Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

A LEI 11.645/08 E AS DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA

Representações Docentes

LAW 11.645/08 AND ETHNIC-RACIAL DIFFERENCES IN THE CLASSROOM

Teaching Representations

LEY 11.645 Y DIFERENCIAS ÉTNICO-RACIAL EN CLASSE

Representaciones Docentes

*CARLOS MAGNO NAGLIS VIEIRA**
*DANIELE GONÇALVES COLMAN***

Resumo: Com objetivo de apresentar como os/as professores/as de uma escola de Campo Grande/MS percebem as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula e os desafios para a formação docente na implementação da lei nº 11.645/2008, o texto que resulta de reflexões de uma pesquisa em andamento, no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais possui uma abordagem teórica amparada em autoras e autores que refletem sobre a diferença, em especial nos assuntos que discutem o espaço escolar e o currículo com base numa perspectiva inter/multicultural. A metodologia de caráter qualitativa, mostra que os dados do trabalho foram construídos por meio de entrevista semiestruturada com os/as professores/as. A pesquisa mostra a necessidade de pensar um currículo inter/multicultural que rompa com a lógica do currículo monocultural que inviabiliza os/as professores/as a pensar as diferenças étnico-raciais e culturais como uma vantagem pedagógica. O currículo monocultural não permite perceber que os processos de exclusão e o não reconhecimento das diferenças interferem no processo ensino/aprendizagem dos/as alunos e alunas. A análise explicita que o caminho da implementação da lei n° 11.645/08 ainda está em fase inicial. Enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais e culturais é imprescindível para romper com o racismo, preconceitos e estereótipos ainda vigentes na sociedade brasileira e, sobretudo, para a construção de uma sociedade com relações radicalmente democráticas.

Palavras-chave: Diferenças. Indígena. Lei nº 11.645/2008. Formação de professores/as. Currículo.

Abstract: In order to present how teachers at a school in Campo Grande/MS perceive the ethnic-racial relations present in the classrooms and the challenges for teacher education in the implementation of Law No. 11.645/2008, the text that results of reflections from an ongoing research, in the Intercultural Education and Traditional Peoples Research Group has a theoretical approach supported by authors who reflect on the difference, especially in matters

* Historiador e Pedagogo. Professor e Pesquisador do Programa de Pos-Graduacão em Educacao. Coordenador da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Líder do Grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais. E-mail: cmhist@hotmail.com
**Historiadora. Doutoranda do Programa de Pos-Graduacão em Educacao. E-mail: danielecolmann@hotmail.com

that discuss the school space and the curriculum based on an inter/ multicultural. The qualitative methodology shows that the work data were constructed through semi-structured interviews with teachers. The research shows the need to think of an inter/multicultural curriculum that breaks with the logic of the monocultural curriculum that makes it impossible for teachers to think of ethnic-racial and cultural differences as a pedagogical advantage. The monocultural curriculum does not allow us to perceive that the processes of exclusion and non-recognition of differences interfere in the teaching/learning process of students. The analysis makes it clear that the path of implementing Law No. 11.645/08 is still in its initial phase. It emphasizes that education for ethnic-racial and cultural relations is essential to break with racism, prejudices and stereotypes still in force in Brazilian society and, above all, to build a society with radically democratic relations.

Keywords: Differences. Indigenous. Law No. 11,645/2008. Teacher training. Resume.

Resumen: Para presentar cómo los/las maestros/as de una escuela de Campo Grande/MS perciben las relaciones étnico-raciales presentes en las classes y los desafíos para la formación docente en la implementación de la Ley nº 11.645/2008, el texto que resulta de las reflexiones de una investigación en curso, en el Grupo de Investigación Educación Intercultural y Pueblos Tradicionales tiene un enfoque teórico apoyado por autores que reflexionan sobre la diferencia, especialmente en las materias que discuten el espacio escolar y el currículo desde una perspectiva inter/multicultural. La metodología cualitativa muestra que los datos del trabajo fueron construidos a través de entrevistas semiestructuradas con los docentes. La investigación muestra la necesidad de pensar en un currículo inter/multicultural que rompa con la lógica del currículo monocultural que imposibilita que los/las maestros/as piensen en las diferencias étnico-raciales y culturales como una ventaja pedagógica. El currículo monocultural no permite percibir que los procesos de exclusión y el no reconocimiento de las diferencias interfieran en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los/las estudiantes. El análisis explica que el camino hacia la implementación de la Ley n° 11.645/08 aún se encuentra en su fase inicial. Destaca que la educación para las relaciones étnico-raciales y culturales es fundamental para romper con el racismo, los prejuicios y estereotipos aún vigentes en la sociedad brasileña y, sobre todo, para la construcción de una sociedad con relaciones radicalmente democráticas.

