

# REALIS

Revista de Estudos  
AntiUtilitaristas e PosColoniais

## DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO COMO DEVIR:

avanços e impedimentos da lei 11.645/08<sup>1</sup>

---

*Decoloniality and education as a becoming: advances and impediments of law 11.645/08*

OLIVEIRA, Aline Nóbrega<sup>2</sup>

BRAGA, Patrícia Benedita Aparecida<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma análise bibliográfica da formação docente na Licenciatura de História da Universidade de Brasília (UnB), em 2015 e uma reflexão acerca do currículo escolar quanto ao tratamento da questão indígena, na perspectiva teórico-política decolonial, especialmente a partir de Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos. Busca-se refletir os efeitos do colonialismo na construção do saber, por meio dos conceitos de colonialidade do saber e epistemologias do sul. Busca refletir os avanços e impedimentos envolvidos à efetividade da Lei 11.645/08, marco na superação da narrativa histórica e de desigualdades que envolvem grupos originários. Contudo, a efetividade da Lei ainda é uma reivindicação pois, no universo educacional, a Lei é marcada por silenciamentos e ausências e, quando aplicada, permeada por lógicas coloniais, seja nos currículos da Educação Básica e superior ou na perpetuação de estereótipos em materiais didáticos, na formação docente, dentre outros.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/08; Epistemologia do sul; Colonialidade; Racismo epistêmico.

---

<sup>1</sup>Enviado em: 16 Mar. 2022 | Aceito em: 24 Jan. 2023.

<sup>2</sup>Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). <http://orcid.org/0000-0002-7824-2144>. Mestranda em História pela Universidade de Brasília (PPGHIS/UNB). Pós-graduanda no curso de Especialização em Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). [alinenobrega.unb@gmail.com.br](mailto:alinenobrega.unb@gmail.com.br)

<sup>3</sup>Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS). <http://orcid.org/0000-0003-4527-9503>. Doutora em Ciência Política. Professora da Pós-Graduação em Políticas Públicas, Cultura e Sociedade (Paranaíba) - UEMS. [bragapba@gmail.com](mailto:bragapba@gmail.com)

**Abstract:** This article propose a bibliographical analysis of the academic background in the History Degree of the University of Brasília (UnB) in the 2015 and a reflection on the school curriculum regarding the treatment of the indigenous issues, from the decolonial theoretical-political perspective, especially from Aníbal Quijano and Boaventura de Sousa Santos. It seeks to reflect the effects of colonialism in the construction of knowledge, through the concepts of coloniality of knowledge and South epistemologies. It seeks to reflect the advances and impediments involved in the effectiveness of Law 11,645/08, a milestone in overcoming the historical narrative and inequalities involving originating groups. However, the law effectiveness is still a claim because, in the educational universe, the Law is branded by silences and absences and, when applied, permeated by colonial logics, either in the school curriculum of basic and higher education or in the perpetuation of stereotypes in teaching materials, teacher education, among others.

**Keywords:** Law 11,6408; South epistemology; Coloniality; Epistemic racism.

## **1. Introdução**

Transcorridos 14 anos após o sancionamento da Lei 11.645/08, que inclui a História e a Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, ainda há questionamentos sobre a sua efetividade. Por um lado, a Lei provocou debates na sociedade civil e estimulou incontáveis discussões ao longo dos anos no país. Nesse contexto, falhas relacionadas à Lei vieram à tona, demonstrando a necessidade de a educação repensar as trilhas pelas quais está construindo o caminho para alcançar os objetivos propostos pela presente Lei.

Na prática, temos estudantes com dificuldades em debater sobre os povos indígenas e professores sem subsídios para trabalhar a temática em sala de aula. Os currículos da Educação Básica e da Educação Superior (por exemplo, das Ciências Sociais e Humanas) trazem perspectivas eurocentradas, impregnadas de explicações teóricas e metodológicas europeias, portanto, fundamentadas em explicações do mundo a partir do contexto e das experiências europeias, no encaixe dos demais mundos. Com isso, há exclusão de outras histórias, experiências, cosmovisões, saberes que, ao invés de contribuírem com sua riqueza epistemológica, acabam sendo silenciados e ocultados. Essa postura unilateral possui raízes profundas, sejam elas, coloniais, patriarcais e capitalistas, que carregam consigo um racismo introjetado, que se pode categorizar como o racismo epistêmico.

Identificando esses problemas epistemológicos – silêncios, ausências, racismo, unilateralidades no cotidiano escolar – como obstáculos para o desenvolvimento das propostas da Lei 11.645/08 e, mais além, para o fortalecimento de uma educação emancipadora, o intuito deste artigo é analisar avanços e impedimentos desta Lei, marco importante para os povos indígenas na Educação. Partindo da análise de currículo, livros didáticos e de um caso de formação docente sob o prisma do pensamento decolonial com o intuito de pensar alternativas epistemológicas para os problemas que ainda perduram, embasada nas reflexões de Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, autores que questionam a natureza desses silêncios, apagamentos e exclusões de saberes, fruto de um processo brutal que permanece nas raízes do pensamento do nosso país, questionam-se os desafios para implementar de forma efetiva a Lei 11.645/08 e, de forma implícita, como o ensino de Sociologia poderia abordar a temática indígena a partir de uma epistemologia emancipadora decolonial de modo a superar o racismo epistêmico ocidental presente nos currículos.

Para responder à questão, o artigo inicia com reflexões sobre o *Conhecimento decolonial: uma possibilidade epistemológica e educacional* fundamentada nas discussões teóricas decoloniais de Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano e Luciana Ballestrin que explicam o pensamento decolonial e suas críticas aos paradigmas europeus. A partir dessas análises, fazem-se as considerações sobre os desafios para a Educação ao buscar um conhecimento emancipador e como o ensino de Sociologia pode contribuir para novos caminhos epistemológicos decoloniais a fim de romper com a estrutura epistêmica eurocêntrica, colonial de cunho racista e excludente que, segundo os pensadores decoloniais, se perpetua há séculos e está arraigada na estrutura da nossa sociedade.

É importante esclarecer o uso da expressão "decolonização" e "descolonização" que, segundo Ballestrin (2013, p. 16), a diferença na supressão da letra "s" marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. Para o argentino Walter D. Mignolo o projeto des-colonial difere também do projeto pós-colonial (...). A teoria pós-colonial ou os estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa (Foucault, Lacan y

Derrida), sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África do Norte (Mignolo, 2010, p. 19)

No tópico *A educação como devir: o pensamento decolonial* apresentam-se algumas proposições do pensamento decolonial, dos sociólogos Boaventura dos Santos, Aníbal Quijano e outros autores que discutem os efeitos do colonialismo, epistemologias eurocêntricas e outras epistemologias possíveis capazes de romper com o secular e excludente poder epistêmico ocidental eurocentrado. No mesmo ponto traremos reflexões da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie e do pensador indígena Ailton Krenak.

