



MARIA CLARA PEREIRA DE CASTRO OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA
E A TEMÁTICA DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

LAVRAS - MG

2021

MARIA CLARA PEREIRA DE CASTRO OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A
TEMÁTICA DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Curso de Educação
Física, para a obtenção do título de
Licenciatura.**

Prof. MÁRCIO NORBERTO FARIAS

ORIENTADOR

LAVRAS - MG

2021

MARIA CLARA PEREIRA DE CASTRO OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEMÁTICA
DOS POVOS ORIGINÁRIOS**

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EL
TEMA DE LAS PERSONAS ORIGINARIAS**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Curso de Educação
Física, para a obtenção do título de
Licenciatura.**

APROVADO EM 20 DE NOVEMBRO DE 2021

MÁRCIO NORBERTO FARIA

Professor Orientador

LAVRAS- MG

2021

RESUMO

Como uma medida de reparação, foi sancionada a Lei Federal de nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede escolar pública e privada nos níveis Federais, Estaduais, e Municipais, a fim de visibilizar e valorizar esses povos nas origens, formação e construção da sociedade brasileira. Apesar de mais de dez anos de lei, vemos ainda nos dias atuais a necropolítica operando sobre esses corpos, bem como o racismo. Diante disso, nos questionamos e nos colocamos para refletir acerca da formação inicial docente em Educação Física no que tange às relações étnico-raciais com recorte na temática indígena; a lei de reparação está sendo aplicada no Ensino Superior?

Palavras-chaves: formação docente; relações étnico-raciais; povos originários; licenciatura em Educação Física.

ABSTRACTO

Como medida correctiva, se promulgó la Ley Federal N ° 11.645 / 08, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña e indígena en el sistema escolar público y privado a nivel federal, estatal y municipal, con el fin de hacer Visibilizar y valorar a estos pueblos en los orígenes, formación y construcción de la sociedad brasileña. A pesar de más de diez años de ley, todavía vemos necropolítica operando en estos cuerpos hoy, así como racismo. Por ello, nos cuestionamos y nos pedimos reflexionar sobre la formación inicial del profesorado en Educación Física en lo que respecta a las relaciones étnico-raciales con un enfoque en temas indígenas; ¿Se está aplicando la ley de reparación en la Educación Superior?

Keywords: formación docente; relaciones étnico-raciales; pueblos originarios; Licenciada en Educación Física.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1. Abya-Yala antes de América e o cenário pandêmico no Brasil	11
2.2.Raça e racismo	13
2.3. Decolonialidades	15
2.4.Colonialidades	16
2.5. Abya-Yala ou América?	19
2.6. Desdobramentos Históricos e Políticos no Brasil	20
2.7. As leis 10.639/03 e 11.645/08	21
2.8. Formação Docente	24
3. METODOLOGIA	27
4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
4.1. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 1	29
4.2. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 2	31
4.3. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 3	33
5. Conclusão	36
6. REFERÊNCIAS	38

1. Introdução

No início do curso de licenciatura em Educação Física tinha como objetivo ir para área do bacharelado para debruçar-me sobre estudos de reabilitação em doenças degenerativas, mas a experiência com a docência através do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), me levou a olhar para a escola de uma maneira singular, ao percebê-la como um espaço de intervenção que poderia ser diferente daquele que experimentei na minha formação. Isso me levou a buscar caminhos que rompessem com o que eu havia vivido na minha educação básica e, começava na graduação aprender a dar os nomes. Como por exemplo, a dicotomia, a dualidade, a segregação do ser, enquanto corpo e mente, a segregação da razão e emoção, a divisão no âmbito escolar entre alunos bons ou maus, habilidosos ou não habilidosos, comportados e bagunceiros etc; e a hegemonia de práticas que consiste em limitar a experiência excluindo as diversas e diferentes possibilidades de práticas corporais; ademais, romper também com a educação bancária e trilhar caminhos para uma educação emancipatória e dialógica.

Encontrei a prática de Hatha Yoga, no campus da universidade sendo ofertado de forma gratuita em parceria com CYS (Centro de Yoga Satchidananda). A prática de Yoga é fundamentada na medicina tradicional indiana Ayurveda e aborda o ser humano em sua totalidade, corpo, mente, emoções, e espírito indissociáveis BORELA (et al, 2007). Sua prática compreende um composto de ensinamentos teóricos e filosóficos, técnicas corporais (ásanas), técnicas de respiração (pranayama), concentração, meditação, e relaxamento (KUPFER,2001). Durante esse percurso, realizei mobilidade acadêmica na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), onde tive contato com outras perspectivas e percepções

e práticas corporais, a partir da dança, do teatro, da cerâmica, das artes circenses e das atividades em meio a natureza.

Foi a partir dessas experiências que fui me inclinando a estudos de educação ambiental até mergulhar nas raízes da permacultura e agrofloresta e bioconstrução que me aconteceu em 2018 quando participei da IV Semana de Agroecologia da UFRJ: A luta pela soberania alimentar e o protagonismo dos movimentos sociais. Foi neste evento, com mesas redondas e oficinas práticas que eu pude ter a compreensão de que todo aquele saber que eu estava buscando nas instituições de ensino, não era um saber produzido ali- apesar de só poder ser legitimado como saber dentro daquele espaço. Aquele saber sobre a terra que eu buscava, é um saber já há muitos milhares de anos construído e ancorado na própria terra, pelos povos originários que há milhares de anos já (co)habitavam esta terra com suas diferentes manifestações de vida. Esperando um ônibus para ir ao último encontro da IV Semana de Agroecologia da UFRJ, me apareceu o Daniel Puri, indígena do Rio de Janeiro, fomos trocando ideias, saberes e reflexões até chegar no nosso destino que era comum. Ele me convidou para o COIREM (III Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Indígenas e Tradicionais do Marak'nã) realizado no Rio de Janeiro na Aldeia Marak'nã, reunindo povos originários de diferentes etnias de Pindorama e Abya-Yala. A soma das experiências que me atravessaram me despertavam mais sede e fome sobre tais narrativas, não pude recusar o convite, para mim, uma honra. Acabei passando o dobro do tempo previsto -não queria mesmo ter que ir embora- bebendo direto da fonte, sem nenhum mediador, a água do saber ancestral, devorando suas histórias.

A Aldeia Mrak'nã se localiza no Rio de Janeiro, em um espaço que é Patrimônio Público Indígena desde 1865 e foi onde o Marechal Rondon inaugurou em 1910 o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), atual FUNAI. E em 1953, Darcy Ribeiro criou o primeiro Museu do Índio da América Latina. O prédio e toda área externa é ocupada por indígenas de diversas etnias em defesa da preservação, da cultura e da memória dos povos ancestrais e de uma Universidade Indígena no Brasil. Entretanto, não é de hoje que sofrem ataques da especulação imobiliária. Em 2016, devido aos Jogos Olímpicos, o gerenciamento estadual tentou, de diferentes maneiras, expulsar os indígenas do local. O argumento era a suposta necessidade de demolição do prédio como parte das obras de reforma do estádio Maracanã, vizinho à construção. Segundo eles o prédio seria um empecilho à mobilidade urbana, argumento contestado por vários urbanistas e outros especialistas no assunto.

Em 2018, junto deles, houve resistência durante um atentado por parte da polícia militar que, não uniformizados, armados entraram na aldeia sem serem convidados e sem anunciarem sua chegada com o pretexto de dar seguridade para o evento e, posteriormente pedindo o fim do evento. Paralelo a essa experiência, o Brasil passava por um conturbado contexto político e ideológico após as eleições de 2018, no qual o governo eleito deixava claro seu posicionamento racista e genocida. E nos reafirma isto todos os dias desde então.

Durante aqueles dias haviam oficinas, mesas redondas e o cotidiano onde as relações iam se estreitando durante o fazer café da manhã, o buscar a água no poço para beber, se banhar, cozinhar e lavar, plantar, recolher o lixo jogado pelas pessoas da rua ou dos jogos no maracanã, brincar com as crianças. E, foram nesses momentos em que a história que eu ouvi minha vida toda, eu ouvia novamente, em outras vozes.

Eu sou filha adotada, de um pai negro vindo do Maranhão aos 12 anos, e uma mãe branca. Não conheci a família do meu pai devido a distância, mas cresci na família da minha mãe que fenotipicamente é bem diferente de mim. Perceber essa diferença sempre colocou muitos questionamentos na minha cabeça. Passar parte da adolescência dentro de algumas igrejas evangélicas, também fez surgir vários questionamentos. Foi ao ingressar na universidade pública que pude encontrar caminhos que me levassem talvez não às respostas, mas me conduzissem a fazer novas perguntas. Pude encontrar professores totalmente pacientes diante da minha percepção de mundo naquele momento e, dispostos a me questionar de maneira a gerar uma inquietação, reflexão acerca de todas as “certezas” e desse modo, me ajudar a construir e me apropriar de informações que antes, eu não pude ter acesso. E dessa forma, pude eu ir trilhando meu próprio caminho.