Palabras-clave: Diferencias. Indígena. Ley n° 11.645/2008. Formación de maestros. Currículo.

Situando o texto

A educação, nos últimos anos, tem sido afetada e marcada por inúmeros desafios, exigências e compromissos. Muita dessas situações vem ao encontro das mobilizações organizadas pelos movimentos sociais que garantiram a elaboração e a efetivação de políticas educacionais específicas e a presença da diferença nos espaços da Educação Básica e do ensino superior.

Em virtude desses acontecimentos, é possível encontrar na escola um lugar de muitas convivências, diálogos e aprendizados. Um espaço sem fronteiras onde os saberes e conhecimentos indígenas, negros, LGBT possam circular, trazendo para a discussão pedagogias outras, instabilidades e problematizações que apresentam detalhes importantes daquilo que se vive para acentuar as diferenças.

O estado de Mato Grosso do Sul, cenário de produção do artigo, possui uma grande diversidade cultural representada em povos oriundos de migrações nacionais

e estrangeiras, negros, indígenas, ribeirinhos, população do campo entre outros. Dessas diferenças presentes no território sul-mato-grossense, os povos indígenas compreendem um número expressivo de população e grupos étnicos. Vivendo em diferentes contextos territoriais, tais como: reservas, terras indígenas, espaços urbanos/aldeias urbanas e situação de acampamentos/assentamentos (terras em litígios ou à beira de estradas), a população indígena do estado é de aproximadamente 83 mil índios segundo a Secretaria Especial de Cidadania (SECID/MS, 2019), distribuídos em oitos etnias indígenas (Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié e Terena).

Marcados pelo intenso e violento processo de colonização, a população indígena sofre com uma forte presença da colonialidade, conservando e provocando um padrão de controle, marginalização, hierarquização e classificação da população indígena (QUIJANO, 2005). Em outras palavras, isso evidencia o quanto os índios vêm sendo posicionados como minorias étnicas e por esse motivo, têm vivido "nas margens da sociedade branca ou como obstáculos para a implantação dos valores civilizatórios, sendo vistos como ervas daninhas que devem ser eliminadas, sufocadas" (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p. 25) e silenciadas na identidade do Estado.

Diante dessas considerações iniciais, o artigo que resulta de uma pesquisa, em andamento, e reflexões produzidas no grupo de pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, tem como objetivo apresentar como os/as professores/as de uma escola de Campo Grande/MS percebem as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula e os desafios para a formação docente na implementação da lei nº 11.645/2008.

O artigo está amparado em autores que nos ajudam a mover uma pesquisa sensível, mais próxima ao outro e refletem sobre a diferença, em especial nos assuntos que discutem o espaço escolar e o currículo com base numa perspectiva inter/multicultural (BACKES e NASCIMENTO, 2011; BACKES e PAVAN, 2011; CANDAU, 2008, 2016; COELHO e COELHO, 2012; SANTIAGO, 2013; WALSH, 2009). Esses autores, em seus estudos, compreendem a partir de suas reflexões teóricas que a cultura é central para o entendimento da realidade.

Para manter o anonimato da escola e respeitar as orientações sobre as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, Resolução 510 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, denominamos o espaço escolar como Escola Multicultural. A escola, em questão, é um ambiente plural, múltiplo, colorido e repleto de inúmeras vozes. Funcionando em três períodos

diferenciados e oferecendo da educação infantil ao ensino fundamental (6° ao 9° Ano), podemos mencionar que essa instituição é "um palco com diversas identidades/ diferenças e com sujeitos marcados por histórias, contextos e culturas diferentes, carregados de marcas culturais e sociais" (VIEIRA, 2015, p. 173-174).

Como mencionado em linhas anteriores, o artigo objetiva analisar as falas das professoras e professores que recebem alunos/as de diferentes etnias, culturas tão complexas e diferentes que, na língua portuguesa limitamos a riqueza da pluralidade que estas etnias representam e utilizamos a terminologia "indígenas". Embora saibamos dos limites que esta expressão nos apresenta, ainda assim, iremos utilizá-la, pois está expressa na Lei nº 11.645/2008.

Os professores e professoras desta pesquisa são diversos, possuem formação nas mais variadas áreas do conhecimento e apresentam diferenças quanto ao tempo de magistério. São formados antes e após a implantação da Lei nº 11.645/2008. Muitos carregam as marcas da cultura hegemônica, das relações de poder e das verdades construídas e impostas pela lógica colonial. Podemos mencionar que são filhos produzidos na colonialidade, porém são diferentes em seus modos próprios de ser, estar, aprender e viver, são especificidades próprias que se distanciam ainda mais do modo de vida não indígena com o qual estão em contato diário no espaço em que a escola localiza.

