectiva pesquisa, tendo como instrumento metodológico o questionário e sua análise como achados da pesquisa.

TIPO DE PESQUISA

Como já foi supracitado este estudo se caracteriza por meio de uma pesquisa qualitativa, a qual é considerada com maior relevância sua relação sujeito e objeto, entre a objetividade e a subjetividade, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. A forma de análise dos dados é indutiva e discursiva, tornando o processo metodológico de cunho analítico sistematizado.

Para Strauss e Corbin (2009, p.17) a análise qualitativa relaciona-se mais de perto ao processo não-matemático, enquanto interpretativo que objetiva a descoberta de conceitos relacionados a dados brutos em esquema apenas teorizado. Desta feita, foi realizada aqui interpretações das informações obtidas pelo instrumento metodológico escolhido para sistematizar a pesquisa, o qual é o questionário em decorrência de sua compreensão analítica e discursiva.

INSTRUMENTO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

É interessante perceber que a escolha do instrumento utilizado deve ser concernente com o tipo de problema a ser investigado, o tempo em que se dispõe para a realização da pesquisa, e a delimitação das inquietações epistemológicas que orientam a dimensão da pesquisa. Desse modo, ante a realidade estudada, se encontra a necessidade de independente de qual o tipo de pesquisa, ser realizada de forma eficaz a recolha de dados para cada situação, que possibilita um estudo sistemático, e coerente com a realidade estudada, a qual traga validade para o estudo realizado.

O pesquisador pode se utilizar de documentos, ou entrar em contato direto com o objeto estudado (LAVILLE E DIONE 1999,176). Dessa forma se apropria com mais qualidade dos materiais que subsidiam a análise dos dados de sua pesquisa. Por conseguinte, favorece a participação com mais autonomia dos sujeitos envolvidos na pesquisa com os colaboradores.

É importante evidenciar que o uso do método questionário, se fez pertinente por ser o instrumento metodológico mais adequado para tal pesquisa, tendo em vista que se precisa de dados significativos que tenham haver com a subjetividade dos sujeitos copartícipes. Desse modo, May (2004, p. 146) conjectura sobre a importância desse instrumento metodológico, quando diz:

Ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

A essência do questionário nesta pesquisa se justifica pela sua necessidade em comensurar as subjetividades dos colaboradores e ao mesmo tempo possibilitar uma análise crítica, reflexiva e coerente com os pressupostos teóricos da temática em pauta.

QUESTIONÁRIO

A definição de questionário utilizada aqui será trazida por Lakatos, que diz:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (LAKATOS, 2003; MARCONI, 2001).

As vantagens do uso deste instrumento recaem sobre principalmente às questões de tempo, abrangência de pessoas pesquisadas, uniformidade na avaliação, bem como objetividade e economia de pessoal.

Já as desvantagens ficarão por conta da pouca quantidade de questionários que voltam à exigência de um universo de pesquisa mais homogêneo, a impossibilidade de ajudar o pesquisado em alguma questão quando há má interpretação, são pontos que devem ser levados em consideração (QUIVY ET CAMPENHOUDT, 2005, P. 150).

Será utilizado o modelo proposto por Paiva (2002), o qual será adaptado para a realidade especificada aqui; como veremos será o mais eficaz no contexto de ensino aprendizagem.

Para o questionário foi construído um guião, sendo este dividido com variáveis importantes a serem respondidas pelos sujeitos colaboradores da respectiva pesquisa em desenvolvimento, tal como se pode observar:

Tabela 1. Guião do questionário.

I Parte: Perfil do Usuário
Q.1 Qual é a sua idade
Q.2 Sexo
Q.3 Há quanto tempo leciona história?
Q.4. Quanto tempo de docência?
Q.5 Qual é a sua formação e a sua atuação atual?
II Parte: objeto de estudo
Q.1 Sabe do que se trata a lei 11.645/08? () sim () não
Q.2 Você costuma “comemorar o dia do índio”? () sim () não
Q.3 Você trabalha o que está escrito no livro de história sobre os índios? () sim () não
Q.4. Sente falta de uma formação específica? () sim () não
Q.5 O que você sabe sobre os índios?

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

No primeiro momento da aplicação do instrumento foi feito uma abordagem para esclarecimento, para a população pesquisada, também sobre o resguardo do sigilo das informações, bem como sobre o fim destinado aos dados coletados, buscando durante o processo obedecer de maneira mais fidedigna possível, sendo necessário o maior nível de objetividade possível.

INTERPRETANDO AS INFORMAÇÕES

A interpretação que permeou esta pesquisa foi viabilizada pelo o que se chama de análise de discurso como é apontada por Foucault (2005, p. 171) ao mencionar sobre o significado de que:

Discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.

É neste misto de significados das palavras que a importância da análise do discurso será exercida a partir das falas articuladas pelos professores colaboradores, acerca, sobretudo da fonte discursiva “o que você sabe sobre os índios?” Momento em que os colaboradores escrevem espontaneamente sobre seu entendimento, para esta

questão e as demais do questionário aplicado será assim realizado a análise do discurso, pois para Pinto (2010, p. 56):

O discurso é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade.

Sentido das palavras que no movimento em que são proferidas são de cunho pontual o que vem seu pensamento, e assim a partir de suas práticas sociais em concernência com a realidade se ressignificará o entendimento que foi assim apreendido. Sentido que é atribuído também por Orlandi (2005, p. 20) ao mencionar que “A multiplicidade de sentido é inerente à linguagem”. Ou seja, a linguagem do sujeito colaborador é que permeia o sentido desta análise em pauta.