Posteriormente, há uma apresentação sobre a *Lei 11.645/08: avanços e desafios na concretude de uma educação antirracista* uma avaliação sobre os avanços e desafios da Lei 11.645/08 no Brasil a partir das lutas, experiências e discursos dos povos indígenas na construção da pauta até sancionar a Lei mirando possibilidades pautadas na visão antirracista e experiências de professores indígenas e não-indígenas no processo formação de estudantes de nível básico e superior.

Para pensar a prática, teremos um exemplo sobre a *Formação docente e Currículo em relação à efetividade de Lei 11.645/08* é edificado a partir de uma pesquisa da professora Susane Rodrigues de Oliveira, do departamento de História da Universidade de Brasília que investigou sobre a temática com os discentes e docentes da rede pública do Distrito Federal. A partir das investigações da professora sobre ausências e dificuldades presentes nos currículos, pautamos questões sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal e contradições entre o discurso do currículo e os livros didáticos adotados pela SEDF. Portanto, apesar dos avanços, há um caminho longo a ser percorrido considerando que as raízes ainda são profundas. A Sociologia tem um papel importante enquanto Ciência nesse processo de construção/reconstrução de novos olhares, questionamentos, desnaturalização e estranhamento enquanto prática. As experiências dentro e fora das Universidades na construção de diálogos são essenciais para o avanço do debate e ouvir as vozes indígenas e

suas experiências é fundamental nesse movimento de construção e (re)construção de uma educação plural e emancipadora.

## **2. Conhecimento Decolonial: Uma Possibilidade Epistemológica e Educacional**

É possível produzir novas epistemologias que possam quebrar o racismo epistêmico introjetado na estrutura colonial e patriarcal presente no conteúdo dos currículos, livros didáticos e nas abordagens dos profissionais da Educação (básica e/ou superior) que, em muitos casos, perpetuam, através de seus discursos, discriminação social, étnica, racial e, dessa forma, contribuem direta ou indiretamente, para a manutenção e aprofundamento das desigualdades estruturais?

A Sociologia europeia nos trouxe importantes correntes de pensamentos na edificação de um olhar crítico, desde o marxismo por meio de seus autores clássicos, como Karl Marx e Friedrich Engels até a Escola de Frankfurt, com Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Ericch Fromm e Leo Lowenthal, mais tarde Jurgen Habermas e outros críticos ao positivismo, que subsidiaram a estruturação do pensamento crítico moderno e contemporâneo. Contudo, para além da perspectiva clássica, essencialmente europeia (e norte-americana), reflexões sociológicas contemporâneas sobre o conhecimento e o próprio conhecimento sociológico descortinam relações de poder estruturadas ao longo da história do pensamento.

Para Luciana Ballestrin “o processo de decolonização não deve ser confundido com a rejeição da criação humana” dos europeus no que pesem práticas, experiências, pensamentos, conceitos e teorias podendo ser lido como contraponto (Ballestrin, 2013, p. 13). Walter Mignolo chama pensamento fronteiriço, desde a “perspectiva da subalternidade colonial, um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista” (Ballestrin, 2013, p. 52).

O sociólogo peruano Aníbal Quijano aponta que “a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade é indispensável. Ainda mais: urgente” (Quijano, 1992, p.19).

Porém, o autor pondera que é “duvidoso que o caminho consista na negação simples de todas as suas categorias, na dissolução da realidade em discurso, na pura negação da ideia e da perspectiva de totalidade no conhecimento” (Quijano, 1992, p.19).

A crítica aos paradigmas europeus é desafiadora ao buscar um conhecimento emancipador que olhe para o mundo com outra perspectiva, o que nos leva a questionar quais as consequências da predominância do pensamento europeu como uma racionalidade universal? Pois, “nada menos racional, finalmente, que a pretensão de que a específica cosmovisão de uma etnia particular seja imposta como a racionalidade universal, mesmo que tal etnia se chame Europa Ocidental” (Quijano, 1992, p.19). Logo, o ensino de Sociologia, nesse contexto epistemológico, tem um papel em relação ao propósito da própria Ciência, ou seja, questionar as relações sociais e plantar na sociedade sementes do questionamento crítico da realidade social e do próprio conhecimento sociológico de modo a transformar e superar a formação docente e cidadã colonizada.

O olhar decolonizado com o intuito de edificar espaços apoiados em uma nova comunicação intelectual, alicerçado na troca de experiências e de significações, pressupõe outra natureza da racionalidade, mas de cunho legítimo e com universalidade(s) (Quijano, 1992, p.20). Ou seja, aos saberes clássicos (e europeus/norte americanos) os saberes de outros povos (para além da ideia de nacionalidade), outros autores (não apenas dos centros de conhecimento), outras formas de analisar o mundo, novas formas de escrita são acrescentadas a fim de construir outras narrativas, outros modos de pensar e de agir.

Nesse sentido, de modo a superar *colonialidades*, há uma necessidade dos professores de áreas diversas, não apenas das Ciências Humanas, romperem com a lógica de um conhecimento eurocentrado. Professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, devem decolonizar o seu próprio pensamento e saber, com o intuito de construir um conhecimento decolonial, pautado na liberdade de produção, crítica, com capacidade para gerar mudança. Pois, parte do processo de libertação social de todo poder organizado sob a desigualdade se realiza na desconstrução e reconstrução do pensamento (Quijano, 1992, p.20).

### 3. A Educação Como Devir: O Pensamento Decolonial

Para fazer um conhecimento crítico devemos começar pela própria crítica do conhecimento. A teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, o conhecimento-emancipação, “nesta forma de conhecimento, conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (Santos, 1999, p. 205).