Os professores que colaboraram com a pesquisa tiveram suas identidades preservadas, atendendo os protocolos éticos de pesquisa, conforme orienta a Resolução 510 de abril de 2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Além dos nomes fictícios dos docentes que se fazem presentes no texto, os pesquisadores tiveram o cuidado com possíveis constrangimentos dos participantes, principalmente em responder perguntas sensíveis ao seu convívio social. Conforme o projeto aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da instituição, em caso de desconforto por parte dos professores a suspensão da pesquisa acontecia de forma imediata.

A lei 11.645/08 e os desafios na formação docente

A lei 11.645/2008, inicia seu processo de discussão muito antes de sua implementação em 2008 (RUSSO e PALADINO, 2016). Com objetivo de ampliar as discussões iniciadas com a lei 10.639/2003, que trazia em seu texto base apenas as perspectivas de abordagem relacionadas a História e Cultura Afro-Brasileira, a lei 11.645/2008 é fruto de reflexões que foram sendo realizadas a partir da Constituição

de 1988, as legislações brasileiras que se referem às populações indígenas (LDB de 1996; Parecer CNE nº 14 e Resolução CEB nº 3, de 1999; Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, entre outros), os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN e as reinvindicações dos movimentos sociais, em especial, os movimentos indígenas nacionais.

> Compreender que as leis em questão são reinvindicações dos movimentos sociais se faz necessário. Isso porque, a partir dessa compreensão, é possível entender que não são leis dadas, impostadas de cima para baixo, mas sim vozes das minorias reivindicando autoria, participação e valorização na construção cultural, social, política e ideológica na formação histórica do Brasil (COLMAN, 2018, p. 29).

Historicamente temos diferentes povos que fazem parte da construção social, cultural, histórica e estrutural do Brasil, mas que na História "oficial" por muito tempo marginalizou, minimizou, massacrou, e tiveram suas histórias reduzidas aos processos de escravidão do período colonial. É importante ressaltar que esse processo de subalternização e silenciamento de uma história anterior a esse período ainda permanece nos dias atuais. Por esse motivo, quando falamos do ensino formal, entendemos que essa história precisa ser contada com a perspectiva de seus povos e não mais com uma abordagem eurocêntrica, estereotipada, marcada pelo peso da caneta do colonizador. Portanto,

> Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo, (CANDAU, 2008, p. 49).

A importância da luta dos movimentos sociais, em especial, os indígenas se refletem nas conquistas históricas de direitos ao longo do tempo, em todos os períodos perpassados historicamente pela sociedade brasileira, e vão ganhando mais força e visibilidade a partir do século XIX. Como podemos perceber, a Lei 11.645/08 é um forte exemplo disso, esses processos de lutas, resistências e conquistas precisam estar presentes no currículo, nos livros didáticos, nas escolas, nas universidades, diretamente nas salas de aula.

> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, Lei nº 11.645, de 2008).

Diante dessa situação de encontros e desencontros, observamos o quanto as leis em questão que alteraram as Diretrizes e Bases da Educação, "projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam

o *sistema educacional brasileiro,* mas definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos", (COELHO e COELHO, 2012, p. 142, *grifos nosso*), e no relato das autoras visualizar que é possível formar inter/multiculturalmente[1] quando se deixa afetar[2].

Em consonância com as discussões realizadas, entendemos que trabalhar com a Lei nº 11.645/08 no contexto da formação de professores, significa estar diante de uma "experiência marcada inicialmente por processos de estranhamento, desconfiança, curiosidade, desconforto e/ou desconstrução/reconstrução de ideias que formaram o imaginário de uma parte significativa da sociedade brasileira [...]" (NASCIMENTO *et all* 2009, p.405 - 406).

Ainda nessa discussão, autores como Candau (2016), Santiago *et all* (2013), entre outros, nos apresentam que na formação de professores, a educação inter/multicultural assume uma postura que leva os docentes a um processo de desconstrução, aproximação e reestruturação dos contextos escolares, pois, nessa perspectiva, o currículo está centrado nas práticas cotidianas dos professores em sala de aula, a cultura escolar estabelece relações com as identidades coletivas, plurais a partir de experiências mais dinâmicas e da articulação entre conhecimentos e saberes de culturas outras, discentes e docentes que caminham para diálogos mais próximos e criam flexibilização para a utilização de novas estratégias, linguagens e a inserção de diferentes atores.