Ao longo do percurso me esbarrei com algumas disciplinas que abordaram as diversidades e relações étnico-raciais, tais disciplinas me atravessaram profundamente, foi através delas que comecei a ter entendimento sobre identidade no Brasil, inclusive a minha. Me identifiquei enquanto negra, e entendi boa parte do que havia passado na minha infância. Mas ao assumir esta identidade me deparei com outras problemáticas, afinal, não sou preta retinta, nem todo o discurso da negritude me cabia. Mais uma vez a crise identitária me encontrou, sempre quando eu me encontrava com os grupos: “Preta demais para ser branca. Branca demais para ser preta”.

A partir de tais vivências me percebi enquanto não branca e professora. Saber disso deu outro sentido à minha formação. E, perceber esta ausência da temática étnico racial, com ênfase na temática dos povos nativos de Abya-Yala me causava cada vez mais curiosidade, e preocupação, pois como iria eu no ensino básico trabalhar algo no qual mesmo no ensino superior ouvi e tive tão poucas experiências sobre tal temática? Perceber este cenário de invisibilização dos povos indígenas me levou a refletir sobre a importância, atenção e urgência de falarmos sobre os povos que quase não são lembrados nas escolas e nas universidades, mas que são partes fundamentais e constituintes da nossa sociedade. E, desde a invasão de suas terras, lutam pelo direito de existir e possuir o espaço que sempre fora deles. Nesse sentido, o que pode ser sentido foi a ausência da pauta indígena no currículo durante minha formação. Apesar de esbarrar em discussões acerca das relações étnico-raciais nunca ocorreu uma abordagem específica e profunda sobre a temática indígena. E como a Educação Física enquanto um campo do conhecimento das linguagens ainda não se debruçou sobre as práticas corporais, simbólicas e subjetivas dos povos originários? É partindo dessas experiências que percebo a urgência desses conteúdos e cosmovisões de metodologia e pedagogia no processo de aprendizagem nas instituições de ensino superior, para superarmos e rompermos com essas reproduções a níveis Federais, Estaduais, Municipais, públicas e privadas, do ensino básico também.

Ao decidir trabalhar a questão indígena na formação docente inicial, me vi em um grande desafio, pois não conhecia professores especializados nessa área dentro da Educação Física, as maiores produções sobre o tema estão mais relacionadas às áreas de Antropologia e Sociologia e as produções no que diz respeito a educação de não indígenas estão começando a emergir há pouco tempo no meio acadêmico. Haja vista que antes, a pauta de maior importância era a alfabetização e escolarização de indígenas, além Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. O que possibilitou que pudessem ingressar no ensino superior, e fomentou para que assim a educação escolar indígena fosse feita por indígenas. Mas, a vida é feita de desafios, e como um velho amigo sempre diz: Desafio é pra quem tem coragem. E, não se caminha sozinho, contei com a colaboração de amigos que não posso deixar de mencionar, como Daniel Tutushamum Puri, Geni Núñez Guarani, Juliana Guajajara, Txâma Xambé Puri, Patrick, Júnior entre outros, na indicação de autores, literaturas músicas e filmes.

O trabalho se organiza em um primeiro capítulo onde recorro alguns dados habitacionais antes e depois da invasão dos brancos europeus, e posteriormente, o cenário indígena diante da pandemia. E o segundo capítulo aborda a fundamentação teórica, decorrerá o tema raça e racismo a partir de estudos de Almeida (2018), Lisboa (2014), Munanga (2003) e Quijano (1999). Decolonialidade e Colonialidades embasados em Costa e Grosfoguel (2016), Gersem Baniwa (2006), Gomes (2005) e Quijano (2014). Faço alguns apontamentos sobre o uso dos termos Abya-Yala ou América a partir de estudos de Lisboa (2014) e leituras sobre a *Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala*. Finalizo o referencial teórico refletindo sobre desdobramentos Históricos e Político das lutas indígenas, a implementação de leis federais para garantir o acesso a esses conhecimentos e culturas e a importância do processo formativo a partir de Brasil (2002), Gomes(2008) e (2011), Moore (2007), Costa e Oliveira (2015), Munanga (2001), Gatti (2016).

Após caminhar por teorias e conceitos, começo desenvolver o método de obtenção de dados e análise, como proponho fazer uma análise e reflexão sobre o processo formativo, optei em utilizar do método de análise documental, sendo o documento um registro notável por um período de tempo, embasado nos estudos de Godoy (1995) e Pimentel (2001).

Por fim, apresento os recortes dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de Educação Física de três universidades, analiso e discorro sobre os desdobramentos da temática indígena no processo formativo, e considerações finais do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Abya-Yala antes de América e o cenário pandêmico no Brasil

A história do Brasil como conhecemos e nos apresentam em quase totalidade dos livros de história tem início com as grandes navegações e a chegada dos navegantes europeus, que vieram parar por acaso no território de Abya-Yala. É a partir deste ponto que a história do Brasil passa a ser contada na perspectiva dos colonizadores,

que sempre se colocaram no papel de heróis que haviam trazido para essas terras o progresso e a civilidade. Entretanto, o que se esquece é que o Brasil, bem como era o continente de Abya-Yala já eram habitados por muitos povos, que se organizavam em sociedades e até mesmo civilizações. Ademais, sabe-se que diversos povos nômades habitavam o litoral e o interior do país. Para se ter uma ideia, estima-se que a população indígena no Brasil na época da colonização era estimada entre 2 e 8 milhões, com cerca de mil etnias diferentes (ARRUDA, 2000).

Esse dado nos mostra que o Brasil está longe de ter sido “descoberto” pelos europeus, que estas terras estavam vazias como já ouvimos em nossa infância. Muito pelo contrário, já era habitado há milhares de anos por muitos outros e diferentes povos. A colonização e a formação do Brasil enquanto nação, significou para os povos nativos, não apenas sua morte física, mas simbólica ao matar sua cultura, criando-se além de uma classificação artificial, a ocupação e delimitação e exploração de seus territórios, a imposição de negar sua língua, seus costumes, sua cosmovisão seu modo de vestir e pensar, seus próprios nomes, como única condição de existência.

Tal tragédia se expressa na forma de um verdadeiro holocausto efetuado dentro do território, com o objetivo de lucrar através da exploração das terras, dos animais, e dos corpos que aqui habitavam, para posteriormente formar uma nação. Ao longo desse caminho de sangue, inúmeras vidas foram ceifadas, suas cosmologias foram subjugadas, assim como as viabilidades econômica e cultural desses povos foram anuladas. Semearam a semente da violência e do sofrimento em grande escala há 521 anos. A população indígena ainda é vítima de violência e brutalidade e descaso dentro de uma necropolítica institucionalizada junto das políticas de assimilação e desapropriação, bem como padecendo com a remoção ou realocação forçada, a negação do direito à terra, e sofrendo, inclusive, com os impactos causados pelo “desenvolvimento”.

Não somente o avanço da colônia, a guerra declarada pela posse e exploração dos territórios habitados pelos povos nativos, mas também as epidemias trazidas dos brancos europeus iniciaram processos de conflitos que culminaram no ecocídio genocídio e etnocídio de milhões de indígenas de diferentes etnias no continente americano. A colonização deixou raízes profundas na sociedade brasileira em sua esfera política econômica cultural, tais raízes se manifestam no berço das instituições

através da invisibilização, marginalização, da subalternização, do preconceito e da discriminação que são vivenciados pelos povos indígenas até os dias atuais.

Segundo censo demográfico do IBGE de 2010, cerca de 817.963 mil indígenas correspondem a apenas 0,4% da população brasileira, representando uma enorme sociodiversidade. São 305 etnias com cerca de 180 línguas e sociedades diferentes. Nesse sentido, podemos observar que mais de 95% da população indígena foi aniquilada no Brasil. Ainda hoje é notória a política genocida de extermínio sobre os povos indígenas, quando nos atentamos aos dados gerados durante os últimos anos.

O Relatório *Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2019*, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), revela o retrato de uma realidade extremamente perversa e preocupante e cega para as suas urgências. O Relatório é dividido em três capítulos, respectivamente: Violência Contra o Patrimônio, Violência Contra a Pessoa, Violência por Omissão do Poder Público. O Relatório nos aponta o aumento no número de casos em 16 das 19 categorias de violência sistematizadas pela publicação no ano de 2019. Chama especial atenção a intensificação de registros na categoria “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” que, de 109 casos registrados em 2018, saltou para 256 casos em 2019.

Além de “invasões/exploração ilegal/ danos” o número de casos quase dobrou ou triplicou em outras 5 categorias em comparação a 2018. Como podemos observar em: “conflitos territoriais”, “ameaça de morte”; “ameaças várias”, lesões corporais dolosas”, e “mortes por desassistência”.