A partir da análise do discurso, parte-se do pressuposto problematizador desta pesquisa. Em sendo assim, o problema que norteia a sistematização desta pesquisa diz respeito: Como a lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE, numa perspectiva intercultural?

Entende-se que historicamente os povos indígenas na maioria dos livros didáticos estão representados socialmente de modo folclorizado, estereotipado e miticamente fadado ao desaparecimento, pois assim, podem-se considerar quando se faz jus ao dia do índio com ornamentos culturais que lhes representam.

Outra questão que emerge no contexto que permeia esta problemática é o fato do conhecimento da lei 11. 645/08 e conseqüentemente a consideração que se faz do livro didático no saber-fazer a favor dos povos indígenas, quando em sua maioria está impregnada de uma visão eurocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica, a qual coloca os povos indígenas como sujeitos destituídos de seus direitos legitimados na constituição federal de 1988.

Hipoteticamente esta discussão faz jus a compreensão de que a falta da formação continuada, do conhecimento da lei 11.645/08 e o uso absoluto do livro didático tem contribuído para negar a discussão desta temática em sala de aula como política de ação afirmativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A preocupação metodológica a priori se processou de forma a conhecer o processo formativo e atuação dos colaboradores, tal como pode se observar:

Tabela 2. Perfil dos Colaboradores

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Tempo de atuação em história	Tempo de docência
Professor 01	Masculino	63	Geografia	Entre 2 a 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 02	Feminino	56	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 03	Feminino	51	Sociologia	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 04	Feminino	37	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 05	Masculino	44	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 06	Masculino	36	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 07	Masculino	30	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 08	Masculino	39	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 09	Feminino	40	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 10	Feminino	45	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 11	Masculino	48	Estudos sociais	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 12	Masculino	33	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 13	Masculino	47	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 14	Masculino	34	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 15	Masculino	51	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 16	Feminino	41	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 17	Masculino	56	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 18	Feminino	31	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos
Professor 19	Feminino	31	História	Mais de 4 anos	Mais de 4 anos

Fonte: Produzido pelos autores.

Como pode se observar claramente nesta tabela há uma variedade significativa de professores e professoras que atuam na área de história. Bem como se pode ver que o professor 01 tem 63 anos, é formado em geografia, mas que recentemente está lecionando história, isto é, entre 2 a 4 anos de ensino de história, desse modo a temática indígena talvez não faça parte de seu fazer pedagógico em sala de aula. No que concerne ao professor 03 tem 51 anos, é formado em sociologia e atua em história com mais de 4 anos de experiência. Compreende-se assim que o ensino de história por este professor talvez não seja considerado as especificidades dos povos indígenas.

Já o professor 11 tem 48 anos, é formado em estudos sociais e ministra história há mais de 4 anos. Sua formação pode não contribuir com uma atuação necessária para tratar das especificidades e peculiaridades indígenas. Vale salientar que os demais

professores que são formados em história, mas não significa que sua consciência histórica, política e crítica atuem a favor da diversidade indígena. Entretanto, conforme o material em análise adentra-se no entendimento do saber-fazer pedagógico a favor da diversidade indígena, de acordo com a percepção dos educadores/colaboradores.

No que diz respeito à fonte discursiva sobre propriamente o objeto de estudo desta pesquisa, se apresenta os seguintes resultados analíticos.

Tabela 3. A lei 11.645/2008.

FD 1 – Sabe do que se trata a lei 11.645/2008?		
COLABORADORES	SIM	NÃO
Professor 01	X	
Professor 02	X	
Professor 03		X
Professor 04	X	
Professor 05	X	
Professor 06	X	
Professor 07	X	
Professor 08	X	
Professor 09	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12	X	
Professor 13	X	
Professor 14	X	
Professor 15	X	
Professor 16	X	
Professor 17	X	
Professor 18		X
Professor 19	X	

Fonte: Produzido pelos autores.

Os dados obtidos dos colaboradores apenas dois (2) professores desconhecem a Lei 11.645/08. Fato este que possibilita inferir que a atuação profissional acerca dos povos indígenas pode ser trabalhada em sala de aula de forma equivocada por estes educadores. Uma vez que em muitos livros didáticos não há uma representação social concernente com os processos de lutas e resistências dos povos indígenas ao seu território, ao seu pertencimento identitário. E a forma eurocentrada, da qual os índios na maioria dos livros didáticos estão evidenciados, nega assim a sua cultura, sua identidade e sua linguagem. Faz-se necessário que os educadores busquem uma formação específica para tratar da temática apresentada na lei bem como na diretriz

curricular da educação escolar indígena. Primando assim pela prática efetiva desta lei que desde 2008 foi sancionada e, que após oito anos ainda é desconhecida pelos professores 03 e 18.

Destarte, se os professores desconhecem a Lei 11.645/2008 que altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, esta 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”, significa, portanto que ainda na prática destes professores não estão sendo realizadas aulas sobre a temática em pauta, história e cultura afro-brasileira indígena. Atitude esta que negligencia o conhecimento sobre a importância dos povos indígenas para a história do Brasil. Desse modo, os educadores, devem conhecer a lei, se apropriar e apreender e assim disseminar saberes necessários para seus alunos para que assim possam possibilitar o respeito à diversidade intercultural existente no Brasil, advindos da ancestralidade indígena.