As representações docentes sobre as relações étnico-raciais presentes nas salas de aula

Buscando nesse texto uma articulação do referencial teórico em diálogo com o campo de pesquisa, assim, optamos por não fazer uma separação artificial entre momento teórico e momento de análise, mas reconhecendo que estes momentos são concomitantes, apresentamos desde o início o diálogo entre os teóricos e os sujeitos da pesquisa. Os autores e autoras que utilizamos desde o início, são aqueles e aquelas que discutem as diferenças na perspectiva de uma educação inter/multicultural, ou

1 A partir de Fleuri (2003, p. 17) especificamos que "[...] Stephen Stoer e María Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos", no campo do currículo a perspectiva questiona o projeto político neoliberal bem como, as relações de poder que atravessam suas conjunturas.

2 Expressão utilizada para indicar a "agonia de nos percebermos tão pequenos diante do que é a vida e o medo de viver a potência de agir. Uma força desconhecida a partir da qual teremos que aprender algo no presente, sem salva-vidas, nem garantias. Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala", (LAZZAROTTO e CARVALHO, 2012, p. 23-24).

seja, uma educação que reconheça na diferença a possibilidade do fortalecimento do diálogo, da democracia, do processo educativo.

Desta forma, a seleção da escola de Campo Grande/MS, campo empírico da pesquisa, ocorreu porque trata-se de um contexto escolar que está próximo de uma aldeia indígena urbana e recebe estudantes indígenas de várias etnias, mas com destaque para a população Terena pois, apresenta um número significativo de matrículas. Desde o início das entrevistas, foi possível perceber o quanto a escola está perto dessa aldeia, mas, ao mesmo tempo, o quanto está longe. Longe, aqui, nós nos referimos ao ver que os/as professores/as, como diretores/as, funcionários/as da secretaria, da coordenação como todo o corpo escolar, estão distantes de entender e tentar compreender essas culturas indígenas que adentram o portão escolar enquanto sujeito, mas sua história, seu modo de ser, estar, aprender e viver ficam portão afora.

Portão a dentro, estes sujeitos são indígenas inseridos/as no ambiente escolar para aprender a ler e escrever, sem que sejam levadas em consideração suas especificidades étnicas e o que a escolarização representa para cada cultura indígena. Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 35) afirmam que "[...] para entender a criança indígena [nesse caso os estudantes indígenas] é preciso primeiro conhecer o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividades, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social". O que examinamos foi uma não compreensão dessas especificidades que variam ainda mais quando falamos em diferentes etnias.

Nesse sentido o professor Leandro afirma que os indígenas "têm maior dificuldade com nosso conteúdo, diferente dos alunos não-indígenas", e ainda pensa que "na nossa região, na nossa turma, principalmente indígena, acho que tem três aldeias em volta aqui do bairro". Ele acha que há três aldeias em volta, como também relaciona a dificuldade na aprendizagem à diferença étnico-cultural dos/as alunos/as, ou seja, a diferença continua sendo associada a um problema a ser resolvido, assim como Candau (2016, p. 809) aponta em sua pesquisa que "O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade".

É necessário explicitar que, cada etnia indígena tem seu "modo próprio de aprender". (BERGAMASCHI, 2011, p. 151). Ainda sobre a discussão apresentada na fala do professor Leandro, entendemos ser preciso enfatizar que a perspectiva inter/multicultural propõe uma formação para

> [...] trabalhar o próprio 'olhar' do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro 'olhar' para o cotidiano escolar (CANDAU, 2016, p. 816).

É a partir desse outro olhar que se poderá fazer com que ela compreenda a singularidade dos seus alunos como potência pedagógica, e não como falta de interesse, de participação. Como diz Candau (2016): questionar os nossos limites e preconceitos contribui para a compreensão de que não há falta de interesse ou participação e tantas outras expressões utilizadas pelos professores, mas sim formas diferentes de demonstrar interesse, formas diferentes de participar, etc.

A construção dos professores na lógica da modernidade/colonialidade mostra que as teorias pedagógicas que se fizeram presentes na formação dos professores são resultado de uma cultura hegemônica que não reconhece a diferença, os outros sujeitos, e, por isso, em sua prática pedagógica não percebem os estudantes como iguais, mas acabam colocando-os na subalternidade (VIEIRA, 2015).

Em outras palavras, observamos que no momento em que eles identificam ou se deparam com as identidades/diferenças, a sua tendência é inferiorizar, subalternizar e não reconhecer os saberes, as culturas e os elementos que trazem os alunos indígenas consigo. Essa prática do professor que circula dentro de um padrão de poder e, de alguma forma, associa uma certa classificação às culturas, apenas reforça a dificuldade que muitos docentes possuem em perceber o outro, principalmente quando esse outro se encontra na fronteira da exclusão.