No primeiro capítulo, Violência contra o Patrimônio, foram registrados mais de 1.100 casos de violências contra o patrimônio dos povos indígenas em 2019. É importante salientar que 63% das terras indígenas no Brasil, apresentam alguma pendência do Estado para a finalização do seu processo demarcatório e o registro como território tradicional indígena na Secretaria do Patrimônio da União (SPU), no qual destas, um total de 64% ainda não obteve nenhuma providência adotada pelo Estado.

Em 2019 houve um aumento de 134,9% dos casos relacionados às invasões em comparação com os registrados em 2018. Isso representa mais que o dobro dos 109 casos registrados em 2018. Uma análise mais minuciosa das fichas descritivas de cada um destes 256 casos revela que na maioria das situações de invasão/exploração/dano houve o registro de mais de um tipo de dano/conflito, totalizando 544 ocorrências. Em

relação ao segundo capítulo “Violência contra a Pessoa”, foram registrados mais que o dobro de casos de violência praticadas contra a pessoa indígena em 2018. No terceiro capítulo, intitulado como “Violência por Omissão do Poder Público” foi registrado um aumento em todas as categorias deste Foram registrados 32 casos a mais de suicídio em 2019 que os casos registrados em 2018. Houveram também o aumento nos registros de “mortalidade na infância” (crianças de 0 a 5 anos), que saltaram de 591, em 2018, para 825 em 2019.

Além disso, o Relatório da APIB (Associação dos Povos Indígenas do Brasil) nos mostra diferentes dados referentes ao período da pandemia, que auxiliam a desenrolar a trama do plano de extermínio contra os povos originários do Brasil. Por exemplo, mais de 50% dos povos indígenas já haviam sido atingidos pela pandemia em 2020, e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) havia gasto apenas 1,18% do seu orçamento para o combate a Covid-19 entre os povos indígenas. Até o fim 2020, a fundação indigenista gastou somente 52% dos recursos previstos pelo órgão para o enfrentamento da pandemia, de acordo com levantamento feito pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) (Relatório APIB 2020).

Os dados sobre os diferentes tipos de violência contra os povos originários não nos deixam dúvida acerca do mito da democracia racial no Brasil ser uma grande farsa e ser usada para invisibilizar a luta e a vida dos povos indígenas. A violência que continua a assolar as terras de Pindorama são o reflexo de seu racismo entrelaçado em suas bases estruturais da sociedade que dia após dia é reproduzido em suas instituições.

2.2 Raça e racismo

O Brasil vem vivendo desde a chegada dos colonizadores, isso se exacerbou na atualidade, uma segregação ideológica, política, econômica e social, como fruto dessas diferenças e conflitos, lidamos e assistimos diariamente cenas como a de desigualdades e discriminações presentes na sociedade. Esses elementos que integram essas discriminações, podem ser associados ao racismo estrutural, que já vem

enraizado na sociedade brasileira a muitos anos. O termo "racismo estrutural" é explicado por Almeida (2018) como um elemento que integra a economia e a política, nas quais leva à construção de uma sociedade cada vez mais hierárquica e segregada, onde o acesso e oportunidades ao trabalho, saúde política e, sobretudo a educação, torna-se um privilégio de uma seleta parte da população não racializada. Daí derivam as discriminações históricas de raça, gênero e classe em nossa sociedade. A origem desse processo remonta desde as invasões das terras indígenas e todo o processo colonial.

A ideia de raça começa a ser construída nos séculos XV e XVII, tal conceito advém com a invasão dos povos europeus nas terras de Abya Yala, nome dado segundo Lisboa (2014) para designar a América pré-colonial. De acordo com Almeida (2018), a noção de raça baseia-se nas diferenças biológicas expressas fenotipicamente para classificar plantas e animais, o conceito de raça vem como uma justificativa para a distinção, discriminação e a inferiorização dos povos dominados. Segundo Quijano (1999), a ideia de raça expressa a mais eficiente forma de dominação social exercida a partir do processo da colonização da Abya-Yala, sendo este conceito não conhecido antes da invasão do território americano pelos europeus.

A prática do pensamento classificador biologicamente dos seres humanos levará para a questão do racismo, sendo o pré-julgamento de um grupo humano, diferenciados por um determinado elemento morfológico e físico em seus corpos, associando essas características a capacidade mental, moral, cultural e inferior. Essas diferenças contribuem para construir formas de discriminação que se constituem como elemento chave para o racismo. Munanga (2003, citado por SILVA 2007) descreve o racismo como:

Uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça "branca" foram decretados coletivamente superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc., que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. E conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças(...) (MUNANGA apud SILVA, 2007, p. 30).

Ainda de acordo com Almeida (2018), o racismo se constitui de maneira sistemática, tendo a raça como seu principal fundamento e fator, se manifesta através de práticas conscientes e inconscientes, resultando em vantagens ou desvantagens para o indivíduo e grupos, com isso culminando na segregação e negação de direito e oportunidade, aos corpos marginalizados. Estes corpos, tiveram como única condição de existência negar sua língua, sua sacralidade, suas danças, músicas, ritos, sua cultura, sua forma de ver e co-habitar o mundo, isto é o que Aníbal Quijano (2005) conceituou como colonialidade do poder.

Atrelado ao conceito do racismo, também existe o preconceito, este se baseia nos estereótipos criados acerca dos indivíduos que se enquadram nos grupos racializados, baseado em estereótipos, ou seja, no conceito pré concebido de valores subjetivos do indivíduo e, a discriminação se conceitua como uma “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.” (ALMEIDA, 2018 p. 25); tendo esta, como principal característica o poder.

2.3. Decolonialidade

A partir dos movimentos de descolonização da África e do continente Asiático, pós segunda guerra mundial, alguns autores ativistas e políticos, começam sistematizar a literatura, centralizando a questão colonial como regime fundante de nossas percepções de mundo e das relações hierarquicamente racializadas, que acontecem até o presente momento como apontado por Costa e Grosfoguel (2016). Sendo esta releitura de suma importância para entendermos a forma como sociedade foi e é organizada.

Por volta dos anos 1970, 1980 que há uma maior sistematização da literatura e a formação de um campo de debate acadêmico específico, como aponta (Hall, 2003, p 109). Com a colaboração de intelectuais caribenhos, asiáticos e africanos, estes autores elaboram um conjunto de teorias e críticas que analisam os efeitos políticos, filosóficos, artísticos e literários deixados pelo colonialismo, dessa forma tentam romper com o etnocentrismo imposto, definido por Gomes (2005, p.53) como: "[...]

um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras."

E é no final dos anos 1990 que esse debate chega à Abya-Yala e, estudiosos começam a questionar porque a colonização de Abya-Yala não é citada nestes estudos pós-coloniais. De acordo com Costa, Grosfoguel (2016) a partir dos questionamentos, intelectuais do mundo subdesenvolvido de diferentes países e áreas como o sociólogo Aníbal Quijano, pedagoga Catherine Walsh, filósofo Walter Mignolo criam o grupo de Estudos Subalternos Latino Americano, e começam a investigar o processo de colonização e a construção da modernidade a partir da exploração latino americana, propondo-se a criar outras perspectivas bases epistêmicas e interpretações da realidade e de sujeito a partir da colonização de Abya-Yala.

Os sujeitos subalternizados, colonizados, colocados às margens das fronteiras, física e simbólica, não foram e não são passivos de ideias e culturas. Ao contrário do que o senso comum diz e pensa, esses sujeitos produzem seus saberes, suas culturas e suas re-existências. É nessa fenda fronteira que acontece a colonialidade do poder. Segundo Grosfoguel (2009), o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternizados ao projeto etnocêntrico da modernidade, ela busca romper com a binaridade criada a partir da colonização, tendo como objetivo a construção do conhecimento que valorize os saberes das comunidades, grupos e indivíduos subalternizados e oprimidos pelo sistema racista, focando na realidade e particularidades de Abya-Yala. Outros autores pós-coloniais que também enriquecem a discussão são Quijano, Frantz Fanon, Aimé Césaire e Angela Davis. Para além de teorias acadêmicas, a de-colonialidade é um enfrentamento prático político de intervenção contra toda forma hegemônica de poder e domínio, em suas mais variadas esferas de atuação e manifestação.

2.4. Colonialidades

A partir das classificações de raças, novas identidades sociais começam a emergir, índios, negros e mestiços. Essas identidades irão refletir em todas as experiências e aspectos da vida desses sujeitos, no qual os colonizadores ditam os papéis e lugares a serem ocupados na sociedade. Nesse sentido, a ideia de raça, que por sua vez foi base estruturante do modelo socioeconômico racialmente hierarquizado.