Os demais educadores que afirmam conhecerem a Lei 11.645/08 é muito importante e significativo esta informação, por permear assim a inferência de que os educadores trabalham a temática indígena em sua sala de aula, de modo a contribuir com outro olhar acerca da história dos povos indígenas no Brasil, pois:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

Os educadores que reconhecem a presente lei têm por obrigação de atuar a favor de sua aplicação em seu contexto escolar, especialmente para promover a ação afirmativa do direito a apreensão da história dos povos indígenas pautada numa pedagogia intercultural, a qual significa:

Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAÚ, 2008, p.52).

O reconhecimento do outro na educação é primordial, tendo em vista que a diversidade existente no contexto escolar deve ser pautada por um currículo que represente os diversos sujeitos, seus anseios e necessidades. Já no que concerne sobre a fonte discursiva sobre a comemoração do “dia do índio” pode-se perceber o resultado seguinte tabela.

Tabela 4. Comemoração do “dia do índio”

FD 2 – Você costuma “comemorar o dia do índio”?		
COLABORADORES	SIM	NÃO
Professor 01	X	
Professor 02		X
Professor 03	X	
Professor 04	X	
Professor 05		X
Professor 06		X
Professor 07		X
Professor 08		X
Professor 09	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12		X
Professor 13		X
Professor 14		X
Professor 15		X
Professor 16		X
Professor 17	X	
Professor 18		X
Professor 19	X	

Fonte: Produzido pelos autores.

Dentre o total de colaboradores no que diz respeito à fonte discursiva “comemoração do dia do índio” ficou claro que mais da metade dos colaboradores não fazem jus ao dia dos índios, o famoso “dia 19 de abril”. Isso é importante, pois como bem se sabe não se faz sentido um dia para comemorar o dia do índio, tendo em vista que os índios nunca deixaram de existir no Brasil.

Deste modo, compreende-se que a percepção dos educadores tem evoluído acerca dos equívocos presentes nos livros didáticos e também nas práticas que acham que tratar os índios de forma folclorizada e mística está fazendo jus à memória histórica, política, cultural, econômica e de resistência dos povos indígenas aos brancos.

Ou seja, fazer menção aos artefatos culturais que historicamente são próprios dos índios, não é de fato cumprir o que estabelece a lei supracitada, pois a “História e cultura afro-brasileira e indígena” não se reportam tão somente a “pintar a cara das crianças, fazer cocar e por na cabeça, fazer uma roda e fazer oh, oh, oh, oh... com a mão na boca (som do índio)”.

Faz-se necessário sim, imprimir mudanças a respeito da diversidade indígena que está presente no território brasileiro. As sociodiversidades indígenas devem ser consideradas no âmbito pedagógico para que os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, pertencentes ao seu território, sua cultura e identidade singular.

Dessa forma, torna-se significativo o fato de que o dia do índio para alguns professores de história já não faz mais sentido folclórico e estereotipado como comumente se relata em experiências, para tal é preciso sim ressignificar os saberes pedagógicos a favor de uma pedagogia decolonial que proporcione outros saberes. Assim:

A utilização de linguagens diferenciadas pode levar o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade traz. Enfim, trabalhar os processos iconográficos da história em sala de aula é um caminho fascinante que pode se multiplicar em infinitas formas e possibilidades, sendo uma importante fonte de pesquisa para compreensão da história. (LITZ, 2009, p. 7).

É preciso sim, a partir de outras compreensões e linguagens diversas trabalhar a temática indígena com caráter histórico, crítico, decolonial e intercultural, reconhecendo os índios numa dimensão macrossociológica que deve ser respaldado desde currículo ao saber-fazer em sala de aula em prol da diversidade dos sujeitos de direitos. Artefato cultural dos povos indígenas que devem ser ressignificados cotidianamente nas diversas práticas pedagógicas a favor das sociodiversidades presentes nos contextos escolares, ou seja, que estão no chão da escola.

A fonte discursiva do livro didático apresenta informações pertinentes para esta discussão que vem sendo desenvolvida, como se pode observar:

Tabela 5. trabalho do livro didático.

FD 3 – Você trabalha o que está escrito no livro de história sobre os índios?		
	Sim	Não
Professor 01		
Professor 02	X	
Professor 03	X	
Professor 04	X	
Professor 05	X	
Professor 06		X
Professor 07	X	
Professor 08		X
Professor 09	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12		X
Professor 13		X
Professor 14	X	
Professor 15		
Professor 16		X
Professor 17	X	
Professor 18	X	
Professor 19	X	

Fonte: Produzido pelos autores.

Nesta fonte discursiva como pode se observar apenas 05 dos colaboradores não atuam pedagogicamente com o livro didático como ferramenta educativa do processo de ensino-aprendizagem acerca da temática indígena. É uma informação interessante porque deixa claro que os educadores ainda estão atuando equivocadamente sobre a temática indígena considerando o livro didático, pois deste total 14 educadores ainda afirmam que trabalha o que está presente no livro didático, o que é um grande risco de perpetuar a visão eurocêntrica presente com veemência nos respectivos livros. Em sendo assim, conforme a visão de Gatti Júnior, compreende-se que:

Os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, ‘estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo’ (...). Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. (GATTI JÚNIOR, 2004. p. 27).

Em se tratando de escola pública é bem verdade que o livro didático se torna o recurso didático mais utilizado nas práticas pedagógicas dos educadores, isso porque, na maioria das escolas o livro didático é o único recurso ainda disponível para o seu fazer

pedagógico. Abordar a temática indígena tendo apenas o livro didático como aparato tecnológico é um risco para a história dos povos indígenas, pois muitas das vezes os índios estão negados e excluídos da representação social da qual lhe caracteriza como sujeitos de direitos. Nos livros a abordagem da figura do índio acontece de forma pejorativa, quando não são invisibilizados, tanto de forma verbal quanto não verbal (SÁ, 2010, p. 16-17). Já nesta perspectiva, autores como Colares; Gomes e Colares (2010), afirmam que:

É importante identificarmos as abordagens e estereótipos que desvalorizam as manifestações originárias dos segmentos economicamente excluídos, entre eles os negros e os indígenas como resultado de um processo de naturalização e conservação de uma ordem baseada na apropriação privada dos meios de produção (COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 198).