São formas de aprender que fogem do modelo monocultural predominante nas escolas atuais em que, o/a professor/a está no topo da pirâmide e, é detentor/a do saber, o tempo e ao espaço são limitados, e, em que os/as alunos/as estão presos a conteúdos com pouca representatividade e significado, ou seja, distante das experiências socioculturais dos/as alunos/as. Estamos defendendo a ideia de uma escola que, juntamente com vários autores utilizados nessa análise, seja capaz de "construir propostas educativas coletivas e plurais" (CANDAU, 2016, p. 807). Também apostamos num "tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais 'outros', mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto". (CANDAU, 2016, p. 807).

A professora Mariza descreve o comportamento dos/as alunos/as indígenas em sala de aula como os que não se misturam, isolam-se, formam grupos. Aponta a cumplicidade em se proteger; compreende esses comportamentos como próprios da

cultura indígena e que difere dos não indígenas. Há igualmente uma diferenciação entre crianças indígenas e adolescentes indígenas.

> [...] você falou de grupos, sim, têm grupos nesse sentido, que eles indígenas, eles gostam de sentar mais no fundo e nos cantos, eles também procuram... não se misturar com os demais, principalmente os mais adolescentes, os menores não, eles sentam em vários lugares na sala, eles se misturam, mas os mais adolescentes eles têm essas coisas [...] os indígenas formam, eles formam grupos em sala, eles se ajudam, eles se protegem, tipo assim, se tem uma confusão, uma coisa, eles protegem um ao outro e eles têm a cultura deles, que é diferente, não adianta. (Professora Mariza)

Esse "modo de ser" dos indígenas, é muito enfatizado pelos/as professores/as participantes da pesquisa. Destacam desde as dificuldades dos/as alunos/as indígenas em aprender, como dificuldade em interagir com os não indígenas. A concepção de superar esse modo de ser, prevalece nas falas dos/as professores/as como um desafio em inserir os/as indígenas nos padrões estabelecidos, portanto não indígenas.

A negação de pertencimento indígena é apontada. A professora Maria relata que a dificuldade de linguagem, causada pelo bilinguismo afeta a interação desses indígenas.

> Primeiro você pergunta que etnia que é, eles falam assim que é paraguaia, porque são parecidos. E segundo é que eles têm muita dificuldade com a linguagem, eles têm a dificuldade da linguagem com a gente, a gente fala eles não entendem, porque eles, eu tenho até uma aluna que confunde um pouco o português com o terena, ela fica meio voando, então, a dificuldade está...eu acredito que não está só na língua, na conversa também, de interação deles. (Professora Maria)

Assim como nesta fala, anteriormente a professora Maria disse que: "Você pergunta para eles, de que etnia você é? Eles não...não querem falar, com vergonha de falar que ele é índio [...]". Juntamente com Calderoni (2016, p. 100), entendemos que essa resposta de identificar-se como paraguaio e a suposta vergonha de "não dizer" que é indígena é uma forma de buscar aceitação do grupo ou apenas evitar conflitos e tensões, descaracterizando o que se entende como negação da etnia e passa a ser entendido como uma negociação, sendo o termo defendido como "[...] estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber". A partir da autora, podemos afirmar que o/a aluno/a, ao se identificar como paraguaio, está "negociando" com o espaço para evitar conflitos e tensões com os/as professores/as, colegas e todos os demais sujeitos envolvidos na relação. Para Bhabha (2019, p. 56) falar em negociação em lugar de negação quer:

> [...] transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma

> prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos à superfície da ideologia revelam a "contradição materialista real" que a História encarna. Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-político.

As professoras e os professores não veem a diferença na sala de aula como "vantagem pedagógica". (CANDAU, 2016, p. 819). Acreditamos que isso se dá, pois o "[...] mito da igualdade confundida com a mesmidade/normalidade faz com que a diferença não seja vista, que não devesse ser vista ou, ainda, como algo a ser superado [...]". (BACKES e PAVAN, 2011, p. 217). Quando problematiza a fala anterior, a professora Maria diz que

> [...] nós deveríamos trabalhar e conhecer a cultura do outro, a gente não conhece direito, tanto do negro quanto do índio, se você for ver tem diferentes culturas indígenas, tem a urbana como também a do município, das tribos deles e a gente tem que conhecer. Nós não conhecemos nada, muito pouco, e quando eles vêm para a cidade é pouco divulgado também.