De acordo com Quijano (2014), é essa divisão racial do trabalho que traz a possibilidade de um "novo mundo", que sustenta o novo sistema. Dessa forma é possível compreender a ideia de raça, a racialização e o racismo como eixo central nas relações de dominação e exploração entre os diferentes povos, que operam no sistema que o autor (2014) chama de colonialidade do poder. Vemos este modelo se reproduzir à medida que somente pela pressão dos movimentos sociais frente à órgãos internacionais é que o Estado brasileiro começa a tomar medidas que viabilizem a entrada e a permanência de povos originários, pretos, quilombolas e de comunidades tradicionais nas universidades, por exemplo.

É somente a partir da colonização da América que nasce um novo padrão global de controle de trabalho, com intuito de servir ao mercado mundial como elemento fundamental a escravização destes povos nativos, o que não demorou muito em consequência ao genocídio sofrido por eles. Segundo Quijano (2005) tal genocídio não teria sido causado apenas pelas doenças trazidas pelos europeus e pela violência durante a dominação, mas também por terem sido usados como mão de obra descartável, sendo obrigados a trabalharem até a morte. Por esta razão, começam os tráficos dos corpos negros vindos de África. Sendo a exploração desses corpos a principal base para o novo comércio mundial e para a Europa, se transformar na sede central do processo de mercantilização e da força de trabalho.

A colonialidade do poder se torna um elemento constitutivo, fundante do poder capitalista, operando “em todos os planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e da escala social” (QUIJANO, 2014, p.285). Advém do colonialismo e é uma dimensão mais profunda e duradoura, pois mantém as relações estabelecidas no período colonial mesmo com o fim do colonialismo. De acordo com Quijano (2014), o colonialismo diz respeito a uma estrutura de dominação política, de

recursos de produção e trabalho de uma determinada população sobre a outra cuja sede é, além disso, em outra jurisdição territorial.

Nesse contexto o capitalismo mundial coloca a Europa Ocidental como dominadora, ela começa a exercer domínio sobre as mais diferentes partes da Terra, impondo a homogeneização dos povos em seus aspectos culturais, obrigando-os a assumir os padrões europeus de como únicos e corretos; além de dominar o campo do saber e religioso, definido o cristianismo como matriz única.

Como resultado, Quijano (2005) aponta que as relações culturais desses povos eram negadas e destruídas, os saberes milenares construídos por esses povos eram apagados, seus conhecimentos reprimidos. Assim, o saber europeu tornou-se o modelo universal sobre todos, em sua produção, isto é, a elaboração intelectual do processo de modernidade começa a ser produzida de maneira eurocêntrica. E, ao deixar as outras culturas à margem, as obriga a negarem suas línguas e aprenderem a dos colonizadores e tudo que fosse relacionado a suas ancestralidades. Operando dessa forma o eurocentrismo no âmbito do saber, silenciar e calar progressivamente outros saberes. Hoje, contudo é preciso considerar o domínio norteamericano, sobre as produções de saber e de cultura, sendo esta a única possível -além do Oriente- apta de estar em algum tipo de pé de igualdade com a Europa.

Está é a colonialidade do saber, uma forma de genocídio intelectual, simbólico e epistemológico e, conseqüentemente cultural, usada para sustentar e justificar essas relações de dominação, garantindo o poder aos colonizadores durante anos, dessa forma, esatbalecendo o poder dos dominantes sobre os dominados, invalidando qualquer manifestação contrária a norma padrão. Gersem Baniwa nos diz:

Os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material. Aliás, circula ainda hoje entre pessoas bem escolarizadas a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação. Mesmo alguns índios afirmam, por vezes, que precisam ser ensinados pelos brancos civilizados para que posteriormente possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país. Esquecem, ou mesmo ignoram, por força da ideologia incorporada do pensamento preconceituoso dos brancos, com quantas tecnologias, conhecimentos e valores os povos indígenas contribuíram para a construção e a formação do povo brasileiro. Ou será que esqueceram de como os primeiros

portugueses aprenderam a sobreviver em terras totalmente desconhecidas? A primeira contribuição dos povos indígenas teve início logo após a chegada dos portugueses às terras brasileiras, ensinando a eles tecnologias, estratégias, e modelos sustentáveis de sobrevivência na selva, como lidar com várias situações perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas. (BANIWA, 2006, p.237).

É pertinente destacar que além da produção do saber científico, o acesso à esses saberes por muito tempo foi negado para os povos indígenas e negros do Brasil. Nessa perspectiva da construção da modernidade e racionalidade, foram consideradas como um produto europeu, e assim surge a elaboração da divisão do mundo em uma perspectiva binária, dicotômica, dualista, como primitivo/civilizado, racional/irracional, tradicional/moderno, mítico/científico. Onde toda definição que diga respeito a algo inferiorizado diz respeito ao que não é eurocentrado, sendo este difundido e estabelecido na perspectiva histórica do novo padrão mundial de poder.

2.5. Abya-Yala ou América?

Os termos colonizadores como índio e indígena, por exemplo, são uma das maiores violências simbólicas cometidas contra os povos originários. À medida que se designa uma palavra própria, para definir algo que já existe e já o é nomeado, se apaga sua identidade, historicidade e significado. Se torna objeto a ser apropriado por aquele que o nomeou. Ademais, tal designação orientou e definiu e homogeneizou os tantos diferentes povos nativos que aqui viviam, visto que os termos fazem referência às Índias, ou seja, a região tão buscada e sonhada pelos negociantes europeus em finais do século XV. Dessa forma, tais termos apagam a diversidade existente entre os mais diversos povos e suas culturas, tentando homogeneizá-los e torná-los um só, ignorando que cada etnia vivia de um modo, com sua própria língua e tradições. Paradoxalmente, a expressão povos indígenas, segundo etimologia da palavra que nos descreve indígena¹ como nativo, nascido da terra, seguido de sua etnia, traz o reconhecimento da diversidade étnica, todavia não especificado a etnia, contribui e contribuiu para unificá-los não só do ponto de vista dos colonizadores, mas também

¹ Indígena In.: **Dicio**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/indigena/>>

como designação que, a princípio, vai servir para constituir a unidade política desses povos por si mesmos quando começam a perceber a história comum de genocídio, opressão e exploração.

Portanto, como parte de um processo de construção político-identitária em que as práticas discursivas cumprem um papel relevante de descolonização do pensamento, adotaremos neste presente trabalho o termo *Abya Yala* para se referir ao continente, como contraponto à designação consagrada de América. Explicitamente usada pela primeira vez com esse sentido político na *II Cumbre Continental de los Pueblos y A Nacionalidades Indígenas de Abya Yala* realizada em Quito, em 2004. A partir de 2007, na *III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala* realizada em Iximche, Guatemala, não somente se auto convocam como constituem a Coordenação Continental das Nacionalidades e Povos Indígenas de Abya Yala. Bem como, usaremos povos originários para designá-los. Lisboa ainda completa: “Palavras são elementos complexos, vivos, nascem e colapsam, cuja evolução expressa (ou oculta) sonhos, histórias, poderes, guerras semânticas.” (LISBOA, 2014, p. 514)

2.6. Desdobramentos Históricos e Políticos no Brasil

No Brasil, desde seu período colonial até meados dos anos de 1980, a educação indígena ficou à cargo dos missionários católicos, a educação era uma ferramenta usada como forma de domesticá-los, de lhes transmitir valores cristãos e civilizatórios, segundo Silva (1995), tal cenário ficou marcado por palavras de ordem como “catequizar”, “civilizar”, ou seja, impor-lhes .

Segundo Brasil (2002), foi em meados dos anos de 1970 que o movimento indígena começou a se fortalecer e se consolidar no país, buscando visibilidade e romper por meios legais e democráticos a mortalidade e silenciamento de seus povos. Esses começam a organizar uma frente ao Estado Brasileiro, apelando pelo reconhecimento enquanto povos e seus direitos às terras, acesso à educação e saúde. O que culminou em um grande marco nesta questão, pela primeira vez na história do país há um

quadro jurídico novo para a regulamentação das relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos originários, fruto da luta dos movimentos. Por meio da Constituição de 1988, em um capítulo específico² reconhece-os enquanto indígenas do Brasil, estabelecendo seus direitos.

Foi quando que pela primeira vez, se rompe com a visão integracionista, entende-se que os povos originários devem ser protegidos e reconhecidas suas culturas, suas línguas, crenças, modos de viver e produções. A partir da Constituição de 1988, que ficou garantido aos povos originários o reconhecimento de suas organizações e comunidades como partes legítimas da nação, também ficou estabelecido que seria de responsabilidade da União a proteção, fixou-se prazo de cinco anos para demarcação das terras, sendo este considerado um “direitos originário”, ou seja, como resultado desde a criação e oficialização desses direitos, o prazo não foi cumprido e é uma das maiores lutas entre o Estado e os povos originários até os dias atuais. É neste momento que são vistos também como cidadãos e possuem acesso aos benefícios sociais e previdenciários, É também neste cenário que povos indígenas do Brasil conquistam direito a uma educação sob responsabilidade do Ministério da Educação diferenciada e intercultural, em suas próprias aldeias, onde aprendem tanto português quanto sua língua materna, sua forma e reprodução cultural tradicional.