É este tipo de compreensão que os educadores devem ter ao fazer uso do livro didático, desmistificar o que parece está impregnado como verdade absoluta acerca dos povos indígenas, seu pertencimento cultural e identitário, seus modos próprios de viver a vida e de se relacionar com a natureza. Desnaturalizar a visão eurocêntrica impregnada nos livros didáticos que não representam de fato os povos indígenas deve ser uma premissa dos educadores.

Parece que as informações obtidas levam o leitor a compreender que existe um problema por parte da instituição pública que deveria assim fomentar em sua rede de ensino, a formação continuada do educador com formações específicas sobre a lei 11.645/08 e seu desdobramento na diretriz curricular nacional da educação escolar sobre a temática indígena, a qual norteia com sua normatização de como deveria se processar a fomentação identitária do educador para trabalhar esta temática no contexto de sua sala de aula.

Assim parece que a pedagogia da interculturalidade é a que pode viabilizar uma formação que ressignifique a vivência da respectiva lei em pauta, pois a interculturalidade como uma inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada (JULIANO, 1993). Compreender esta natureza epistemológica numa perspectiva democrática é dialogar sobre as culturas de seus múltiplos sujeitos.

Em se tratando da formação específica, tão necessária aos professores colaboradores, como ficou declarado pelos educadores nas repostas que foram assim obtidas, como pode se observar:

Tabela 6. Formação específica.

FD 4 – sente falta de uma formação específica?		
Professor	Sim	Não
Professor 01	Sim	Não
Professor 02		X
Professor 03	X	
Professor 04	X	
Professor 05		X
Professor 06	X	
Professor 07	X	
Professor 08	X	
Professor 09	X	
Professor 10	X	
Professor 11	X	
Professor 12	X	
Professor 13	X	
Professor 14		X
Professor 15	X	
Professor 16	X	
Professor 17	X	
Professor 18	X	
Professor 19	X	

Fonte: Produzido pelos autores.

Nitidamente se percebe como os educadores se sentem bem à vontade para tratar da temática indígena, considerando que quase todos conhecem a lei 11.645/08, mas sentem a necessidade de uma formação específica pra tratar desta especificidade. Haja vista que os dois dos colaboradores que afirmaram que não, eles fazem parte da I especialização em Culturas e História dos Povos indígenas ofertada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Rede de formação Nacional de professor, e o outro educador é mestre em história, em sendo assim sua formação contemplou a especificidade desta temática.

Ressalta-se, portanto que a formação do professor parece ser primordial para que a pedagogia decolonial numa perspectiva intercultural seja de fato promovida no contexto escolar. Nesta perspectiva a pesquisadora de didática Candau (1996), tem se debruçado em pesquisas sobre a formação do professor e assim tem feito a seguinte alerta “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente” (p. 140). Isto é, o professor majoritariamente é o sujeito responsável para perspectivar mudanças de caráter político-pedagógico e metodológico no que concerne ao saber fazer numa dimensão didática da pedagogia intercultural, isto é uma educação diferenciada para os povos indígenas,

inclusive a formação do próprio indígena para retroalimentar os saberes culturais, sociais, econômicos e políticos envolvidos com as multirreferências da formação escolar não indígena que vem sendo paulatinamente construída a partir do movimento indigenista no Brasil.

Destarte, a formação nesta perspectiva intercultural recai na dinamicidade da ressignificação dos sujeitos e de seus saberes, tal como pode se compreender que a interculturalidade deve envolver um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade (WALSH, 2002 e MIGNOLO, 1999). Autores que dialogam numa dimensão emergente, haja vista que muitos dos grupos sociais ficaram de fora desta discussão pedagógica.

No que diz respeito à questão subjetiva dos colaboradores sobre o que você sabe sobre os índios, foram obtidas informações necessária para o entendimento de que se faz necessário uma ampliação de sentido e significados em alguns pensamentos, pois foi perceptível que ainda persistem a existência de uma visão equivocada, etnocêntrica (uma raça sobreposta às demais), eurocêntrica (pensamento único, história única), sociocêntrica (sociedade homogênea, única). Foram estas dimensões que se permutaram em algumas fontes discursivas proporcionando, portanto, a interpretação de alguns sentidos do que nos foi assim declarado.

O primeiro Professor declara que:

Os primeiros habitantes do Brasil que de forma bruta foram destruídos pelos portugueses, a ponto de fugirem da sua região litoral e zona da mata, para o interior campestre e o sertão.

Ressalta-se que este ponto de vista advém do Professor 01, o qual possui de 63 anos, e até os dias de hoje comemora o dia do índio, e sente falta de uma formação específica. De fato, é perceptível que os anos de trabalho do professor possibilite uma tomada de atitude emancipatória a favor da visão acerca dos povos indígenas, em seu discurso, percebe-se o equívoco em suas palavras “primeiros habitantes, destruídos pelos portugueses e que fugiram” Esta visão é peculiar nos livros didáticos de modo geral, mas é também necessária para se compreender o tempo de sua formação e de como lhe fora ensinados, assim evidentemente pode-se inferir que o professor reproduz como aprendeu sobre os índios, fazendo uso específico do livro didático, este que apresenta uma visão também limitada sobre o protagonismo dos índios na história do Brasil, fato este que nos

é alertado que o livro didático é o “mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2009, pg. 73).

