

---

## REFLEXÕES SOBRE A LEI 11.645/2008 E A INCLUSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA

---

Kelly Russo<sup>1</sup>  
Mariana Paladino<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo discute a implementação da Lei 11.645/2008, mais especificamente, analisa como a temática indígena tem sido inserida na educação básica do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada a partir de análises documentais, observações da rotina escolar e entrevistas à professores de escolas públicas e privadas. A partir dos dados coletados, é possível identificar um grande interesse por parte de professores e estudantes sobre a implementação da Lei, apesar das limitações das políticas públicas, vista como incapaz de dar conta da formação inicial e continuada de professores, de propiciar financiamento para a produção de livros didáticos que incluam de forma mais consistente as histórias e culturas dos povos indígenas brasileiros e da falta da institucionalização da temática dentro das escolas. A abordagem ainda depende da iniciativa pessoal de certos docentes, com escasso apoio das equipes pedagógicas ou gestoras.

**Palavras-chave:** Lei 11.645; Culturas e histórias indígenas; Interculturalidade; Educação Básica; Diversidade étnico-racial.

**Resumen:** El artículo discute la implementación de la Ley 11.645/2008 y analiza la forma en que se enseña la temática indígena en la educación básica en el estado de Rio de Janeiro. Para esto fue realizada una investigación basada en análisis de documentos, observación de clases y entrevistas a docentes de escuelas públicas y privadas. A partir de los datos relevados, es posible identificar que existe un reconocimiento e interés por parte de maestros y estudiantes en la implementación de la ley, aunque también se constatan limitaciones en las políticas públicas, principalmente en la formación inicial y continuada de maestros, en el apoyo y financiación de libros didáticos que incluyan de forma más consistente las historias y culturas de los pueblos indígenas brasileños y la falta de

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ. Doutora em Educação. E-mail: kellyrussobr@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Antropologia Social. E-mail: marianapaladinorj@gmail.com

institucionalización de la temática dentro de las escuelas. Su abordaje aún depende de la iniciativa personal de ciertos docentes, con escaso apoyo de los equipos pedagógicos o gestores.

**Palabras-clave:** Ley 11.645; Culturas e historia indígenas; interculturalidad; Educación Básica; Diversidad étnico-racial.

### APRESENTAÇÃO

Os dados que apresentamos são resultados parciais de uma pesquisa em andamento, realizada a partir de quatro etapas que contemplaram no primeiro momento, observações sobre como a temática indígena era abordada em três escolas públicas municipais e uma escola privada do estado do Rio de Janeiro durante os meses de março e abril de 2013; no segundo momento, entrevistamos professores do Ensino Básico dessas e de outras escolas municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro sobre como abordavam a temática indígena no espaço escolar e suas percepções sobre a Lei 11.645/2008; posteriormente, buscamos informações sobre os currículos dos cursos de História e de Pedagogia oferecidos nas cinco principais universidades públicas situadas no estado do Rio de Janeiro, para verificar se existem disciplinas relacionadas à temática indígena dentro da perspectiva da Lei em questão; e por fim, na última etapa, analisamos a legislação educativa existente que institue o reconhecimento da diversidade cultural e as guias de livros didáticos elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2013, destinadas tanto a editoras como a professores de escolas públicas, para procurar perceber como o Governo Brasileiro orienta a inclusão de conteúdos referentes

às histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar e o combate às visões estereotipadas e preconceituosas sobre estes povos.

Para este artigo, por uma limitação de espaço, não apresentaremos as observações realizadas nas escolas, focando apenas nas etapas posteriores. E, por entender que aqui o enfoque será a discussão ao redor da perspectiva intercultural, iniciaremos o texto a partir das análises realizadas nos documentos educacionais para, posteriormente, apresentar os dados relacionados à prática e às percepções dos professores entrevistados.

Apesar de reconhecer os limites dos dados aqui analisados, visto que esta é uma pesquisa que ainda está em desenvolvimento, acreditamos na importância de sua divulgação por constarmos a grande escassez de pesquisas que abordem os impactos da Lei 11.645/2008 tendo como referência a inclusão da temática indígena no currículo da educação básica brasileira.

#### **PLURALIDADE, DIVERSIDADE CULTURAL E INTERCULTURALIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA BRASILEIRA**

Nas últimas três décadas, a maioria dos Estados da América Latina tem realizado reformas em suas constituições federais voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural. Reformas que tiveram diferentes alcances e responderam a discursos e práticas distintas e que resultaram principalmente, das lutas e reivindicações dos movimentos indígenas, dos movimentos negros e de organizações da sociedade civil. O

reconhecimento de direitos diferenciados aos povos indígenas e a outras minorias presentes no Brasil e nos países da região refletiu-se também nas agendas educativas nacionais.