2.7. As leis 10.639/03 e 11.645/08

Baseada na Constituição de 1988 surgem dois documentos importantes, que orientarão o curso da educação Básica no Brasil,; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 – foi criada - após 13 anos de tramitação- que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, seus princípios e seus fins da educação, a base comum do currículo. E o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº. 10.172/2001, esta estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria

² Art. 231. Título VIII Da Ordem Social. Capítulo VIII Dos Índios. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/art_231_.asp>

da qualidade da educação no país, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Para compreender a estruturação da Educação Básica no Brasil utiliza-se como base os documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação (MEC): Leis, Decretos, Pareceres, etc., instrumentos norteadores da educação tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - particularmente no que se refere à Pluralidade Cultural, e a Base Nacional Comum Curricular. Em 1998, é inserido o tema transversal de Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O currículo segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares é designado da seguinte forma:

[...] Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 49).

A Educação Básica se constitui pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo esta como objetivo “assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” como está registrada na LDBEN, nos artigos 21 e 22.

Nos anos 90 - em especial nas décadas de 1980 e 1990 como aponta Gomes (2011), movimentos sociais indígena e negro começaram a pressionar os governos nacional e internacionalmente, reivindicando igualdade de direitos, e reconhecimento político e cultural. É durante a Conferência de Durban, em 2001, na África do Sul assistimos o Estado brasileiro ser pressionado pelo Movimento Negro e outros movimentos sociais aliados na luta antirracista junto de dados oficiais do Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA) - que trouxeram evidências empíricas sobre as desigualdades raciais no país - a assumir o racismo no Brasil e conseqüentemente adotar medidas para

transpor tal fenômeno. Exposto internacionalmente por seus próprios institutos e instituições de pesquisa, o Brasil começa a desvelar o mito da democracia racial e a discutir com mais efetividade ações antirracistas. Essa conquista da luta antirracista possibilitou ao Brasil acompanhar significativas mudanças tanto a nível federal, estadual e municipal quanto na esfera judiciária e legislativa.

Uma significativa mudança dentre essas, ocorreu em 2003 na LDB, é consolidada uma política pública educacional que reconhece o direito e, atende a necessidade de se falar e expor sobre os até então excluídos e silenciados da nação. É sancionada a lei 10.639/03 uma das primeiras lei sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que diz respeito sobre a inserção sobre o conhecimento da história e cultura Africana e Afro-brasileira nos nos projetos pedagógicos, e em todo o currículo escolar. Contudo somente após 5 anos a sanção dessa lei que ela se expande e se altera, tornando-se a Lei 11645/2008, estabelecendo dessa vez, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas em toda rede de ensino público e privado do país. A lei é uma medida reparativa pela invisibilização sofridas pelos povos originários e negros, de um sistema racista operante que negligenciou e negligencia suas vidas. A fim de construir uma educação antirracista, antihegemônica, sendo uma lei pioneira, esta reconhece os povos originários e os povos vindos de África como constituintes da sociedade brasileira, estabelecendo que tal temática sobre sua história e cultura seja abordada em todo currículo escolar, e não somente nas datas comemorativas. Para Moore (2007, p.27), “se aplicada com o requerido rigor e vigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras.”

As universidades, por sua vez, tiveram sua responsabilidade deliberada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Segundo o primeiro parágrafo, as instituições de ensino superior devem incluir os conteúdos nas disciplinas e nas atividades dos cursos que ministram - em especial aos programas de formação inicial e continuada de docentes, a educação das relações étnico-raciais, e que poderia vir a ser determinante nas avaliações sobre o funcionamento e investimentos sobre a Universidade.

De acordo com a autora Gomes (2012) a questão da descolonização³ dos currículos colonizados e colonizadores começa a ser questionada quando acontece a democratização do acesso à educação básica, através de sua universalização, a sujeitos antes invisibilizados e desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Estes, ao adentrarem no âmbito escolar e nas universidades passam a exigir propostas de currículo emancipatórias.

Costa e Oliveira (2015) em seu trabalho apresentam de maneira direta como foi a experiência da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais na faculdade, posto os desafios para a formação de futuros professores(as) que construam ideias antirracistas e igualitárias e que saibam observar criteriosamente como se constrói as desigualdades raciais nos currículos. Os autores (2015) mostraram que muito além de um conteúdo obrigatório, é um aporte teórico para nosso cotidiano na sala de aula, que muito além de saber e conhecer, é praticar. Devemos tratar desses temas não apenas no âmbito escolar, e sim em todas esferas sociais políticas da sociedade. Nesse panorama, as escolas e universidades, apresentam-se como parte fundamental e estratégica para a subversão desses valores.

2.8. Formação Docente

As políticas públicas que organizam a educação no Brasil, o processo de formação docente e a prestação do serviço educativo são resultado do cenário de disputas sociais, acontecimentos históricos, discursivos e ideológicos, que, em consonância, e/ou confronto, com os movimentos sociais e políticos e institucionais regulamentam fundamentos legais, educativos e pedagógicos do país mediante a institucionalização e a definição da educação, do processo de formação docente e da materialização da ação educativa.

³ É importante evidenciar que existem diferenças entre os termos descolonial e decolonial. Contudo, existem autoras/es brasileiros que se utilizam do termo descolonial como tradução decolonial, que surge na língua espanhola. O termo decolonial é abordado nos trabalhos de Catherine Walsh e autores da teoria pós-colonial. Todavia não cabe neste trabalho o aprofundamento nesta discussão, no entanto optei por trazer autoras/es que mesmo utilizando o termo descolonizar partiam do mesmo referencial teórico que discute a problemática da colonialidade, como Walsh e Quijano.

A formação docente no Brasil se inicia ao final do século XIX, quando se criam escolas conhecidas na época como Escolas de Primeiras Letras, que correspondiam ao nível secundário, o que posteriormente se tornará o Ensino Médio em meados do século XX. Segundo Gatti (2010), estas escolas continuaram a promover a formação de professores para os primeiros anos do ensino infantil e fundamental até este momento a educação fica a cargo de profissionais liberais, ou autodidatas. A autora ressalta que o número de escolas formativas era tão pequeno quanto seu número de alunos. É, somente no início do século XX que começam a surgir discussões acerca da necessidade da formação de professores firmando-se em conhecimento de caráter científico no ensino secundário, em cursos regulares e específicos, por conseguinte acrescenta-se um ano a formação com disciplinas voltadas para área da educação conferindo assim, a obtenção para licenciatura.

Durante a ditadura se constitui uma nova estrutura educacional, no qual que extingue a escola normal pela habilitação específica de Magistério, altera também os ensinos primário e médio, denominando-os de 1º e 2º grau. Divide-se a habilitação em dois modos, um que habilitaria lecionar até a 4ª série e outro até o 6º, compreendendo um núcleo comum obrigatório nacional para o ensino do 1º e 2º grau. Sem considerar as peculiaridades do ensino primário a habilitação foi reduzida, trazendo preocupação na área da educação.

Acontece em 1996, um divisor de águas na esfera educacional do Brasil com a promulgação da LDB 9.394/96, inspirada e defendida pelo antropólogo ativista Darcy Ribeiro, que confere a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico no Brasil, acrescentando ao texto da LDB uma nova finalidade para a educação superior. Sendo esta posta no seguinte inciso VIII ao artigo 43 da LDB, no qual estão elencadas as finalidades da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...] VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

No Brasil, mesmo com a diversidade pluriétnica, a educação foi pautada seguindo o molde eurocêntrico (português), dada a condição de subserviência a qual estávamos àquele período de colonização, como descrito anteriormente. Assim, todo o processo de submissão, a imposição cultural, a anulação da identidade cultural e do conhecimento que fora praticado contra os povos nativos e os povos vindos de África presentes no sistema educacional.

No entanto, há uma mínima tentativa de expor as questões e os problemas relacionados às questões étnicas no campo educacional, percebemos uma resistência praticada pela instituição educacional e pela prática pedagógica. Seguindo o caminho do silêncio ou do mito da democracia racial, definido por Munanga (2001) como a ideia de não existência de diferentes tratamentos quanto a negros, brancos e índios, resultando em uma negação cultural e reproduções estereotipadas dos diversos jeitos de ser e viver.

Gomes (2008), afirma que muitos grupos de docentes já partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pelas representações positivas da população afro-brasileira e indígenas, entende-se a necessidade rápida e ampla a essa discussão, com o intuito de tornar o processo formativo dos futuros professores um espaço de discussão e conhecimento de temáticas inclusivas e até então silenciadas.