O professor 02 declarou o seguinte:

As etnias indígenas estão cada vez mais inseridas no contexto social para manter a luta pelos seus direitos. Acho terrível as escolas do pré-escolar e anos iniciais do ensino fundamental comemorem esse dia mostrando um índio na oca, com peninha e passivo.

Percebe-se que a visão deste professor está mais contemporânea com as discussões emergentes que estamos tentando aqui situar neste contexto, pois a modalidade educacional deve ser promovida de forma a promover a disseminação do conhecimento do jeito certo, assim “a luta pelos direitos, a comemoração do dia do índio” este ponto de vista demonstra que o Professor 02 de 56 anos, não comemora o dia do índio, já demonstra assim que os conceitos e as formas de trabalhar sobre a temática indígena estão mais aproximados da educação diferenciada, ou seja, se faz jus às sociodiversidades indígenas, tal como é recomendado por Oliveira e Freire (2006, p. 18) ao afirmarem que:

As práticas e as representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural e com a sua interveniência e controle sobre os recursos ambientais existentes.

Entender que é necessário considerar as diversidades socioculturais existentes é de fato promover uma educação diferenciada na perspectiva intercultural.

Continuando a análise o Professor 03, anunciou seu entendimento sobre os índios dizendo que são “especificidades dos povos indígenas, grupos indígenas de Pernambuco, superficial”, em análise o professor não anuncia um entendimento coerente deixando o pesquisador atônito nesta compreensão, pois pelo que está sobreposto deixa em dúvidas o que o professor quis dizer com “superficial”, mas vale destacar que os “povos indígenas, grupos indígenas de Pernambuco” realmente se fazem presente no contexto atual e são sociodiversidades que se destacaram no decorrer do aprendizado obtido, quando da viagem para Pesqueira-PE, sobre os povos Xucuru.

É importante trazer os dados que evidenciam as sociodiversidades dos povos indígenas mencionados pelo Instituto Socioambiental (2014), os indígenas no Brasil

atualmente formam uma população de quase 900.000 pessoas, em mais de 240 povos e falando mais de 150 línguas e dialetos. Dados gerais, sem especificar os territórios e as etnias indígenas.

O professor 04 dá ênfase ao que entende, afirmando que “aspectos históricos, culturais, religiosos, territórios indígenas; influências indígenas na nossa cultura; grupos indígenas atuais no que concerne ao Brasil e Pernambuco”.

Embora o Professor com 37 anos, considere estes aspectos, é curioso que nas questões supracitadas sobre o uso do livro didático, do conhecimento da lei, comemoração do dia do índio e falta de formação, todas estas questões foram respondidas que sim, o que se torna dialético, pois o ato da comemoração do dia do índio é um ato que trata os índios como folclore, objetos que devem ser enfeitados, negando assim os artefatos culturais que ressignificam a existência dos povos indígenas.

Nas considerações do Professor 05, o mesmo afirmou o seguinte:

Primeiro, que o termo índio é fruto de um equívoco de Colombo que tem sido perpetuado pela historiografia brasileira. Sei que as sociedades indígenas são diversas e que hoje ainda enfrentam problemas quanto à territorialidade e territorialização.

O respectivo Professor com 44 anos, o qual não comemora o dia do índio e não sente falta de uma formação continuada, este Professor fez parte da turma em curso da qual o autor desta pesquisa também faz. Isso significa que o aprendizado adquirido em formação já está provocando mudanças no saber-fazer dos educadores. Desse modo, esta visão parece ser a mais adequada diante das outras que já foram respondidas, tendo em vista que se aproxima das discussões emergentes que vem sendo construídas ao longo da história brasileira e que foram apreendidas no contexto escolar em formação.

A visão do Professor 06 sobre seu entendimento acerca dos povos indígenas deixou claro que “são sujeitos sociais que precisam ser respeitados diante de suas sociodiversidades”. Seu ponto de vista se aproxima da perspectiva da educação intercultural indígena, por ressignificar os povos indígenas no campo dos direitos humanos, quando menciona o respeito às sociodiversidades, e também por não fazer jus ao dia do índio numa dimensão folclórica e inocente sobre o ser índio no Brasil.

Pois geralmente se menciona sobre os povos indígenas uma visão completamente equivocada, posta em textos discursivos e nas imagens, os índios em preto e branco, sinalizando para o mito da extinção dos povos indígenas e, sobretudo de seu atraso

socialmente, pois em alguns livros didáticos os índios não acompanharam a tecnologia, o progresso e as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que vem ocorrendo desde “descoberta do Brasil” como alguns livros ainda apontam esta frase equivocada e despolitizada.

Desta forma, é preciso entender tal como é tratado na CF/88 em seu Art. 231 diz que:

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

Ou seja, a CF/88 nos diz bem quem são os índios e de como estes devem ser conhecidos todos os territórios que permeiam uma prática diferenciada como a que sugeri o professor 06.

O Professor 07 assim afirmou:

Recentemente descobri que os Astecas e Maias possuíam escrita, os indígenas no “Brasil” não. Vi também que a prática antropológica é religiosa. Acreditava-se absorver a energia da pessoa comida nos rituais.

Compreende-se que o olhar do professor faz jus aos seus conhecimentos que se pode inferir ser ampliado numa perspectiva diferenciada, da qual geralmente se concebe o ser índio. Neste sentido, as sociodiversidades possuem rituais diferenciados o que os distingui de outras etnias indígenas.