Maria reconhece que, como professora, conhece pouco sobre as culturas indígenas que são diferentes de etnia para etnia, como são diferentes dependendo do contexto de aldeia, urbano ou rural a que ela chama de tribo, e ainda pontua uma falta de divulgação dessas culturas para se fazer conhecer. Ela não deixa de fazer uma crítica aos movimentos sociais, responsabilizando-os pela não implementação da Lei nº 11.645/2008 como também a 10.639/2003. Segundo ela, "[...] nenhum dos dois faz, trabalha para ter isso na escola, nem o negro, nem o índio. É como menciona, faz um movimento mesmo para colocar isso na escola, obrigar a ter, ficam parado esperando, o que eu não sei".

Utilizando de outras palavras, podemos compreender que a professora Maria, gostaria de ver os movimentos sociais mais presentes nas escolas da cidade para a implementação das duas leis. Por esse motivo, faz uma queixa quanto a participação efetiva deles dentro das escolas, elaborando e realizando projetos que tragam os conhecimentos para os docentes e despertem nos estudantes o respeito ao outro. Na concepção da professora, os movimentos pedem implantação e não participam da implementação. Ainda em sua fala, reconhece que está distante da aldeia, assim como está distante de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas.

Por outro lado, mesmo sabendo dos inúmeros movimentos sociais que se fazem presentes em nosso país e Estado, precisamos investigar se as instituições escolares estão abertas para o diálogo e a construção de novos conhecimentos que chegam com a presença dos movimentos negros e indígenas. Conhecimentos que

desafiam, proporciona desconforto e questiona a hegemonia da cultura europeia ainda presente nos currículos e nas práticas pedagógicas (CANDAU, 2016; WALSH, 2009).

A professora Deise afirma não haver aldeias indígenas perto da escola, mas confirma que há crianças indígenas:

> [...] Aqui a gente percebe que temos um grupo grande de índio na escola por causa da aldeia, não sei se tem aldeia, "tem aldeia aqui perto professora?", [...]. Não tem, é porque eles se agrupam para cá mesmo, mas, aqui tem mesmo uma aglomeração grande de índios, então, eu vejo que tem, na sociedade em geral também. (Professora Deise)

Ela não compreende a "aglomeração de índios" como aldeia urbana. Afirma que "Eles não são aldeados, mas são índios", dúvidas que poderiam ser retiradas diante de um pequeno questionamento com a coordenação escolar ou, na troca entre pares. Apesar de ter convivido e conviver com indígenas, esta professora parece estar distante de compreender as especificidades das diferentes etnias. Isso se faz presente porque a sua formação, alicerçada no modelo colonial e eurocêntrico, não a permite ver e problematizar as diferenças étnicas presentes em sua sala de aula. Essa situação fica evidente quando relata a experiência que teve junto aos Terena quando lecionou matemática:

> Eles são alfabetizados até o terceiro ano na língua terena, então, eles só vão ter contato com a língua portuguesa no quarto ano, e eu fui dar aula para o sexto ano de Língua Portuguesa então, eles não sabiam nada, e eu muito menos sobre a vida deles. Me pegaram e me colocaram lá e foi muito difícil para todo mundo, mas assim, foi um ano de bastante sofrimento e aprendizados, bem legal. (Professora Deise)

Destacamos a expressão "eles não sabiam nada" de Língua Portuguesa, e a professora não tinha conhecimento sobre aquela cultura na qual estava submetida. Essa experiência vivida em uma escola indígena foi vista como sofrida, mas de aprendizado. A vivência da professora, não era o foco da pesquisa, mas consideramos importante destacar esta fala por trazer a questão da língua materna dos alunos, no caso Terena, e suas dificuldades de comunicação. Pois, seu primeiro contato com a escola, ainda no contexto da Terra Indígena, é realizado em língua materna. Destacamos que a professora Deise tem conhecimentos básicos de escrita e leitura na língua terena e que foi aprendendo ao conviver com os Terena, conforme informações repassadas por ela.

A forma como a professora Deise pensa que trabalha a lei em sala de aula mostra que as discussões ainda têm muito a avançar, pois demonstra que a ideia de uma outra racionalidade, de uma outra lógica de aprendizagem, é vista com "certa dificuldade".

> [...] não tem como a gente não trabalhar essa lei diariamente. A gente trabalha diariamente porque, a gente repete conteúdo constantemente, porque eles não entendem. Eles não entendem nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira explicação, nem na quarta, nem na quinta, eles vão começam a entender na décima, na décima segunda explicação quando entendem. Então, constantemente a gente está ali, retomando essa lei. Não estou chamando eles de...só estou falando que eles têm uma certa dificuldade com a nossa língua. (Professora Deise)

Nas falas dos professores e das professoras, podemos ver que existe uma lacuna profunda que, aqui, chamamos de "tão longe" da aldeia. A cada fala analisada, observamos que os/as indígenas são sujeitos que estão ali para aprender da mesma forma, quando, na verdade, eles não aprendem da mesma forma; em suas especificidades étnicas, os indígenas possuem seus modos próprios de aprender.