Em Ramose (2011 p. 10 apud .Nogueira, Renato 2012), o termo pluriversalidade é tido como o (re) conhecimento de que todas as diferentes visões devem ser válidas, apontando como equívoco o privilégio de um único ponto de vista, dessa forma concebendo a educação como um exercício policêntrico, perspectivista intercultural que busca dialogar considerando todas as particularidades. Este princípio deve permear toda prática educativa, e de vida visto que essa perspectiva possibilita a expansão do conhecimento, para além dos muros e prisões de preconceitos, sejam eles de toda ordem – gênero, sexual, classe social, étnico-racial. Isso se torna possível porque o conceito de pluriversalidade na educação abre espaço e oportunidade para se falar e vivenciar outras práticas que por vezes são invisibilizadas.

É necessário um esforço para trazer à tona, e dar voz a outras narrativas e percepções esquecidas, problematizando questionando reconstruindo os currículos, e

dessa forma, ampliando as visões de mundo. Compreender as dimensões sociais e culturais dessa temática mostra-se necessário e emergente no campo de formação de professores, e buscar trazer essas discussões para o processo formativo é fundamental. Afinal, como chegaremos no ensino básico sem base na nossa formação superior? Superar a forma que a sociedade e o estado têm visualizado e se posicionado quanto a essas culturas é uma tarefa para o futuro, é um dever para nós enquanto professores e direito dos alunos não pertencentes a etnias dominantes se sentirem representados e ter suas histórias narradas em suas perspectivas. A professora Gatti (2016, p.165) ainda acrescenta que as ‘ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão’. Nesse ponto, ter uma boa formação consiste em ser o responsável em propiciar a inclusão e representatividades, além de ser uma luta política por uma educação antirracista, e emancipatória.

Em 2010, vimos acontecer um movimento de encontro a essas necessidades acontecendo na Universidade de Brasília, através do INCT (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa). Esse movimento é uma resposta à demanda pautada pelas mestras e mestres nos dois Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas Populares, realizados em 2005 e 2006 pelo Ministério da Cultura, assim como se articula também com a lei 11.645/08, no que tange à inovação epistêmica e pedagógica, este, afinal, é um dos objetivos do projeto. O Encontro dos Saberes tem como proposta a inclusão de mestras e mestres dos povos originários, quilombolas, afro-brasileiros, e de culturas populares como docentes nas instituições de ensino superior. Ao longo dos anos o projeto foi se ampliando e sendo construído em diversas outras universidades brasileiras, atualmente contam com 16 universidades com disciplinas oferecidas além da UnB, sendo uma delas na Colômbia e outra na Áustria. Trata-se de uma intervenção epistêmica, um rompimento com a ordem hegemônica eurocentrada tanto na construção do saber quanto na metodologia e pedagogia, uma inclusão étnico-racial nos espaços de construção dos saberes e dos conhecimentos, é criar espaço para a visibilidade desses povos e beber direto da fonte, as outras narrativas que compõem nossa história.

Não podemos deixar de reconhecer que projetos como estes só foram possíveis a

partir da implementação de políticas públicas para questões raciais, que elas existem, e seus desdobramentos nos apontam caminhos possíveis de serem trilhados.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido a partir do método qualitativo, possui caráter exploratório e, tem como base para obtenção de informações e dados a análise documental, a qual Godoy (1995) afirma ter três aspectos fundamentais a serem percorridos durante a investigação, sendo: a escolha criteriosa dos documentos a serem analisados, o acesso a eles, e sua análise, que em específico busca possíveis informações relevantes ao tema debatido.

Tal escolha se dará em função das hipóteses levantadas; o acesso aos documentos principais e complementares depende da disponibilidade do domínio público em relação àqueles em domínio privado. As análises consistem em decodificar a mensagem, sendo mensagem considerada qualquer tipo de comunicação que veicule conjunto de significações de um emissor para um receptor (GODOY, 1995, p. 21). Na análise busca-se compreender as características, estruturas e modelos por trás dos símbolos, através de procedimentos sistemáticos de codificação, classificação e categorização.

Para tanto serão analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) do curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, documento de caráter oficial e público, seu acesso é disponível aos interessados no formato *pdf*. através do portal institucional das universidades em questão. Todavia, somente um foi encontrado dessa forma, para acessar os outros dois foi necessário o encaminhamento de um email às Coordenadorias do Curso para acessá-los. Os PPC's dispõem de informações como a concepção do curso de graduação, seus fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais, enfim, todos os vetores das ações adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da graduação que foram registradas. É possível que os PPC's também contemplem outros elementos a serem analisados posteriormente, tais como os objetivos gerais do curso, às suas peculiaridades, sua matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária

das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de estágio curricular, a concepção e a composição das atividades complementares, etc.

Na pré-análise da pesquisa documental, realizaremos uma leitura preliminar de todos documentos e começaremos a filtrar o tema, realizando o que Pimentel (2001) chama de “garimpagem”, considerando que são documentos disponíveis on-line, filtramos os termos: Lei 11.645\08, indígenas, povos originários, étnico raciais, diversidade, diversidade cultural, preconceito usando o comando de localizar palavras dentro dos documentos em formato pdf nos PPC’s, obtidos de três universidades de Minas Gerais, sendo O PCC1 e PCC2 obtido por email e o PCC3 disponível no site da instituição, no período de Dezembro e Janeiro de 2020 e 2021.

A exploração do material é o segundo passo, onde será apresentado as informações e os dados obtidos no mapeamento dos PPC’s das licenciaturas, destacando o contexto em que aparece, pontos e características que perpassam a temática da história e cultura indígena. O tratamento dos resultados se dará de maneira expositiva, o presente trabalho não busca especificamente uma solução para a problemática, mas encontrar pontos e características dentro das políticas institucionais dos cursos no tocante a relações étnico raciais com recorte na temática indígena e, como esses cursos estão se organizando a partir das leis federais. Outro ponto é que não nomearemos as universidades, trabalharemos de forma anônima no decorrer da análise.

4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um Projeto Pedagógico de Curso tem por base dirigir os planejamentos bem como as ações e a maneira como essas metas serão abordadas e atingidas para construir o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao analisar os PPC’s das instituições aqui citadas, temos por objetivo conhecer as propostas apresentadas em conformidade à Lei 11645 e como se dá a construção desses saberes para uma educação voltada ao respeito e a inclusão étnica indígena.

4.1. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 1

Este Projeto Pedagógico (PPC) do curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em Educação Física da universidade que nomearemos de 1 (PPC 1) foi disponibilizado, através do Colegiado do Curso via email. Este projeto foi elaborado no ano de 2005, o qual está consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394, de 20/12/1996, art. 26)

Fragmento 1

1. Proposta Conceitual.

1.2 Licenciatura em Educação Física PCC1

Pensar em possíveis respostas exige tomar como referências permanentes as práticas sociais; os sujeitos que as produzem (em suas identidades relacionadas à **etnias**, às idades, às relações de gênero e de classes sociais); as relações da Educação Física com o conhecimento científico, a cultura, a saúde, o esporte, o lazer e o trabalho, a tecnologia, a ecologia, dentre outras.

Fragmento 2

1.2.3 Justificativa

Educação Física: articulação com o campo da Saúde.

Esse diálogo deve permear todo o curso, estendendo-se pelas atividades acadêmicas programadas. E será tanto mais fértil quando articulado com as preocupações relativas às condições de saúde de crianças, jovens e adultos em sua diversidade de gênero, **etnia** e condição social. Porque esses são os sujeitos que estão na Educação Básica, e que frequentam as aulas de Educação Física.

Fragmento 3

Educação Física: articulação com o Esporte.

Nessa condição, ele poderá certamente oferecer muito à formação humana dos alunos, na medida em que reúne predicados importantes a serem cultivados na Educação Física: o sentimento de pertencimento a um grupo, a construção de uma sociabilidade fraterna entre seus membros, com o estabelecimento de relações baseadas na ética, no respeito a si próprio e ao outro (respeito nas relações de gênero, de **etnia**, por exemplo), e, ainda, a construção coletiva de regras de participação, em que a exclusão e a discriminação não tenham lugar.

Fragmento 4:

Atividade Acadêmica: Educação Física, infância e juventude
Código: Período: 3º Natureza: OB Responsabilidade Acadêmica:
Departamento de Educação Física Carga Horária Semestral: 30
horas Carga Horária Semanal: 2 aulas Créditos: 2

EMENTA

Infância e juventude como construção histórica e social. Crianças e jovens no contexto da sociedade brasileira. Infância e juventude frente à **diversidade cultural** contemporânea. Infância, juventude e suas instituições sociais. As políticas públicas e os direitos sociais da infância e da juventude. Infância: identidade etária e cultural, relações de **etnia** e de gênero; a produção cultural para a Infância e a produção de cultura pela Infância; Juventude: identidade etária e cultural; Juventude: relações de **etnia** e de gênero; a produção cultural para a Juventude e a produção de cultura pela Juventude. Implicações éticas para a docência em Educação Física e a pesquisa com crianças e jovens. Educação Física: dialogando com as culturas infantil e juvenil.