Desse modo, para enfrentar os desafios relacionados a essas mudanças, autores de áreas disciplinares distintas, nas últimas décadas, buscam debater sobre a possibilidade um “novo” panorama das ciências, com epistemologias essencialmente inclusivas, baseadas em histórias e na produção de conhecimentos a partir de narrativas historicamente excluídas, assim, não há um grupo hegemônico que detém um conhecimento correto e privilegiado, mas sim, narrativas e conhecimentos de naturezas diversas que produzem outros conhecimentos, científicos ou não.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos em sua obra *Epistemologias do Sul* defende que toda a “experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (Santos, 2009, p.9). Segundo o autor, epistemologia é “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que é considerado conhecimento válido” (Santos, 2009, p.9). Desse modo, toda e qualquer relação social – cultural, política – produz epistemologias. Assim sendo, “qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural, como em termos de diferença política” (Santos, 2009, p.9). Nesse sentido, faz-se importante ressaltar que não há uma perspectiva cultural que tolera a existência das demais e, sim o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para “enriquecimento mútuo” entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (Santos, 2009, p.9).

Boaventura analisa a estrutura e a construção do conhecimento moderno e as raízes que sustentam o conhecimento ocidental na produção de uma visão homogênea e debate como a construção de novas epistemologias poderiam impactar no cotidiano de pessoas comuns (Santos, 2009, p.7). O autor questiona a racionalidade que, nos dois últimos séculos,

dominou essa epistemologia em que eliminou a reflexão epistemológica do contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento. Quais foram as consequências de tal descontextualização? É possível hoje, a edificação de outras epistemologias?

Para o sociólogo, não há epistemologias neutras e as que reivindicam como tal, são as menos neutras. A reflexão epistemológica deve-se voltar para as práticas do conhecimento e seus impactos nas práticas sociais e não em conhecimentos abstratos. Direcionar o olhar para o impacto do colonialismo e do capitalismo na construção das epistemologias dominantes, desse modo, é fundamental. Conforme o autor, o colonialismo também é uma dominação epistemológica fundamentado na relação de “saber-poder”, relação desigual que suprime outras formas de saber dos povos colonizados, relegando seus saberes à subalternidade (Santos, 2009, p. 7).

Para a edificação de uma educação crítica é preciso questionar, primeiramente, o que Boaventura chama “epistemologia dominante” (2009, p.10), ou seja, epistemologia ocidental, cristã, branca, capitalista, patriarcal que se impôs política, social e economicamente diante dos povos não ocidentais e não cristãos e culturalmente distintos, com a pretensa visão de universalidade, crivando uma visão científica dominante em detrimento dos povos colonizados adjetivados como inferiores.

Segundo Boaventura, o “epistemicídio” consiste na eliminação de conhecimentos locais a partir do domínio dos conhecimentos externos. Processo que nossa história viveu na colonização a partir da imposição dos conhecimentos religiosos, filosóficos, culturais visando homogeneizar o pensamento, por meio do aniquilamento de toda e qualquer forma de pensamento e crença ideal. Com isso, experiências sociais e a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo foram subtraídas à universalidade da norma epistemológica dominante (Santos, 2009, p.10).

O propósito da crítica ao pensamento eurocentrado não é subtrair os autores europeus e suas análises, mas propor a descentralização do pensamento e a edificação de um olhar para outras formas de conhecimento, produzidas por diversos autores, que por serem

de países historicamente subalternizados foram ignorados por sua origem ou forma de pensar: africanos, asiáticos, latino americanos, por exemplo.

Em resumo, o colonialismo ultrapassa a ideia de dominação – territorial, cultural etc – é também uma dominação epistemológica

que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (Santos, 2009 p.7).

O colonialismo, além de deixar seus rastros de violência e morte por onde passa também deixa herança, quando o assunto é conhecimento. Para Aníbal Quijano, o colonialismo continuou em forma de colonialidade de poder e de saber, segundo o autor, na “América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” (Quijano, 2005, p. 118). Com a expansão do colonialismo europeu no mundo passaram a impor a perspectiva eurocêntrica do conhecimento naturalizando a ideia de raça e as relações de dominação.

Quijano desenvolveu o conceito “colonialidade do poder” que questiona as experiências naturalizadas, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico (Quijano, 2009, p.74). O pensador, partindo do contexto da América Latina, abre caminho, em diálogo com a tradição de Marx, para uma interpretação epistêmica da situação de dominação presente no Sul Global onde, “a destruição da colonialidade do poder, enquanto relação de exploração, é um dos fatores determinantes da luta contra o padrão universal do capitalismo eurocentrado” (Santos, 2009, p.14).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. “Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder” (Quijano, 2009, p.73).

Para Boaventura o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste

(...) num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (Santos, 2010, p. 31- 32).

As *linhas abissais*<sup>4</sup> manifestam a essência colonial de exclusão, opressão, violência, exploração dos povos negros e indígenas. Nesse processo histórico, as nações conquistadoras inviabilizam a atuação dos indivíduos, silenciaram seus saberes, ocultaram suas cosmovisões. Num processo contínuo que ao longo dos séculos teve várias formas, separou os grupos entre dominados e dominadores, de um lado os que trabalham forçado, inferiorizados, demonizados e, do outro, os que ensinam como deve ser feito e pensado, beneficiados à custa do outro. Ações tão intensas e repetidas que criaram raízes profundas no imaginário social, repercutindo na organização desses povos – saberes, cosmovisões – esmagados por quem nega a possibilidade de coexistência do pensamento negro e indígena com o pensamento do ser-branco<sup>5</sup>. Negando alternativas de modos de ser, suprimindo visões, ideias, saberes e práticas diferentes do que se tornou padrão e supostamente correto. Concatenado às desigualdades epistemológica, política, espacial, social e econômica latentes

---

<sup>4</sup>Santos, B. D. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, p. 71-94.

<sup>5</sup>O ser-branco representa os valores e as práticas dos indivíduos que se sentem superiores aos negros e indígenas – mesmo não sendo branco –, e diante disso, praticam do racismo, reforçando e reproduzindo ideias colonizadoras de propriedade, inferiorização e subalternização.

há uma continuidade do modelo colonial que divide os humanos e os subumanos, entre exclusões sociais não-abissais das exclusões sociais abissais (Santos, 2007, p.81)

Olhar para outras epistemologias subalternizadas é dar voz a outras experiências num movimento de resistência de grupos historicamente violentados e que andam na contramão desse modelo imposto – capitalista, colonial, patriarcal, chamado por Boaventura (2007, p.84) de pensamento “pós abissal”, ou seja, um processo de decolonização de práticas, de pensamentos, de ciência, de valores, da forma como observamos o mundo, do nosso modo de ser.

A questão étnico-racial está profundamente mergulhada nesse campo, dessa maneira, os povos indígenas por séculos foram inferiorizados, apagados e sufocados, em suas práticas rituais, religiosas, territoriais, tradicionais, corporais, porém, sempre resistiram a violências diversas e sobrevivem bravamente, nascendo, renascendo, florindo e ecoando tradições e resistências, em um movimento contra hegemônico, na tentativa de decolonizar suas vidas.