Conforme afirmam Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 41), "Existe uma rede de saberes e ressignificações elaboradas nas relações entre elas, mesmo de uma mesma geração, constituindo uma pedagogia própria entre elas". Essa distância entre escola e aldeia dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Essa distância reitera uma concepção monocultural de currículo. O referencial teórico, assumido nesse trabalho, demonstra a necessidade de uma concepção curricular inter/multicultural na medida em que

> [...] questionando os discursos dominantes, os alunos e alunas, os próprios professores e professoras podem renovar seu olhar sobre si mesmos e sobre o outro, revelando possibilidades, e não mais limitações, para navegação entre as fronteiras existentes nas relações interpessoais". (SANTIAGO *et all* 2013, p. 189).

As limitações poderão ser problematizadas em meio às inter-relações que possibilite diálogos étnico-raciais e culturais dos corpos presentes num processo de ensino-aprendizagem. Portanto, assim como Backes e Pavan (2011, 218), defendemos

> [...] uma educação que ajude educadores e educadoras, educandos e educandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliação de diálogos, inter-relações, ou seja, de perceber a diferença como condição *sine qua non* para construir o processo educativo democrático, proporcionando a afirmação de todas as culturas e grupos sociais.

Com isso, defendemos também que, a partir de uma educação inter/multicultural, será possível desconstruir a associação entre diferença e problema, assim como desconstruir os discursos dominantes e dicotômicos do "nós somos os bons, eles são os maus; nós somos os inteligentes, eles são os burros; nós representamos a modernidade, eles representam o retrógrado, o reacionário; nós somos pacíficos, eles são os violentos, etc.". (SANTOMÉ, 2013, p. 248).

Ainda nessa discussão, entendemos que a educação inter/multicultural possa ser o caminho não somente para descontruir essa diferença ainda muito presente, mas é uma possibilidade para transformar e enfrentar as relações coloniais de submissão, subalternização e inferiorização que perdura nas visões e ações se sujeitos que foram construídos dentro de uma lógica colonial/moderna. Isso se faz possível porque a educação inter/multicultural exige uma ação diferenciada do sujeito e com isso um olhar crítico para determinadas formas, discursos e acontecimentos dominantes.

Neste sentido, destacamos a fala da professora Mariza, que diz que

> [...] eles não se misturam, mas tem uma lei que diz que a partir do momento que eles estão convivendo em sociedade eles tem que tentar assimilar a cultura do não índio, mas para eles eu acho que é muito difícil, muito difícil, tanto é assim que a gente pega muito leve com eles em relação ao conteúdo, a aprendizagem você tem que levar em consideração que ele é indígena. Que ele não apreende a da mesma forma que o não índio aprende [...]. (Professora Mariza)

Ressaltamos a interpretação equivocada das leis e dos direitos indígenas e acrescentamos que, tanto assimilam como ressignificam a cultura dos não índios, tanto que eles se apropriam de muitas ferramentas tecnológicas, como também muitos dominam a nossa língua. Acrescentamos igualmente que os povos indígenas não estão alheios aos nossos sistemas políticos, econômicos, ideológicos, religiosos e sociais; não estão alheios aos processos de globalização, como também não estão imunes a influências culturais. As culturas são dinâmicas e não lineares, mas "[...] as representações que circulam no curso de formação docente ainda são representações congeladas, como se as identidades dos indígenas não passassem por processos de hibridização e ressignificação, como ocorre com todas as identidades". (BACKES e PAVAN, 2011, p. 217-218). Não é aceitável que a aprendizagem signifique mesmidade, como não é aceitável a ideia de que tem que "pegar muito leve", pois aprender por meio de uma outra lógica não significa deficiência.

Ainda sobre a fala da professora Mariza, é possível observar o quanto demonstra a complexidade da nossa educação escolar, pois reconhece a diferença, mas não a percebe como enriquecedora no processo educativo, "[...] a cultura deles é bem diferente da nossa, então você fala eles aprendem, mas eles veem as coisas de outra forma [...]". Ao mesmo tempo em que fala das dificuldades, ela reconhece que eles aprendem. A nossa ênfase num currículo monocultural na história da educação, produz uma profunda dificuldade dos/as professores/as perceberem a diferença como positiva ante aos muitos saberes a serem compartilhados e aprendidos.