O Professor 08 disse apenas “suficiente” o que não dá para fazer uma análise do que se consiste o suficiente, tendo em vista que ele não complementou sua percepção. Já o Professor 09 disse “nada” embora tenha respondido as demais fontes discursivas com o sim. E por fim, O Professor 12 não respondeu. Conforme a postura assumida por estes Professores, se concebe a necessidade de uma formação continuada para o despertar da consciência dos saberes necessários para assegurar o direito a educação dos povos indígenas, uma vez que se considera que a diversidade escolar indígena está presente em todos os territórios.

Para o Professor 10 os índios “foram os primeiros habitantes do Brasil, também contribuíram para formação do Brasil e enfrentaram muitos problemas por questões de terra”. Esta percepção de fato precisa ser problematizada, pois é isso que comumente alguns livros didáticos não apontam os conflitos sociais entre os índios e os não índios,

o que acarreta em uma visão equivocada sobre a relação subalterna em que os índios são representados.

Já para o Professor 11, sua concepção é “que não há um padrão de índio no Brasil”, ou seja, há uma reprodução estereotipada de que sempre prevalecera sobre a existência indígena no Brasil.

A visão do Professor 13 afirma que “primeiramente devemos ver como povos indígenas com línguas e culturas diferentes, há uma diversidade.” É para se fazer jus a diversidade que se fala em sociodiversidades dos povos indígenas. Daí, a importância da interculturalidade, sendo esta como uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades.

Professor 14 diz que:

1º o termo índio foi dado pelos espanhóis e portugueses, terminava por generalizar as centenas de índios diferentes que viviam na América e 2º até hoje os povos indígenas sofrem perseguições e lutam pela demarcação de suas terras.

Como se percebe a visão do professor é coerente com o fato de que ele não comemora o dia do índio, possibilitando assim uma visão ampliada numa dimensão contemporânea, que ressignifica os processos educativos para os povos indígenas na perspectiva da educação escolar indígena.

Em se tratando da percepção do professor 15 menciona que “vários grupos quase foram extintos, mas hoje existem projetos e movimentos para preservar a cultura indígena”. Esta é afirmação que comumente apresenta-se em alguns livros didáticos, em especial aqueles que ainda não incorporaram o que obriga a Lei 11.645/08 sobre a história da cultura indígena no currículo escolar. Pois parece ser mais cômodo numa visão eurocêntrica atenuar a o mito de uma só raça. A atitude do professor em não comemorar o dia do índio e não sentir falta de formação específica, permite-nos conjecturar que em sua formação obteve informações e construção da formação do professor na perspectiva intercultural e/ou da educação diferenciada. Conforme é expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (2012), que em seu Art. 19 apresenta o pressuposto da educação escolar, assim:

A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

É a fim desta qualidade que deve se processar uma educação diferenciada para as sociodiversidades indígenas, sendo assim trabalhadas pelos próprios povos indígenas.

Parece que existem duas histórias sobre os índios, daí o Professor 16, comunga da ideia de que “a história “real”: um povo que contribuiu e contribui bastante para nossa cultura e identidade nacional”, ou seja, esta história real não aparece muito em alguns livros didáticos, pois não é do interesse da visão etnocêntrica e sociocêntrica, sujeitos guerreiros, resistentes a todas as violações e expatriações que sofreram no decorrer da história do Brasil. O professor não comemora o dia do índio e não trabalha com o livro didático, ações que ressignificam a sua visão e conseqüentemente a sua postura pedagógica (COELHO, 2016).

O pensamento do Professor 17 é de caráter conceitual, sua convicção é:

Definir índio é definir a sua identidade cultural. Ele é e deve ser visto pela sua cultura, pois a palavra índio, indígenas ou silvícolas se constitui apenas em uma definição genérica elaborada pelo homem branco, colonizador e dominador.

A percepção do professor problematiza os conceitos que negam a existência dos povos indígenas como sujeitos de direitos, aqueles que resistiram as violações, as guerras e a postura dominadora dos povos europeus. Por isso, que se torna importante compreender os índios nesta perspectiva identitária e cultural, como é considerado por Souza e Fleuri (2003, p. 63), Assim:

As relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os(as) alunos(as). Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

É a quebra do paradigma dominante, da lei do mais forte que deve ser tencionada no currículo cartesiano e dominador que geralmente é proposto para os educadores. É preciso sim fazer valer as interculturalidades numa dimensão contra-hegemônica.

O Professor 18 afirmou que “são povos que tiveram seu espaço invadido pelos portugueses. De cultura e religiosidade diversas. Que atualmente lutam por igualdade de direito e espaço”. Diante deste ponto de vista, se faz necessário lembrar que o professor não conhece a Lei e não comemora o dia do índio. Ou seja, é um professor consciente do seu papel nesta necessidade emergente.

A consideração do Professor 19 consistiu em “considero como os primeiros habitantes do Brasil” isto é uma visão atrasada sobre os povos indígenas. Mesmo afirmando que conhece a lei 11.645/08, comemora o dia do índio e trabalha o que está posto no livro didático, este último por vezes não considera as especificidades e peculiaridades inerentes aos povos indígenas. A falta da formação continuada, do conhecimento da lei 11.645/08 e o uso absoluto do livro didático têm contribuído para negar a discussão desta temática em sala de aula como política de ação afirmativa. Desta forma, o dialogo emergente é de sobremaneira necessário para promover a ascensão profissional no campo da diversidade, tal como Reppetto (2012, p. 21) sinaliza sobre a essência do diálogo:

[...] o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos.