A demanda por interculturalidade na educação escolar foi, e continua sendo em vários países da América Latina, um elemento congregador dos movimentos indígenas. Este termo assume diversos sentidos segundo os agentes envolvidos e seus posicionamentos e projetos políticos, e também é problematizado pelos acadêmicos e estudiosos. Estão os que entendem a interculturalidade como uma inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada (JULIANO, 1993). Os que a entendem como instrumento de “empoderamento” das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica, ao possibilitar o acesso tanto a conhecimentos próprios, quanto aos da sociedade envolvente, o qual lhes permitiria lutar por direitos e autonomia (COLLET, 2006). Outros autores, como WALSH (2002) e MIGNOLO (1999), apresentam uma abordagem mais complexa, defendendo a ideia de que a interculturalidade deve envolver um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Desta forma, a educação intercultural não deve simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade que muitas vezes são desconsideradas.

Uma abordagem que nos parece interessante – reivindicada crescentemente por alguns movimentos sociais – é a de que a educação intercultural não deve apenas ter por alvo as populações indígenas, os afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas deve atingir toda a população nacional. Nesta perspectiva, conhecimentos destes povos deveriam formar parte do currículo escolar (PALADINO, ALMEIDA, 2012).

No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que o termo interculturalidade somente aparece na legislação brasileira quando se refere aos povos 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). E o Governo só define o que entende por este conceito em publicações do Ministério de Educação voltadas para a educação escolar indígena, mas não na legislação existente<sup>3</sup>.

A ideia de reconhecimento da diversidade cultural, e não o da interculturalidade, é a que tem orientado as políticas educativas do país nos últimos anos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicado em 1997, constitui o primeiro

<sup>3</sup> Identificamos uma definição de interculturalidade numa publicação da Secad, na qual são avaliadas as políticas de educação escolar indígena no primeiro mandato do presidente Lula. E o conceito aparece claramente referido à educação dos povos indígenas: “A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. As escolas indígenas se propõem a ser espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, e podem ser conceituadas como escolas de fronteira – espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena” (HENRIQUES et al, 2007, p.21).

documento oficial em salientar a importância da diversidade de culturas do Brasil e a necessidade de sua inserção como tema de estudo na escola:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (BRASIL, 1997, p. 22).

No entanto, até 2003, não houve uma legislação ou qualquer diretriz que definisse políticas para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ensino básico. Cabe destacar que na LDB sancionada em 1996, não aparece de forma clara este reconhecimento, tão somente no artigo 3º, determina-se que o ensino será ministrado com base nos princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e valorização da experiência extraescolar. E no artigo 26 estabelece-se que: “Os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum que deve ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais”. Isto é, fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo apropriado às necessidades e interesses dos alunos (art. 28, inciso I).

Para os povos indígenas, os artigos 32, inciso 2, e artigos 78 e 79, lhes garantem o direito a uma educação diferenciada, assegurada a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e a obrigação do Estado de ofertar uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Assim, vemos que o enfoque diferenciado refere-se às áreas rurais e às comunidades indígenas, sendo que o termo intercultural é apenas associado aos povos indígenas. Deste modo, apesar de que se verifique certa liberdade na complementação dos currículos, a base nacional continua sendo única e definida por instâncias exteriores às escolas. Este enfoque só irá mudar um pouco com a Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, que modifica os artigos 26 e 79 da LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"<sup>4</sup>

<sup>4</sup> É interessante chamar a atenção para o veto pelo presidente da república a dois incisos da Lei que já tinham sido aprovados pelo senado e que se referiam a questões voltadas para a implementação da Lei de uma forma mais específica, apontando para os procedimentos ou meios para tal implementação: o primeiro (inciso 3 do

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Em 2008, acontece uma nova mudança da LDB, ao ser sancionada a Lei 11.645 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

artigo 26) "Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-brasileira" e o segundo (Art, 79-A) estabelecia que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Como vários estudiosos têm apontado (BERGAMASCHI, 2012; NEVES, 2013; PENHA 2012; SILVA, 2007) esta Lei busca constituir-se num mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial e a invisibilidade a qual foram objeto os povos indígenas e os afro-brasileiros, propiciando na escola uma discussão sobre os estereótipos e preconceitos existentes sobre estes grupos sociais e possibilitando a valorização da diversidade cultural nacional. No entanto, identificamos limitações no fato do conteúdo da Lei não explicitar abertamente o caráter multicultural do país e se referir a negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que caracterizam “a formação da população brasileira”. Esta última sempre apresentada em singular, sem problematizações ou discussões relacionadas a processos de desigualdade e exclusão existentes.