O currículo escolar monocultural nada mais é que uma invenção da modernidade para viabilizar a colonialidade, uma invenção que orienta a forma de pensar e de se

organizar. A lógica moderna, colonialista e liberal hierarquiza, categoriza, individualiza, seleciona, racializa, exclui, desqualifica, sexiciona, heteronormatiza, cristianiza, etc. Pensando na potência do currículo escolar para consolidação e manutenção do liberalismo e hoje do neoliberalismo podemos fazer um giro, um giro-epistemológico que, acredita na potência do currículo e na educação enquanto "lugar de luta" (APPLE, 2013) e que, permite a/o professor/a assumir uma postura epistemológica intermulticultural e responsável na construção de um futuro efetivamente democrático, humano e de bem viver.

Isto se dá por meio de processos formativos, na formação inicial e continuada para professores, agentes sociais capazes de formar decolonialmente sujeitos capazes de pensar um novo projeto de sociedade e de transformação social. Mas isto se dará por meio da transgressão aos currículos monoculturais, subversão pedagógica, desconstrução dos discursos da modernidade/colonialidade, portanto, requer um comprometimento intercultural, que significa, trabalhar para "desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos" (WALSH, 2009, p. 12, tradução nossa), portanto, formar sujeitos outros e mentalidades outras que possibilite o "*buen vivir*" (ACOSTA, 2010) de todos/as, não na normalidade/mesmidade mas, na diferença.

Considerações

Ao analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sala de aula e os desafios para a formação docente, percebemos que todos/as veem as diferenças étnico-raciais e sociais presentes principalmente em suas salas de aula, mas as diferenças ainda são vistas como problemáticas, e que, ao ver do corpo docente, são diferenças que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, assim como dificultam as relações e os diálogos. Por outro lado, os/as professores e professoras, reconhecem que estão distantes da aldeia, assim como estão distantes de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas. Portanto, não há um aproveitamento desta diferença de saberes enquanto riqueza e vantagem. Na fala dos/as professores/as, é perceptível uma hierarquização das diferenças que, com diferentes ênfases, estão presentes no imaginário sócio/cultural brasileiro.

No caso desta escola, onde a pesquisa foi realizada, os indígenas ocupam o lugar daquele que tem maior dificuldade, sendo seu modo de ser e estar o que caracteriza a diferença na relação com os não indígenas. Porém, há uma percepção dos professores e professoras de que é preciso refletir e agir diante da exigência da Lei nº 11.645/2008, tanto quanto estão cientes da necessidade de estudos diante da ausência de formação para inserir e abordar conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena de forma a contribuir para a superação do racismo e dos preconceitos étnicos-raciais.

Destacamos que em hipótese alguma, culpabilizamos os/as professores e professoras da escola pela forma como estão entendendo o processo educativo dos alunos e alunas, pois esta forma de ver, pensar e compreender é fruto de um currículo monocultural no qual todos e todas nós fomos produzidas e produzidos. Os professores e professoras, tentam lidar com as diferenças da maneira como foram ensinados, ou seja, em uma sociedade e escola que sempre invisibilizou a diferença e sempre a colocou como um problema a ser superado, não uma riqueza de possibilidades. Pensamos ser imprescindível implementar processos formativos contra-hegemônicos tanto inicial como continuado para construir formas outras de pensar e trabalhar com as diferenças em sala de aula.

Referências

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano -17 - n. 30 vol. 01 - jan./jun. 2013

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A ressignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)...[et al.]. **Crianças indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 205-226.

_____; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos** - periódico do PPGE/UCDB. n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

_____; A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da

identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)...[et al.]. **Crianças indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-153.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>. Acesso em: 13/02/2016.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Ñandejara da aldeia Te'ýikue, Caarapó/MS**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____; Cotidianos escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**: v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.-out., 2012. p. 137-155.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei nº 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco –UDCB.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini, CARVALHO, Julia Dutra de. In: Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento, Cleci Maraschin (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre, Sulina, 2012. 261 p.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, (p. 11-17).

MELIÁ, Batolomeu S. J.; GUASCH, Antonio S. J.. **Diccionario básico**: Guaraní/Catellano, Castellano/Guaraní. Asuncíon/Paraguay: Centro de estúdios paraguayos, Antonio Guasch. 2005. 367p.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N..A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (Orgs.)... [et al.]. **Crianças indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

_____; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei n° 11.645/08. **Cadernos Cedes** (UNICAMP) impresso, v. 39, p. 397-416, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de ciências Sociais- CLACSO, 2005.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out.-dez., 2016. p. 897-921.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 223- 289.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Campo Grande, 2015, 228 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em junho de 2021.
Aprovado para publicação em outubro de 2021.