Portanto, buscar outras epistemologias e romper com perspectivas eurocêntricas é fazer parte dessa luta decolonizadora em todos os campos, inclusive nas narrativas científicas. É produzir outras narrativas a partir desses povos e todos os grupos, vítimas desse modelo, rompendo com as velhas interpretações que visavam sobrepôr e ocultar o pensamento divergente.

Nesse contexto de reivindicação e luta epistemológica, fundamentada em outros modos outros de vida, pode-se visitar o seguinte ditado africano: “enquanto a história da caça ao leão for contada pelos caçadores, os leões serão sempre perdedores”. E perguntar: como estamos contando nossas histórias para nossos estudantes? Chimamanda Ngozi Adichie, autora nigeriana de *O perigo de uma história única* denuncia a criação de uma história unilateral sobre um povo, no caso, a identidade africana, a história única contada por brancos europeus. A autora nos alerta sobre os perigos de contar apenas um lado da história que homogeneiza e universaliza olhares e saberes de um povo. “É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará” (Adichie, 2009). Para Chimamanda é impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas

de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (2009). Chimamanda cita o poeta palestino Mourid Barghouti que escreve:

se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do Estado africano e você tem uma história totalmente diferente (Barghouti *in* ADICHIE, 2009).

São reflexões que nos alertam para pensarmos as epistemologias presentes que reproduzem um só olhar e excluem saberes dos inúmeros povos existentes que foram secularmente apagados. Qual história única estamos contando em nossos currículos e passando para nossos estudantes? Ainda que tenhamos consciência e busquemos uma educação emancipadora até que ponto as narrativas são mais fortes, porque foram impostas, e ainda se afirmam perante nós quando trabalhamos as mitologias gregas, romanas e deixamos tantas outras mitologias ricas que existem – africanas, latino americanas etc? Deve-se seguir com a História narrando o círculo europeu e suas potências, os grandes pensadores da Filosofia, da Sociologia, o *ethos* grego, alemão, francês que interpretam o mundo, mas não incluem todos os mundos? O que sabemos sobre o *ethos* dos povos originários americanos e africanos que são mais próximos da nossa realidade? Deve-se continuar a utilizar currículos e livros didáticos que apenas abrem quadros de “curiosidades” a cerca de um determinado tópico referente aos povos originários como uma mera curiosidade? Qual história única que os europeus contaram sobre os não-europeus?

O que os autores dos estudos pós-coloniais trazem como elemento crítico a perspectiva da construção do conhecimento sobre os povos e as narrativas de suas colonizações. Aqui no Brasil, Paulo Freire visou a construir uma pedagogia emancipadora, ao dizer que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2010, p.47), muito antes do que ficou legitimado institucionalmente nos centros de conhecimentos de pensamento decolonial. Aníbal Quijano e Boaventura, assim como outros autores e autoras, apontam essas “feridas”

epistemológicas e nos alertam sobre a possibilidade de construção de novas epistemologias que ressoem nos currículos e em toda a Educação que incentiva o olhar de forma crítica à realidade. Alertam sobre a riqueza existente em outras epistemologias e como elas podem romper com as relações de dominação e suas consequências.

Logo, é importante refletir sobre o nosso ser-no-mundo enquanto protagonistas da nossa história e pensar em uma Educação que supere a colonialidade efetiva, seja em termos epistemológicos e históricos. Ou seja, é importante, trilhar novos caminhos para uma educação antirracista a fim de construir novas possibilidades de mundos e como nos relacionamos com a educação do futuro.

Em um congresso sobre educação<sup>6</sup>, o pensador indígena Ailton Krenak refletindo sobre educação do futuro diz que “se nós buscarmos esse futuro somente como uma prospecção, como uma seta, sempre prospectando em direção reta, nós estaríamos construindo aquilo que Chimamanda alerta: um mundo com uma narrativa só” (Krenak, 2020). Nessa perspectiva de construção de uma narrativa única, Krenak diz que nós estamos vivendo uma “experiência real de aceleração do tempo e isso vem refletindo em como as crianças estão experimentando a infância” (Krenak, 2020). Para o autor, é uma violência praticada pelos adultos ao serem “moldadas” e “formadas” na infância, “onde elas respondem perguntas do mundo” (Krenak, 2020). Para Krenak, esses “seres inventivos e cheios de subjetividades são formatados”, assim, em vez de ofertar um futuro produzido por adultos, deveríamos “recepionar a inventividade da infância” das crianças (Krenak, 2020). E destaca:

As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de inventar outros

---

<sup>6</sup>Krenak, A. (2020). Educação do futuro. In: 2º Congresso LIV Virtual – Escola que Sente. YouTube, 18 set. 2020. Vídeo (3:36:25). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ngg\\_zemry\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q)>. Acesso em: 06 de mar. 2022.

mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2020).

Krenak reflete sobre experimentar o mundo com uma perspectiva coletiva e que seu contato com a natureza permitiu perceber os seres como pertencentes ao seu mundo na construção dessa sociabilidade, assim, “a presença desses outros seres modifica o mundo” e “essa potência de perceber-se pertencendo ao um todo podendo modificar o mundo poderia ser uma ideia de educação”, desse modo, “não é para um outro lugar, é para um lugar onde eu estou, não é um futuro é aqui e agora” (Krenak, 2020).

Krenak faz uma crítica à educação no sistema urbano ocidental dizendo que as famílias supervalorizam o formato de competição ensinando desde a infância “a ideia de sujeito vencedor”, sugerindo as crianças que elas precisam “alcançar uma escala de vencedores”, ou seja, o jovem de 15 a 20 anos já tem seu mundo formatado pela ideia de meritocracia desde cedo a partir da ideia de aspiração de perfeição de mundo do adulto. Krenak nos alerta que “em um pódio, o primeiro lugar só cabe uma pessoa e isso é uma mentira, afinal, não há nenhum lugar no mundo que só cabe uma pessoa” (Krenak, 2020).

#### **4. Lei 11.645/08: Avanços e Desafios Na Concretude De Uma Educação Antirracista**

A Lei 11.645/08 sancionada em março de 2008 inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da “História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena”<sup>7</sup>. Esta Lei é um desdobramento da Lei 10.639/03 que em janeiro de 2003 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”<sup>8</sup>, resultado de um longo processo reivindicatório do movimento negro. Deste modo, a Lei modificou e

---

<sup>7</sup> Lei Nº 11.645/08. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1-1. Brasil, 10 de março de 2008. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/l11645.htm)>. Acesso em: 18 dez de 2021.