Acreditamos ser outra limitação a ênfase “no resgate das contribuições (de negros e indígenas) nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. Se por um lado, é uma orientação importantíssima para desvelar a invisibilidade destes grupos e destacar a relevância de sua atuação ao longo da história do Brasil, por outro, sem maiores esclarecimentos, pode-se subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste país, apontando a traços culturais isolados e folclorizados. Neste sentido, consideramos que a Lei 11.645 aponta poucos conteúdos de aprendizagem que podem ser trabalhados sobre o assunto. Se comparada com o conteúdo da Lei 10.639, apresentado acima, vemos que apenas houve um acréscimo à menção dos povos indígenas, não se incorporaram conteúdos específicos referentes aos mesmos.

Ainda cabe questionar na Lei 11.645/2008, a menção a matérias específicas que deveriam abordar a cultura e história indígenas, sendo estas educação artística, literatura e história brasileira. Embora se mencione “especialmente”, consideramos que para uma abordagem realmente pertinente e coerente com a complexidade dessas temáticas, deveria ser abordado por todas as disciplinas, tanto como conteúdo transversal que poderia ser trabalhado interdisciplinarmente, quanto como conteúdos específicos de cada área de ensino. De fato, observamos que os guias dos livros didáticos publicados pelo MEC procuram estimular essa inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros para todas as áreas de estudo, pois esses temas constam como item de avaliação no processo de seleção dos livros didáticos que farão parte do PNLD, mas, apesar de constar um critério específico para isso, é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos, como discutiremos a seguir.

#### **A INCLUSÃO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO: ORIENTAÇÕES DIVULGADAS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), possibilitou a centralização da compra e da distribuição do livro didático em âmbito nacional com recursos federais; a indicação de especificações técnicas para a produção desses livros, visando uma qualidade mínima dos materiais que serão distribuídos nas escolas públicas e a escolha, feita pelos próprios professores, dos livros

mais apropriados para trabalharem desde suas realidades locais. Desse modo, os livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático são submetidos a um processo de avaliação pedagógica pautado por critérios eliminatórios, comuns a todas as disciplinas curriculares e critérios específicos referentes a cada área disciplinar. Participa desse processo de análise e avaliação dos livros, uma comissão mista constituída por especialistas e professores contratados pelo MEC especialmente para esse serviço, além de representantes do próprio Ministério.

Para a nossa pesquisa, analisamos os guias PNLD divulgados pelo MEC em 2013 (disponíveis em sua página na Internet). Trataram-se de cinco guias correspondentes a áreas disciplinares específicas: Geografia, História, Português, Ciências e Matemática. Todos estão voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que no ano anterior, foram elaborados guias voltados para os demais segmentos de ensino<sup>5</sup>.

Para iniciar essa análise é importante ressaltar a total ausência do termo “interculturalidade”: em todos os guias, apenas os termos diversidade cultural ou pluralidade social são encontrados. Também vale destacar que mesmo esses termos são tratados de forma tão vaga, quanto as sugestões sobre como incluí-los nos livros didáticos. As únicas exceções encontradas são as orientações e análises existentes nos guias referentes às disciplinas de História e de Geografia, únicos que possuem orientações que

<sup>5</sup> Segundo informações postadas na página do Programa Nacional do Livro Didático: “O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas”, por essa razão, em 2013 foram divulgados guias apenas para os primeiros segmentos do Ensino Fundamental. Para saber mais: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico> Página acessada em agosto de 2013.

tocam diretamente nos conteúdos incluídos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como veremos mais adiante.

O fato de não ser encontrada qualquer referência ou estímulo para que os livros didáticos considerem a perspectiva intercultural mostra mais uma vez, que no Brasil, as políticas educativas com caráter intercultural só dizem respeito às escolas indígenas, ou seja, o Governo Brasileiro entende a interculturalidade como uma via de mão única: são os povos indígenas que precisam ser “interculturais” e não a sociedade brasileira.

Entre os critérios eliminatórios explicitados pelo PNLD 2013, o único que dizia respeito à diversidade cultural era aquele que demandava aos avaliadores a “observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (BRASIL, 2012<sup>a</sup>, p. 128) nos livros avaliados. E como referência a esse critério, no formulário elaborado pelo MEC para que os especialistas analisassem as obras, existia uma questão específica: “A obra respeita a diversidade social, regional, étnico-racial, de gênero, religiosa, de idade, orientação sexual, de linguagem, assim como não incorrendo em qualquer forma de discriminação ou de violação de direitos?” (BRASIL, 2012<sup>a</sup>, p.129). Mais a frente, já no texto analítico das coleções dos livros didáticos da área de Ciências, especifica um pouco melhor o que seria esse “respeito a diversidade”: não incorrer em qualquer forma de discriminação ou de “violação de direitos”. No entanto, cabe questionar que ideia de direitos está em jogo nas orientações do MEC: direitos humanos universais? Direitos específicos? Direitos coletivos? O conteúdo dos guias não deixa clara tal questão.