É numa prática dialógica que deve ser permeada a formação intercultural para os educadores, inclusive aqueles formados e atuantes na disciplina de história, por esta ter maior sobrecarga de responsabilidade em viabilizar uma educação diferenciada.

Portanto, se percebe que a partir desta análise das fontes discursivas que subsidiaram a presente pesquisa, deixa nítido que muitos professores ainda estão com aquela visão sobre o índio, como aquele que não está inserido no contexto social e escolar. Mas é preciso ainda ressignificar a necessidade de uma formação diferenciada/intercultural que deixe claro num paradigma emergente o protagonismo dos povos indígenas nas mais diversas instâncias sociais, e a educação institucionalizada como se deu a priori desde 1988 direito de todos, logo os professores devem ter profissionalidade para lidar com as sociodiversidades em seu contexto escolar.

CONCLUSÃO

A respectiva pesquisa de cunho qualitativo com o uso do instrumento metodológico, sendo este o questionário foi possível perspectivar que a hipótese que

norteou a recolha das informações, possibilitou assim defender que há sim uma falta de formação de professores numa perspectiva diferenciada ou intercultural, pois a falta da formação continuada, do conhecimento da lei 11.645/08 e o uso absoluto do livro didático tem contribuído para negar a discussão desta temática em sala de aula como política de ação afirmativa.

É interessante perceber que já fazem oito anos da Lei 11/645/08 de sua promulgação, mas que são poucos os professores que possuem uma formação adequada para tratar das especificidades e peculiaridades dos povos indígenas. Desse modo, é preciso continuar proporcionando cursos específicos de extensão, pós-graduação para fomentar a identidade profissional do educador de forma diferenciada.

Em se tratando do problema permeou da inquietação desta pesquisa ‘como a lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE numa perspectiva intercultural? Ficou evidente pelas respostas obtidas que o livro didático é o mantenedor das práticas pedagógicas, o dia do índio continua sendo comemorado e a falta de formação específica fica nítida pelas respostas sinalizadas. Entretanto, é pertinente buscar parcerias e proporcionar formação continuada, formação em serviço para desmistificar a visão equivocada que vem se perpetuando na História do Brasil, pela reprodução de como se percebe o índio na atualidade, ainda se perdura uma visão do índio, como aquele que não obteve progresso existencial, sendo aquele condenado a extinção, quando na realidade a população indígena vem aumentando progressivamente.

Desse modo, a visão, as imagens e os discursos em alguns livros didáticos não representam os índios que atualmente estão organizados em seus movimentos indígenas, em suas comunidades tencionando as forças do estado pela garantia de seus direitos básicos e inalienáveis. Desmistificar a ideia de que os índios são os bons selvagens, mansinhos, e são estereótipos culturais, pois os índios são sujeitos de direitos que devem ter suas sociodiversidades respeitadas em território nacional. Neste sentido, os livros didáticos devem estar respaldados na Lei 11.645/08, pois obriga a temática indígena ser trabalhada decolonialmente, intercultural e, sobretudo numa dimensão macrossociológica como deveria ser.

No tocante ao objetivo geral da pesquisa compreender como a lei 11.645/08 está sendo considerada no saber-fazer dos professores da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho/PE, numa perspectiva intercultural, foi possível perceber que embora a lei 11.645/08 seja conhecida, o dia do índio ainda é comemorado e o livro didático é usado,

situações estas que permeiam o saber-fazer numa perspectiva produtivista do conhecimento, as vezes de forma pejorativa e discriminatória, a qual depende muito da postura do professor no seu saber-fazer.

Especificamente foi possível identificar o conhecimento acerca da lei 11.645/08 por parte dos educadores a partir de sua percepção sobre o índio. Entretanto, o fato dos professores conhecerem a respectiva Lei não significa que os professores fazem jus, seu saber-fazer é concernente com sua formação que obtivera ao longo de sua vida profissional.

Esta percepção se concretiza pelo fato de reconhecer o dia do índio e o uso do livro didático como ferramentas específicas para abordagem sobre a temática indígena em sala de aula. Ou seja, não há outros recursos pedagógicos mais pertinentes para tratar sobre os índios, o que significa que falta uma formação de professores em serviço que possa dar conta das especificidades e do novo olhar necessário aos povos indígenas, tal como salienta a sua própria diretriz.

A identificação da formação continuada como fator preponderante para a construção da identidade profissional intercultural, ainda é uma conquista necessária aos professores colaboradores desta pesquisa, pois foi sinalizado por eles ser uma falta que se sobressaiu das demais. Tendo em vista que somente pode haver mudanças dos processos educativos quando os próprios professores são direcionados, fomentados a assumirem uma postura condizente com a proposta da pedagogia decolonial, intercultural e diferenciada.

Por conseguinte, a respectiva pesquisa deixa evidente a necessidade de ampliar a discussão sobre a educação escolar indígena para os professores do município do Cabo de Santo Agostinho. Pois pela tempo de docência e formação os professores ainda permanecem com uma visão estereotipada sobre o índio, bem como consequentemente com práticas pedagógicas que destitui os índios da condição de sujeitos de direitos sociais, políticos, econômicos e culturais em suas dimensões macrossociológicas que devem ser ressignificadas cotidianamente por processos educativos pertinentes a validar o papel dos índios na história do Brasil, como sujeitos protagonistas do progresso social, do qual os próprios índios foram expropriados e expatriados, a exemplo muitas das rodovias foram construídas pelos índios, de forma violenta e exploratória da mão de obra dos índios, que diante de seu modo de viver, evidentemente não precisavam de trabalhos exaustivos e destruidores da natureza.