<sup>8</sup> Lei Nº. 10.639. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 dez de 2021.

ampliou o texto da Lei 9.394/96<sup>9</sup> que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

A Lei 11.645/08 também foi fruto de reivindicações do movimento indígena, baseada na necessidade de uma educação escolar indígena específica, bilíngue, por exemplo. Para o antropólogo indígena Gersem dos Santos Luciano Baniwa, educação indígena refere-se aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas elaborados pelos mesmos, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas realizados por escolas, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (dos Santos, 2006, p.129).

A trajetória da mudança curricular é longa e tem ações significativas já na década de 1980, especialmente, após a constituição de 1988. Segundo Grupioni (1991), no final dos anos de 1980, no movimento indígena brasileiro, ocorreram diversos encontros regionais de professores indígenas para debater sobre a educação indígena. Entre 1987 e 1990, ocorreram encontros no Rio de Janeiro (1987), Roraima (1989/1990), Rondônia (1990), Mato Grosso (1989), Amazonas (1989) e outras regiões com a presença de lideranças e professores indígenas, representantes de organizações indígenas, instituições acadêmicas e entidades de defesa dos povos indígenas visando a elaborar diretrizes de uma política nacional de educação indígena. Os professores indígenas discutiam problemas que enfrentavam em suas escolas e aproveitavam os encontros para se posicionarem politicamente. A partir disso, produziram documentos com propostas sobre a educação escolar indígena para a nova LDB que tramitava no Congresso Nacional e enviaram aos parlamentares. Professores indígenas de Rondônia sugeriram reverter o quadro de preconceito e discriminação existente em torno da questão indígena, conforme os mesmos: “Queremos a colaboração dos senhores senadores para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (Grupioni, 1991, p.109). Os indígenas indicaram que “os programas de ensino devem ser elaborados com a participação

---

<sup>9</sup>Lei 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 dez de 2021.

efetiva dos professores e comunidades indígenas” (Grupioni, 1991, p.110). As mobilizações indígenas ampliaram o debate sobre a política nacional de educação indígena e os povos indígenas avançaram com a pauta educacional, no entanto, os indígenas foram colocados como objetos do processo educativo e não como sujeitos no processo de construção do projeto de educação escolar indígena.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, os povos indígenas, setores acadêmicos e instituições de defesa indígena continuaram questionando o *modus operandi* da política educacional excludente e desigual para os povos originários. Em 2001, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), realizado em Brasília, que, entre várias áreas, tratou da temática “educação escolar indígena”. No Congresso, debateram os livros didáticos, a formação de professores, a relação da temática com a escola não indígena, políticas públicas em educação indígena, educação superior indígena, escolas indígenas, a questão indígena em sala de aula etc. A questão indígena definitivamente estava na pauta educacional.

Contudo, quando a Lei 10.639/03 foi sancionada, indicava-se apenas a história e a cultura afro-brasileira excluindo a indígena, impulsionou-se o debate e a reivindicação para que a questão indígena fosse incluída na referida Lei que apenas em 2008 ocorreu, quando foi aprovada a Lei 11.645/08 que modificou a Lei 10.639/03 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

O objetivo dos grupos que reivindicaram a criação da referida Lei era, primeiro, dar visibilidade às questões étnico-raciais, propor soluções para a superação das desigualdades, investir na correção de narrativas históricas com vieses racistas, expor o projeto genocida ao qual se filiou o Estado Brasileiro, e tantas outras violências que vêm dilacerando os povos indígenas. Fundamentado em uma educação crítica e reflexiva, que confronte o discurso que tenta silenciar a história desses povos para, desta maneira, levar o estudante a pensar sua história, resgatar suas raízes, reconhecer as diferenças por meio da construção de um sujeito

protagonista de sua história, pautado em valores morais e éticos, com um olhar direcionado aos bens comuns a fim de edificar uma narrativa histórica nacional digna, justa e legítima.

A Lei 11.645/08 contribuiu para o avanço de debates acadêmicos e realizados por grupos da sociedade, organizados ou não, sobre o direito à igualdade na diferença, educação voltada à equidade, a estruturação de uma sociedade mais justa e democrática, portanto, de uma educação que respeite a diversidade e reconheça a pluralidade existente no país para que, diante disso, reconheça a abundância cultural que os inúmeros povos do território nacional oferecem, sejam em termos: linguístico, religioso, artístico, político, epistemológico, cosmológico, entre outros.

Discutir as questões étnico-raciais em sala de aula é essencial para o fomento de uma educação crítica em relação às explicações unilaterais que naturalizam a imagem dos indígenas aos velhos estereótipos e que propagam uma cultura ocidental sacralizada de quem deteve o poder e dominou o discurso histórico. A Lei estimula a criação de uma postura crítica, que reconhece os direitos e respeito diante dos sujeitos que sofreram diversas categorias de violências, contribuindo, para a edificação de uma retratação e superação histórica.

No entanto, a Lei enfrenta desafios e ainda é pouco aplicada na prática, e quando executada nas escolas ainda há abordagens que trazem uma perspectiva colonial que reproduzem visões sem historicidade, fora da realidade e que deturpam a imagem dos grupos referenciados (no caso, afrodescendentes e indígenas). Para que a Lei 11.645/08 alcance o seu objetivo é preciso superar os equívocos que perduram nas abordagens sobre a temática indígena nas escolas. Faz-se urgente pensar e articular a formação docente (licenciaturas) com o intuito de superar a leitura colonial dos povos indígenas e afrodescendentes. E pensar essa realidade como vivida, mesmo que não central em alguns entes federados do Brasil. Já a produção e a circulação de material didático condizente com a realidade dos povos indígenas é outro desafio. Ou seja, é preciso agir para o não esvaziamento do conteúdo da Lei.

## **5. Formação Docente e Currículo Em Relação à Efetividade da Lei 11.645/08**

A pesquisadora Susane Rodrigues de Oliveira (2015), apura com os estudantes do curso de licenciatura em História da Universidade de Brasília e em escolas públicas do Distrito Federal, obteve um panorama do ensino de História e dos saberes discentes e docentes sobre os indígenas. Nela, os docentes revelaram haver uma desqualificação em relação aos povos indígenas nos livros didáticos e a ausência do tema nos currículos e materiais das bibliotecas escolares, dificultando a abordagem da temática em sala de aula.