Fragmento 5:

Educação Física: articulação com a Cultura

Como componente curricular, a presença da Educação Física na escola é uma rica oportunidade de garantir aos estudantes o direito de conhecer e de praticar esportes, danças, ginástica, jogos e brinquedos populares, dentre outras. [...] O desafio é organizar um ensino de Educação Física que acolha essa rica **diversidade** de práticas, em um diálogo abrangente com a cultura e a ciência.

[...]

Novamente, há aqui sintonia com uma premissa do Conselho Nacional de Educação:

“reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhe permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política”.

Fragmento 6:

Atividade Acadêmica: Educação Física, corpo e cultura Código:
Período: 5º Natureza: OB Responsabilidade Acadêmica:
Departamento de Educação Física Carga Horária Semestral: 30
horas Carga Horária Semanal: 2 aulas Créditos: 2

EMENTA:

A construção social do corpo humano. O corpo como produto e produtor de cultura. Múltiplos olhares sobre o corpo: relações sociais, relações de gênero, de **etnia** e de idade. Educação Física: dos corpos esculturais aos corpos culturais dos sujeitos. Corpo e

ludicidade. Reflexão sobre o corpo humano na Educação Física na Educação Básica.

Em seu primeiro destaque, o PCC1 demonstra as referências necessárias para se organizar um Projeto de Graduação e assim cumprir sua responsabilidade social em melhorar sua qualificação, a fim de formar professores comprometidos com o papel social na Educação Básica. Todavia, a versão disponibilizada atualizada, data de 2005, considerando apenas a Lei n. 9364/96, por esta razão não faz alusão significativa ou menção das alterações nas leis que aconteceram posteriormente.

Nos fragmentos 2 e 3 que dizem respeito sobre as articulações da Educação Física com outros campos, também citam a importância da concepção do sujeito enquanto seu recorte étnico. Entre os conteúdos curriculares, há três disciplinas que se propõem trabalhar levando-se em consideração o indivíduo em sua singularidade étnica. Todavia, o documento não aponta caminhos práticos de como se dará a aplicação desse tema, em suas abordagens metodológicas.

Todavia há nesta instituição um programa de formação docente para indígenas, e um programa que se destina a inclusão de mestras e mestres de povos originários quilombolas, afro-brasileiros e de culturas populares enquanto docentes em espaços interdisciplinares de formação.

Apesar de haver programas onde é possível vermos a ocupação do território do saber por esses povos de direito, percebemos também ainda uma lacuna existente no que diz respeito à formação e a construção da educação dos povos não indígenas.

4.2. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 2

O curso de Licenciatura em Educação Física desta Instituição foi reconhecido pelo órgão regulador (MEC) em 2006. O curso está consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394, de 20/12/1996, art. 26) está descrita com base na extração de fragmentos do referido documento público, onde consta os termos de busca, mostrados a seguir:

Fragmento 1

Apresentação.

O Projeto Pedagógico do Curso tem uma proposta curricular que busca a formação de professores para a Educação Básica capazes de dialogar com a **diversidade cultural** e a pluralidade de concepções de mundo, comprometidos com a dimensão ética e política de sua atuação, tomando a escola como espaço privilegiado de intervenção. O Projeto Pedagógico do Curso visa propiciar aos discentes subsídios necessários à compreensão da natureza e cultura humana e suas relações com a escola, a Educação e a sociedade.

Fragmento 2

Disciplina Obrigatória

Carga horária total 72h

EMENTA

Esta disciplina aproxima os discentes da produção do conhecimento das Ciências Sociais, o que possibilitará a interpretação dos vários fenômenos sócio-culturais e suas relações com a Educação Física: as relações de dominação (classe social, raça, gênero, idade, entre outras); os conceitos de cultura; as relações da Educação das relações **étnico-raciais** no Brasil; a Cultura Corporal.

O curso afirma estar alinhado às correntes progressistas e tem como premissa principal a formação de professores para a Educação Básica. Com base na análise do PPC, a instituição tem pautado como princípio na formação docente a consciência de que os valores educacionais estão interligados com as necessidades culturais, econômicas, sociais e políticas.

Diante disso, a legitimação do curso está regida no âmbito da Lei n. 9394/96, componente obrigatória da Educação. Contudo as alterações que objetivam promover o conhecimento e o intercâmbio cultural dos dois povos que contribuíram para a formação da população brasileira não foram incluídas. Dada a natureza do curso, por si mesmo contribui para a construção do conhecimento cuja base está apoiada nos saberes de aspectos regionais e nacionais, têm a capacidade de interferir e impactar na sociedade. Esse conhecimento compreende as diferentes formas de expressões corporais, que na prática está relacionada com o desenvolvimento físico, mental, emocional bem como a interação social do indivíduo.

A necessidade de revisar e adequar as normas de ensino, tanto seus conteúdos quanto seus métodos e pedagogias é, além de uma obrigatoriedade constitucional, é uma necessidade real, que se reafirma dia após dia com os números que escondem os nomes das histórias que chegam ao fim todos os dias, sob a mira da necropolítica.

Todavia vale ressaltar que esta instituição possui uma disciplina de cunho obrigatório, que se propõe tratar das questões étnico-raciais na Educação. O fato de ser uma disciplina obrigatória no currículo de formação, é uma conquista no território educacional no que tange à urgência da formação docente abrir espaços para esses diálogos e novas epistemologias. Mas precisamos nos perguntar se somente uma disciplina é o suficiente para abordar toda a bagagem histórica política econômica e cultural, da contribuição dos povos originários e negros no Brasil?

4.3. Análise documental dos Projeto Pedagógico de Curso (PCC) 3

Foi idealizado no ano de 2017, atendendo às determinações da Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96

Fragmento 1

1- Dimensão: organização didático-pedagógica

1.3- Políticas institucionais no âmbito do curso

1.3.1- Política institucional para o Ensino na Graduação [...]

Nessa direção, a Instituição, de modo especial, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, tem buscado pautar suas ações conceitualmente e pedagogicamente em uma política fundamentada na promoção de práticas para a garantia da excelência das atividades de ensino. Nesse sentido, tem-se investido:

[...] • no atendimento às diretrizes legais para uma formação cidadã, por meio de componentes curriculares que contemplem a questão da sustentabilidade, da **diversidade cultural**, dos direitos humanos e de inclusão social,

Fragmento 2

1.3.4- Política de extensão e cultura

[...] Para tal, inúmeros ações têm sido fomentadas e implementadas, entre as quais se destacam:

- projetos e eventos relacionados à valorização da **diversidade cultural**, com vistas à promoção de interações culturais e artísticas entre membros da comunidade acadêmica e local,

Fragmento 3

1.7- Conteúdos curriculares [...]

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a **diversidade** nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

[...]b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a **diversidade social e cultural** da sociedade brasileira;

[...] II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

[...] b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a **diversidade social e cultural da sociedade brasileira;**

[...]Além dos conhecimentos específicos da área de conhecimento do curso, são componentes curriculares obrigatórios [...] A educação em direitos humanos, das relações entre as **diversidades étnicas raciais**, para o ensino da cultura afro-brasileira são temas transversais que permearão as disciplinas do sub-eixo da práxis didática e dos fundamentos pedagógicos.

Fragmento 4

1.13- Apoio ao discente

[...] além de atividades de esporte e lazer e ações de acessibilidade, **diversidade e diferenças**.

Entre as diversas iniciativas de apoio permanente aos estudantes, destacam-se as seguintes:

[...]

PETi – Programa de Educação Tutorial Institucional

O programa tem o objetivo de: desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante constituição de grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; elevar a qualidade da formação acadêmica dos estudantes de graduação; estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior; estimular o espírito crítico, a atuação profissional pautada pela cidadania e pela função social da educação superior; introduzir novas práticas pedagógicas na graduação; contribuir para a consolidação e difusão da educação tutorial como prática de formação na graduação; e, contribuir com a política de **diversidade** na instituição de ensino superior (IES), por meio de ações afirmativas em defesa da equidade socioeconômica, **étnico-racial** e de gênero

Fragmento 5

2. DIMENSÃO: CORPO DOCENTE E TUTORIAL

2.1 Política institucional de formação docente

[...] a) Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE), que articula propostas para a efetivação das políticas institucionais de formação docente, a partir de demandas advindas da comunidade acadêmica e dos processos de avaliação. Entre as ações desenvolvidas, merecem destaque os cursos de formação continuada, mais notadamente as atividades promovidas pelo evento semestral, intitulado Semana de Planejamento e Formação Docente, que contemplem temas ligados ao currículo, às metodologias de ensino, ao uso de tecnologias, aos projetos pedagógicos, às exigências do mercado de trabalho, à **diversidade**, à formação humana, etc;

[...] d) Pró-Reitoria de Extensão, que dinamiza a realização de eventos de formação, incentiva a criação/consolidação dos grupos de estudos e de pesquisa e mobiliza ações de articulação com a sociedade. Desse modo, a política de formação docente busca contemplar as habilidades e competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, propiciando possibilidades de crescimento na capacidade crítica,

na visão humanística da sociedade e na responsabilidade social. [...]prima pela realização de momentos de formação que abarquem a gestão acadêmica (coordenações, comissões), a melhoria dos processos administrativos e de rotina universitária, o aperfeiçoamento das ações de inclusão, o respeito à **diversidade**, a diversificação de metodologias, a implementação de processos de avaliação, ao aprimoramento dos currículos de formação e dos projetos pedagógicos dos cursos; a transversalidade e a interdisciplinaridade, etc.