Como pode ser possível ficou evidente que a temática de caráter obrigatório pela Lei 11.645/8 e as diretrizes curriculares nacionais da educação básica da educação escolar indígena ainda não se evidência como prática no cotidiano do saber-fazer dos educadores colaboradores.

A normatização legal que ressignifica os processos educativos para temática indígena ainda são desconhecidos em suas práticas pedagógicas necessárias.

Portanto, é preciso continuar se aprofundando sobre a temática indígena em seus contextos escolares, para que assim viabilize a disseminação do marco legal e consequentemente seus processos educativos necessários para validar ressignificando o que ainda está obscuro na história sobre a existência indígena, seus processos de lutas e resistências as violações mais brutas que são ocultados nos livros didáticos com sua visão etnocêntrica, sociocêntrica e eurocêntrica.

Nesta pesquisa buscou-se sinalizar a necessidade de uma ampliação sobre a fenomenologia indígena para se valer o paradigma emergente necessário a educação para diversidade social, cultural, política e econômica que se estabelece claramente nos diversos contextos escolares. De tal modo, se perspectiva ainda possibilitar condições de futuras pesquisas sobre a temática aprimorando assim o olhar dos pesquisadores indigenistas e indígenas sobre o que ainda está por desvelar ao longo desta história que vem sendo narrada com fragmentos, com uma visão unidirecionalizada para interesses outros, e não para situar os índios no território dos direitos usufruídos.

REFERÊNCIAS

1. BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
2. BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2009.
3. BRASIL, *Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 2002.
4. BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.
5. BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2012.

6. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
7. BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. D. O. U. de 11.3.2008.
8. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
9. BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em <
<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>> Acesso em: 05/06/2018.
10. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
11. CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.
12. COELHO, Mauro Cezar. *As populações indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente*. Disponível em:
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000-Int.pdf> Acesso em 12/06/2016.
13. COLARES, A. A.; GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. *História afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. n.38, p.197-213, jun.2010. Disponível em:<
<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/download/3550/3111>> Acesso em: 15 de maio de 2015.
14. CONVÊNIO 169. *OIT*. Disponível em http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/international_labour_standards/pub/convencao%20169_2011_292.pdf Acesso em 10 mar de 2016.
15. CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.
16. DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

17. FERREIRA, Mariana K. Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, São Paulo, USP, 1992.
18. FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.
19. GATTI JR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970- 1990)*. Bauru - SP: Edusc, 2004.
20. JULIANO, Dolores. *Educacion Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.
21. LAKATOS, E.M. MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 Ed. São Paulo: Atlas 2003.
22. LANA, E. dos S. C. *Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena na América Latina: legislações do Brasil e Bolívia*. Dissertação de Mestrado. Apresentado em Agosto de 2009, na Universidade de São Paulo.
23. LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
24. LIMA E FONSECA, Thais Nívea de. *O Livro Didático de História: Lugar de Memória e Formador de Identidades*. In: NODARI, Eunice; PEDRO, Joana Maria; IOKOI, Zilda M. Gricoli. *História - Fronteiras: Anais do XX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Humanitas/ ANPUH, 1999, p. 203-212.
25. LITZ, Valesca Giordano. *O uso da imagem no Ensino de história*. Universidade Federal do Paraná, Caderno Temático do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE. Curitiba, PR. 2009. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>> Acesso em: 2016- 06-05
26. LUCIANO, Gersem dos Santos. *Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)*, São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996.
27. MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
28. MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade*. Cadernos Cedes, n° 49, 2000.

29. MIGNOLO, Walter. *Colonialidad del poder y diferencia colonial*. In: Anuario Mariateguiano, ix/10, 1999.
30. MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec-Abrasco, 1993.
31. MONROE, J. *Campesinado Indígena Y Modernidad Política Ciudadanía, Cultura Y Discriminación En Los Andes Peruanos Contemporáneos*, CLACSO, borrador inicial, por publicar, 2009.
32. OLIVEIRA, João Pacheco de, FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006. SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
33. OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
34. OLIVEIRA, Teresinha Silva de. *Olhares que fazem a "diferença": o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais*. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p.25-34, abr. 2003.
35. ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, 6ªed. São Paulo: Pontes, 2005.
36. PINTO, R.A.F. *A escola e a formação do sujeito: preconceito e racismo no ensino fundamental*. 2010. 113f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação), Instituto Superior de Línguas e Administração, Vila de Gaia, 2010.
37. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
38. RAMINELLI, Ronald. *Imagens da colonização*. São Paulo I Rio de Janeiro: EDUSP/FAPESP/ZAHAR, 1996.
39. REPETTO, Maxim. *Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade*. In: Textos&Debates, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://revista.ufrb.br/index.php/textosedebates/article/view/1602> Acessível em 30/05/2016

40. SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.); Educação Intercultural. Mediações necessárias. DP&A, 2003.
41. STRAUSS A, CORBIN J. *Pesquisa Qualitativa: Técnica e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed; 2009.
42. TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, (2001). *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
43. TEIXEIRA, Raquel, *Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas*. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha, VEIGA, Juracilda (orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas. Campinas: ALB. 1997.
44. TEIXEIRA, V. *Entre La Igualdad Y El Respeto A La Diferencia: Notas Sobre El Derecho De Los Pueblos Indígenas A La Educación En Brasil*, UPN, México, 2010.
45. WALSH, Catherine. *(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. In: FULLER, Norma (Org.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002.