As ausências e dificuldades apresentadas no nível superior reverberam na Educação Básica. Portanto, as dificuldades apresentadas pelos estudantes na escola nos níveis fundamental e médio têm origem e são as mesmas do ensino superior. Pois, ainda que o meio acadêmico não seja a única fonte de aprendizado, tem uma grande importância na trajetória do professor, afinal, o epicentro das ciências é o espaço acadêmico e a universidade, espaço por excelência de fomento das discussões e do conhecimento.

De acordo com Oliveira (2015), a maioria dos discentes apresentou uma visão histórica simplista e preconceituosa sobre os indígenas. Como tentativa de solucionar o problema, a professora expõe que

em consonância com esse projeto pedagógico, o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em História passou a ser concebido como atividade de pesquisa e docência no ambiente escolar, proporcionando ao licenciando situações para aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino e pesquisa em História. O estágio pretende ser um exercício de reflexão e análise de práticas educativas e de saberes históricos que circulem no espaço escolar. Trata-se, portanto, de um espaço de pesquisa como ação e reflexão, bem como de ação colaborativa entre a universidade e a escola no processo de formação de professores e no aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História (de Oliveira, 2015, p.213).

A experiência da professora Susane de Oliveira no curso de História aponta a necessidade de inserção do tema no currículo dos cursos de nível superior de modo a conectar a universidade à escola. Embora a pesquisa tenha sido realizada no curso de História, seus resultados indicam cenários semelhantes em outras licenciaturas das Ciências Humanas considerando a dificuldade dos professores sobre o assunto em todas as áreas da educação. Ações semelhantes já acontecem em outros espaços, nos quais busca-se realizar discussões sobre pluralidade e inclusão nas universidades, problematizando os olhares

eurocêntricos, principalmente nos cursos de Ciências Sociais e de Humanas em geral, para os futuros docentes e, por consequência, para que a sociedade tenha um olhar sensível sobre a temática indígena com o objetivo de contestar a hostilidade investida contra os grupos étnicos.

A sociedade nega a realidade dos povos originários, assim, a própria escola ainda reproduz velhos preconceitos colocando o indígena em um lugar que não lhe pertence. Na sala de aula, ao tratar sobre a temática indígena, é possível observar um profundo desconhecimento dos estudantes e, por vezes também dos professores sobre o assunto. Em momentos considerados “comemorativos” como, por exemplo, o 19 de abril popularmente chamado “Dia do Índio” escancara-se o abismo que separa os povos indígenas dos conhecimentos reproduzidos em sala de aula pelos professores. Nesse período, quando há algum enfoque sobre o tema – sendo bastante comum ser ignorado – o professor analisa o tema de forma simplista e superficial, geralmente, do ponto de vista da cultura – limitando a cultura indígena ao artesanato e culinária – e poucas informações que problematizam a realidade dos povos indígenas.

De modo geral, os professores questionam a falta de material didático adequado para trabalhar a temática em sala de aula, tanto de livros quanto de outros materiais complementares. Porém, ao buscar a raiz desse problema percebe-se que o déficit pedagógico começa na formação do professor em universidades e faculdades. No âmbito acadêmico há pouco debate e incentivo à pesquisa sobre a questão indígena dentro do que seria ideal. Normalmente, a discussão limita-se aos cursos de Ciências Sociais e, em poucos casos, à História. Há outros cursos que discutem a temática, no entanto, de forma pontual. A consequência disso é a pouca produção de material didático, avanço lento de produção acadêmica, desinteresse em relação ao tema e profissionais da educação sem habilidade para trabalhar o conteúdo na escola, especialmente, estudantes dos cursos de licenciatura que trabalharão em sala de aula na Educação Básica.

A partir da experiência em sala de aula, os estudantes das escolas públicas do Distrito Federal relatam desconhecer a existência dos povos indígenas, ou, quando conhecem, declaram saber o básico a partir de imagens clássicas existentes em livros ou divulgadas em

reportagem. Os estudantes acreditavam haver indígenas somente no Norte do país, especialmente, na Amazônia. Desconhecem a diversidade étnica, linguística e religiosa desses grupos originários, assim como estão alheios aos conflitos de terras e violência que envolvem essas populações. Em diversos momentos, os estudantes ainda reproduzem ideias preconceituosas fazendo relações ao canibalismo, infanticídio, uso de drogas, falta de manejo com as tecnologias, preconceitos acerca das cotas etc. Portanto, há um problema estrutural no ensino, cujas raízes são coloniais.

O currículo é importante nesse processo, afinal, o currículo é um documento que direciona o que será abordado em sala de aula. O "currículo" designa o "conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos" (Forquin, 1996, p.188). Portanto, o currículo da disciplina de História ou Sociologia, seja o formal ou o oculto, deve ser objeto de análise e questionamentos sobre o que está sendo ofertado para os estudantes, se contempla ou silencia grupos, culturas, pensamentos de comunidades tradicionais, por exemplo.

Um currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal (...) pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente "inscrito no programa", mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. (Forquin, 1996, p.188).

O currículo reflete o trabalho do professor em sala de aula podendo ser uma ferramenta apenas de reprodução de conteúdo ou de abertura para novas formas de enxergar o mundo, por isso, deve ser pensado com cautela em sua construção. O ensino de Sociologia é fundamental nesse ponto, pois ao lado de outras Ciências Sociais e cursos de Humanas, visa à desnaturalização e ao estranhamento das estruturas sociais cristalizadas em séculos de história (portanto, visa a estranhar o currículo e seu conteúdo). A Sociologia no Ensino Médio tem sofrido ataques radicais nos últimos anos, como em outros momentos, por ser uma disciplina que, em essência, possui um pensamento crítico, contestador, que confronta e modifica a realidade. E, nesse contexto, deve se posicionar e pensar suas práticas rompendo com a lógica de uma educação que ensina perspectivas excludentes (coloniais).

O Currículo em Movimento para a Educação Básica do Distrito Federal<sup>10</sup> aponta em seu texto a necessidade de valorização do “ser humano multidimensional e os direitos coletivos” mirando uma educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os Direitos Humanos e educação para a sustentabilidade (Aguiar, 2014, p.10). A perspectiva do currículo é de questionar os saberes e práticas pedagógicas, romper com a concepção conservadora de Ciência e do currículo de fragmentação do conhecimento. O currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) é fundamentado por pressupostos da Teoria Crítica e Pós-Crítica questionando o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, visando a edificação de uma racionalidade emancipatória que supere a racionalidade instrumental. Assim, o currículo se direciona na perspectiva da Teoria Crítica sob os conceitos de: “ideologia, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento” (Aguiar, 2014, p.22).