Na leitura do PPC3, podemos observar mais destaques referenciados por diversidade, diversidade sociocultural e diferenças, no que diz respeito às políticas institucionais para o ensino na graduação, assegurando a diversidade cultural como princípio da instituição, e assim como o PPC2 as políticas de ensino da Educação Física também asseguram a diversidade cultural. Cabe ressaltar ainda que nesse documento não são citadas as leis federais 10.639\03 e 11.645\08, mas quando se busca a matriz curricular é possível encontrar como disciplina eletiva a Cultura Indígena e Afrobrasileira. Assim como na instituição 2, há também uma disciplina, denominada como Gênero, raça e idade.

5. Conclusão

A busca por um ensino antirracista, visando o rompimento com as bases raciais, têm sido fruto de muita luta dos movimentos sociais, e recentemente para tem tido a base em suas diretrizes legais e pedagógicas.

Analiticamente, as instituições 1, 2 e 3, ainda que apresentem um PPC que argumente a importância social do curso de licenciatura em Educação Física e seus reflexos na sociedade brasileira, a necessidade de formar um profissional humanista com capacidade de analisar criticamente a realidade social e intervir nela de maneira a ampliar e promover o enriquecimento cultural do indivíduo, infelizmente não mostraram-se alinhadas em implementar a Lei n. 11645/08, como previsto constitucionalmente. A instituição 2, comparativamente às outras, se alinhou com a medida de cotas raciais, possibilitando dessa forma, o ingresso de indígenas na formação superior. Esse esforço objetiva formar uma sociedade mais justa, equilibrada e erradicar os conflitos étnicos, principalmente aqueles que aparecem velados no contexto social.

É considerável que a alteração, a transição de um projeto pedagógico de um curso a nível superior seja um processo desafiador. Haja vista a hierarquia a qual às Coordenações são submetidas, por vezes sendo pressionadas a resolver determinadas demandas antes que outras.

Contudo, desde a aprovação da referida Lei, já um pouco mais de uma década, através da análise desses materiais podemos observar que há necessidade de maior reflexão sobre as questões étnico-raciais. Para então se construir ações que possibilitem a implementação da lei no ensino superior. Podemos observar também que os PPC's em vigor não estão atualizados em conformidade à exigência constitucional.

A necessidade de se debruçar sobre este tema, se deve ao fato que, mesmo na condição de uma nação pluriétnica, jamais houve a intenção de inclusão da cultura, história, ações positivas das comunidades negra e indígena no contexto social brasileiro, mesmo que indiretamente estejam presentes. Os currículos nas escolas brasileiras sempre esquivaram-se das questões étnico-raciais na prática educacional em sua essência, abordando o assunto de maneira mística, folclórica, figurativa, tensa, conflituosa e descontínua e sobretudo na perspectiva da visão monolítica do colonizador europeu. Pelo que foi mostrado sobre a urgência de proteger a vida dos povos originários e sua cultura que também é nossa, considero fundamental que a reivindicação do trabalho acerca desta cultura não se circunscreva somente ao marco legal, mas ao marco real, da vida!

Para que haja uma mudança significativa na sociedade brasileira, há uma real necessidade de revolução nos currículos e projetos pedagógicos e, em todos os níveis escolares. Contudo a reformulação do nível superior tem que antever aos demais níveis, dado a necessidade de ruptura epistemológica e cultural para formação de recursos humanos qualificados e em consonância com o conhecimento cultural e histórico das comunidades marginalizada enfatizando que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas e transmitir os valores, importância e contribuições ao longo da formação da sociedade. No segundo contexto, destacar que houve um equívoco na história da humanidade e há a necessidade de reparar um erro que resultou em um processo que subjogou algumas comunidades étnicas resultando em

um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos, instaurando erroneamente o conceito de inferior às culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do contexto eurocentrado. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado. Como nos argumenta Freire (2000c, p. 37):

“[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”.

Por isso, enfatizamos a importância da formação docente para mostrar as outras faces da história do Brasil, e neste sentido propomos reconhecer, valorizar, e nos aproximar das construções que têm sido realizadas através do projeto O Encontro de Saberes, pois neste os povos originários são os que contam sua história, construindo juntamente seus saberes de acordo com suas metodologias e pedagogias. Este é um possível caminho para descolonizar o saber e o pensar, um caminho possível de uma construção pluriétnica e pluricultural, colocando saberes que antes estavam à margem, inferiorizados, invisibilizados à tona, à luz e assim construindo e (re) construindo saberes ancestrais e atuais, que formaram e formam o Brasil de antes, e hoje. Não é somente “dar voz” aos que são silenciados por séculos, é abrir espaços onde suas próprias vozes possam ser ouvidas, seus corpos, sua sacralidade, e suas histórias sejam vistas e conhecidas, não por outros, mas por eles mesmos.

As universidades, enquanto instituições de ensino, e amparada pela LDB 1996, e a Lei 11.645/08 tem ter como urgência e dever honrar essa medida reparativa à medida de se abrir para diálogos com comunidades tradicionais regionais e estaduais, fortalecendo laços e criando espaços para que essas pessoas possam contar suas histórias, incentivar a pesquisa nesse sentido a fim de romper com a produção do conhecimento eurocentrado, abrindo estradas para os povos originários nos ensinarem o que os currículos eurocentrados tem tentado esconder. Esta é uma maneira de acabar com a monocultura do saber, que legitima somente um saber, é minar com o agrotóxico da colonialidade do saber que inferioriza outras narrativas e contribuições nas esferas científica, social, sustentável, econômica, cultural, política, artística, agrônomas, farmacêuticas, entre tantas outras, isso acontece por exemplo, quando ao

se abordar sobre a temática indígenas no ensino infantil ouvimos histórias folclóricas que inferiorizam a espiritualidade dos povos nativos e seu símbolos. Criar estes espaços onde os indígenas tenham assegurado seu saber, sua pedagogia e suas metodologias é como fazer uma agrofloresta no campo da epistemologia, é ao invés da cultura de um só saber, cultivar também ouvir, conhecer, valorizar, reconhecer os outros saberes saber estes saberes como tão importantes quanto qualquer outro. Esta, é um caminho, pode nos levar a fazer a seguinte pergunta: Como podemos ampliar e efetivar programas onde os povos originários sejam mestres?

5. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Rinaldo. Territórios indígenas: materiais, existenciais. Cadernos de história. Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 57-72, jul. 2000.

BANIWA, G. dos Santos. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC: Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional: UFRJ, 2006.

BRASIL. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Luis Donisete Benzi Grupioni (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Lei 9.394/96** . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em:

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra. Soc. estado.**, Brasília , v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>>

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro Coordenador et al. Atlas da violência 2020. 2020. <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-08/atlas-da-violencia-assassinatos-de-ne-gros-crescem-115-em-10-anos>>

DE ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COSTA, Candida Soares da; OLIVEIRA, Ozerina. V. Relações raciais, currículo e prática pedagógica na formação superior: olhar de dentro para fora. In: Tânia Mara Pedroso Müller; Wilma de Nazaré Baía Coelho; Paulo Antônio Barbosa Ferreira. (Org.). **Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Currículo**. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 3 out. 2021.

GATTI, Bernardete A.. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995.

GOMES, Nilma Lino et al. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639, n. 03, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAAE, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial**. Por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan/dez. 2008.

GROSGOUEL, Ramón.. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Periferia, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais, p. 101-131. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>

LISBOA, A. de M. **De América a Abya Yala** - Semiótica da descolonização. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 23, n. 53/2, p. 501-531, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i53/2.1751. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751>.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas** Sociedade e Cultura, vol. 4, núm. 2, juliodiciembre, 2001, pp. 31-43

MUNANGA, 2003, apud SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 30.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. –Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maioout/2012, p. 62-73.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cad. Pesqui., São Paulo, Nov. 2001 .

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.

QUIJANO Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a La colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires. Argentina. 2014.

¡Que tal raza!. En: Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones, Quito : CAAP, dezembro 1999

RELATÓRIO Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019 <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>>

SANTOMÉ, Jurjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995

SILVA, Aracy Lopes da. (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da e Luís Donisete Benzi Grupioni. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (organizadoras). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, PUC-RS. Porto Alegre, Brasil