Essa perspectiva curricular é importante para uma educação emancipadora, no entanto, ainda circula em torno de conceitos estritamente centrados no pensamento filosófico e sociológico europeu, ou seja, o currículo convida o professor a analisar criticamente as categorias de um pensamento único e hegemônico, excluindo outras produções de pensadores que analisam sua realidade e possuem seus próprios conceitos. Desse modo, não dá voz aos diferentes grupos sociais e suas cosmovisões que tiveram suas memórias silenciadas e histórias sobrepostas aos relatos históricos oficiais. Há uma dissonância quando o currículo busca romper com a hegemonia do conhecimento científico utilizando os mesmos conceitos hegemônicos, uma ruptura sem rupturas.

---

<sup>10</sup>Aguiar, M., Alves, A. F., & Tiné, S. Z. S. (2014). Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino médio.

Além disso, há um descompasso entre o currículo e os livros didáticos adotados pela própria SEDF. Entre 2013 e 2021, alguns livros didáticos de Sociologia foram utilizados em todas as escolas do DF oriundos do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. Analisando os três livros mais aplicados em sala de aula no Distrito Federal: *Sociologia em Movimento*, Editora Moderna; *Sociologia*, Editora Scipione; *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, Editora do Brasil; que apesar da tentativa de uma abordagem crítica, ainda reproduzem o tradicional modelo eurocêntrico, limitando-se a autores clássicos europeus: Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber, Alexis de Tocqueville, Norbert Elias e outros. Tratam das questões étnico-raciais, sem pontuar a temática indígena, como, por exemplo, o livro *Tempos Modernos, tempos de Sociologia*<sup>11</sup>, que traz poucos conceitos antropológicos, e apenas mencionam brevemente os povos indígenas em um *box* de leitura complementar. O livro *Sociologia*<sup>12</sup> da editora Scipione igualmente traz uma abordagem superficial de conceitos antropológicos e nem mesmo no capítulo que discute “Cultura e Raízes do Brasil” os povos originários são citados, reduzidos a um *box* de curiosidade, e ao final do capítulo cita apenas Darcy Ribeiro. No mesmo livro, há um capítulo inteiro sobre movimentos sociais e a abordagem é limitada aos movimentos operários e mesmo no tópico sobre a América Latina onde a população é majoritariamente indígena, as autoras do livro não citam os movimentos indígenas tão relevantes no contexto latino-americano. O livro *Sociologia em Movimento*<sup>13</sup> também traz um capítulo sobre movimentos sociais com foco no movimento operário masculino e urbano. Em outro capítulo sobre “raça, etnia e multiculturalismo”, os povos indígenas não são citados em momento algum, o foco é direcionado ao debate dos negros, até mesmo quando explica sobre o conceito de etnia e etnicidade. Ao final do capítulo, no *box* “saiba mais”, a título meramente de curiosidade, traz um texto breve sobre multiculturalismo e interculturalidade onde o livro cita autores decoloniais de forma resumida e breve.

---

<sup>11</sup>Bomeny, H., Freire-Medeiros, B., Emerique, R. B., & Odonnell, J. (2016). *Tempos modernos, tempos de sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 3ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

<sup>12</sup>de Araújo, S. M., Bridi, M. A., Motim, B. L., & Médio. (2016). *Sociologia*. E. 2ª EDIÇÃO. São Paulo: Scipione.

<sup>13</sup> Silva, A. O., Loureiro, B., Miranda, C., Ferreira, F., Aguiar, J. C., Ferreira, L. P., & Pires, V. M. (2013). *Sociologia em movimento*, vários autores. São Paulo: Moderna.

Sem a pretensão de aprofundar a análise dos livros didáticos, essa breve reflexão tem o intuito de mostrar a incoerência na abordagem dos livros didáticos e dos currículos que prezam por um ensino crítico, reflexivo e de rupturas, mas que no fim reproduzem estruturas do conhecimento excludentes-coloniais.

A Educação, de modo geral, está enfrentando uma crise que vem mobilizando diversos setores a repensarem seu papel na sociedade. O Novo Ensino Médio, por exemplo, ainda não é o suficiente para garantir uma educação que venha, de fato, extinguir as profundas desigualdades existentes no Brasil. O novo ainda está mergulhado no velho, pois, mesmo existindo experiências importantes no processo educacional, ainda há no currículo as tradicionais concepções pedagógicas que produzem mão de obra para o mercado de trabalho e ensino técnico apartada da dimensão crítica, cidadã e reflexiva. O aspecto técnico é indispensável para as demandas do mundo do trabalho atualmente, no entanto, a educação não pode perder sua dimensão reflexiva e um prisma epistemológico que englobe todos os povos e suas respectivas cosmovisões.

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela “visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global” (dos Santos, 2006, p. 34). Percebemos a ressonância desse problema no cotidiano, no caso, na prática docente, nos livros didáticos, no currículo, nas reflexões educacionais. De modo geral, é comum ver pessoas proferindo inverdades contra os povos indígenas, inverdades essas sendo fruto de raízes coloniais presentes no pensamento brasileiro e resultado do desconhecimento que relega ao indígena o lugar de preguiçoso, sujo, selvagem, animalesco, entre outros títulos. Sua imagem cristalizada é apontada como uma cultura atrasada que “vive e deve viver no mato”, e uma imagem romantizada, o indígena de 1500, que não pode usar tecnologia, estudar em uma universidade, absorver elementos culturais do “branco”, para não “deixar de ser índio”. Uma dicotomia que aponta, de um lado, que o indígena deve viver, como deve ser e o que é o ideal para ele, afinal e, por outro lado, o indígena “integrado à sociedade”, reproduzindo o velho discurso militar de integração.

O papel da educação é desconstruir preconceitos e levar ao estudante indagações sobre a história indígena refletindo o panorama de genocídio e destruição que atinge seus territórios com o intuito de mostrar o processo de violência sofrida pelos povos que justificam as alterações sofridas ao longo dos séculos, os conflitos por terras, o processo de colonização e todas as investidas de grupos que possuíam – e ainda possuem – interesses em suas terras e se beneficiam com as arbitrariedades praticadas por madeireiros, latifundiários, mineradores e outros, por exemplo, além disso, é papel da educação pensar sobre a pluralidade, a diversidade cultural e pensamento do indígena brasileiro.

Quando falamos dos povos indígenas e da importância do estudo sobre os saberes originários, precisamos entender nossa relação ética com o outro, com o meio ambiente, com nossa história, saber identificar os atores envolvidos, nesse processo de violência histórica. Olhar para o presente e saber identificar atores do setor político, econômico, que agem contra (ou no silenciamento) dos povos indígenas e quais são suas táticas para atingirem seus objetivos é essencial. E, acima tudo, entender que nossas relações sociais se conectam e o que atinge uma comunidade indígena também afeta os não indígenas. Essa relação egoísta ignora os problemas que envolvem as terras indígenas e a perpetuação de seus modos de vida, advindas de ações predatórias de mineradoras, empresas privadas e públicas, madeireiras e latifundiários que devastam o meio ambiente, através de ações irresponsáveis, predatórias e lucrativas e, devastam a vida (humana e não humana). Desse modo, é urgente não ficar alheio ao processo ecocida.

## **6. Considerações Finais**

A Lei 11.645/08 foi um marco importante para a Educação, pois incentivou o debate sobre a temática nas escolas, universidades, simpósios, colóquios, congressos, encontros, espaços virtuais promovidos por grupos indígenas, movimentos sociais direcionados às questões étnico-raciais, endossado por distintos grupos da sociedade civil, setores da educação e outras entidades que questionam a ausência desses temas no currículo escolar.

A Lei foi uma conquista significativa no que tange à visibilidade da questão indígena, pois a demanda pela discussão acerca dos direitos das comunidades indígenas impulsionou

o debate sobre a população originária, não apenas por enquadrar preconceitos, velhos conhecidos, mas especialmente por despertar interesse para temas étnico-raciais e incentivar o respeito e reconhecimento diante da população originária.

Contudo, ainda há desafios na educação básica e superior. Há necessidade de inserir efetivamente a história e a cultura indígena no currículo dos cursos de licenciatura, conjuntamente com o fomento à pesquisa, produção de materiais, valorização e divulgação de trabalhos de autores indígenas, inserção de autores indígenas nos planos de ensino dos cursos, ampliação de acesso de estudantes indígenas na universidade, inserir obras sobre a questão e de autores indígenas em vestibulares, divulgar, problematizar e ampliar pesquisas atuais sobre a temática é primordial.

Para os professores, é fundamental uma formação continuada sobre as relações étnico-raciais para terem acesso ao que está sendo pesquisado, discutido e pensado no meio acadêmico, quanto pelos indígenas, em um movimento que transforme a formação docente e a prática em sala de aula. Esse movimento entre o mundo acadêmico, espaços públicos e sociedade civil resulta na produção e divulgação de conhecimento. Os indígenas produzem no meio acadêmico, assim como, em suas comunidades livros, filmes, documentários, músicas, entre outros. Autores como Ailton Krenak, Graça Graúna, Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Gersem Baniwa, Davi Kopenawa e tantos outros indígenas que atuam em diferentes campos precisam chegar à sala de aula.

Trazer os olhares dos povos indígenas, assim como de negros, de mulheres, de comunidades periféricas e de grupos historicamente marginalizados que sofrem as ações perversas da tríade capitalismo-colonialismo-patriarcado é promover o que Walter Mignolo denomina “desobediência epistemológica” (2008, p.287) , ou seja, essas pessoas, consideradas inferiores, que tiveram negado o agenciamento epistêmico pela mesma razão de ocuparem espaços negados. Esses olhares marginais desafiam a estrutura do pensamento eurocêntrico ao incorporar um novo aspecto teórico, metodológico e pedagógico partindo do outro lado, ou seja, dos que sempre sentaram e ouviram, dos silenciados, ignorados, desacreditados, apagados e dominados por uma cultura dominante. O olhar decolonial sugere que para combater as desigualdades, a discriminação e o racismo epistêmico é

necessária, com o intuito de abrir espaço aos grupos sociais de modo a superar e transformar o mundo de acordo com suas realidades e aspirações.

## Referências

- Adichie, C. (2018). *O Perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology. Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>> Acesso em: 15 de jan. de 2022.
- Aguiar, M., Alves, A. F., & Tiné, S. Z. S. (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino médio*.
- Ballestrin, L. (2013). *América Latina e o giro decolonial*. Revista brasileira de ciência política, 89-117.
- Bomeny, H., Freire-Medeiros, B., Emerique, R. B., & Odonnell, J. (2016). *Tempos modernos, tempos de sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 3ª ed.
- de Araújo, S. M., Bridi, M. A., Motim, B. L., & Médio. (2016). *Sociologia*. E. 2ª EDIÇÃO. São Paulo: Scipione.
- de Oliveira, S. R. (2015). *História indígena: saberes discentes, práticas escolares e formação docente no distrito federal*. Revista História & Perspectivas, v. 28, n. 53.
- dos Santos Luciano, G. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério de Educação, SECAD.
- Forquin, J. C. (1996). *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. Educação & Realidade. v. 21, n. 1. Porto Alegre.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Grupioni, L. D. B. (1991). A Nova LDB e os índios: a rendição dos caras pálidas. Cadernos de Campo (São Paulo-1991), 1(1), 105-114.
- Krenak, A. (2020). *Educação do futuro*. In: 2º Congresso LIV Virtual – Escola que Sente. YouTube, 18 set. 2020. Vídeo (3:36:25). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ngg\\_zemry\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=ngg_zemry_Q)>. Acesso em: 06 de mar. 2022.
- Lei 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 dez de 2021.
- Lei Nº. 10.639. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 dez de 2021.

Lei Nº 11.645/08. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1-1. Brasil, 10 de março de 2008. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/111645.htm) >. Acesso em: 18 dez de 2021.

Mignolo, W. (2008). *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF, 34(1), 287-324.

Quijano, A. (2010). *Colonialidade do poder e classificação social* In: SANTOS. Boaventura de., Meneses, M.P. (orgs). (2009). *Epistemologias do Sul*.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 227-278.

Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. In: BONILLO, Heraclio (comp.). *Los conquistados*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, pp. 437-449.

Santos, B. D. S. (1999). *Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?* Revista Crítica de Ciências Sociais, 54: 197-215..

Santos, B. D. S. (2009); Meneses, M.P. *Epistemologias do sul*. org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Edições Almedina.

Santos, B. D. S. (2007). *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos estudos CEBRAP, p. 71-94.

Silva, A. O., Loureiro, B., Miranda, C., Ferreira, F., Aguiar, J. C., Ferreira, L. P., & Pires, V. M. (2013). *Sociologia em movimento*, vários autores. São Paulo: Moderna.