Nos guias das áreas de Ciências, Matemática e Português, apesar de existir essa pergunta que orientaria o olhar do especialista ao analisar as obras nessas áreas de conhecimento, percebemos que a preocupação pela diversidade cultural mostra-se praticamente inexistente. E, como consequência, se essa preocupação não está presente no olhar dos avaliadores, isto irá refletir nos livros didáticos: em todos os guias é demonstrada a influência do processo de seleção do PNLD nos conteúdos disponíveis nos livros didáticos. Ou seja, em todas as disciplinas são mostradas as mudanças – estimuladas pelas orientações do MEC – e os desafios: o que ainda precisa ser aprofundado, ampliado ou melhorado. Portanto, se em algumas áreas disciplinares a discussão da diversidade cultural não se mostra presente para os avaliadores, dificilmente teremos mudanças nos materiais didáticos nos próximos anos.

Para o ensino de Português, por exemplo, apesar de existir um discurso comum de se respeitar a oralidade, o contexto das crianças e de suas comunidades, tanto nas orientações, quanto no texto síntese sobre as tendências gerais dessas publicações não é citada qualquer preocupação com outra língua que não seja o Português, silenciando a existência de mais de 200 línguas indígenas em território nacional. Interessante notar que essa visão homogeneizadora é tamanha que a língua portuguesa é utilizada como sinônimo de “língua materna” em todo material, ignorando não só línguas indígenas, mas também o contexto vivenciado por imigrantes ou estudantes surdos que frequentem as escolas públicas brasileiras.

No guia de referência de Matemática, a diversidade cultural é enunciada apenas em uma frase no início do texto de apresentação: “é possível observar a presença

da matemática nas atividades humanas das diversas culturas” (BRASIL, 2012d, p.11), mas essa diversidade não é apresentada, discutida ou pelo menos citada em nenhum outro lugar de todo o guia. Acontece algo semelhante com o guia da área de Ciências: apesar de existirem vários capítulos ou temas que poderiam incluir uma visão da produção científica que contemplasse a diversidade cultural e étnico-racial existente no país, o tema não é abordado de forma direta ou indireta em nenhum momento do documento.

Esse quadro de quase total ausência da preocupação por uma abordagem que efetivamente inclua a diversidade cultural muda ao analisarmos os guias destinados as áreas de Geografia e de História. Existe uma preocupação explícita sobre a diversidade étnico-racial no texto de avaliação das coleções:

Para analisar esse aspecto, consideraram-se três elementos como importantes: isenção de preconceitos ou indução a preconceitos; reprodução adequada da diversidade étnica da população brasileira e de sua pluralidade social e cultural; e, promoção positiva da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. (BRASIL, 2012b, p.16).

Os avaliadores reconhecem avanços na qualidade de enfoque dessas temáticas, mas apontam quais são os desafios para que os livros didáticos aprofundem o debate sobre relações étnico-raciais em suas páginas. Na área de Geografia, por exemplo, são feitas as seguintes considerações sobre os livros de caráter nacional:

Não se verificou em nenhuma das coleções a veiculação de quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos em suas formas de

expressão. Por outro lado, é preciso destacar que ainda é bastante incipiente, na maioria das coleções, a abordagem de temas que possibilitem a discussão sobre a diversidade de expressões culturais, dos povos indígenas e das populações afrodescendentes e remanescentes de quilombo, bem como a valorização da imagem da mulher, reconhecendo sua participação em diferentes espaços de trabalho e de poder. Nas coleções que trazem essas questões com mais destaque, é bastante positiva a maneira como a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas é retratada. Mas, embora sejam tratados com dignidade nas obras, considera-se que as representações de afrodescendentes e indígenas em posições de destaque poderiam ganhar mais visibilidade (BRASIL, 2012b:16).

É importante destacar que o guia propõe para a área de Geografia formas específicas sobre como incluir essa discussão, tanto a partir da problematização do conceito de território, para que não seja apenas abordado desde o ponto de vista das definições territoriais propostas pelo Estado e suas esferas constituintes; quanto no debate sobre a relação sociedade e natureza, para que esta seja mais problematizada nos livros didáticos, que deveriam incluir “às contradições inerentes a esse processo, seja do ponto de vista do modo de produção e consumo capitalista como paradigma predatório dos recursos naturais, seja das diferenças que envolvem a diversidade de sujeitos envolvidos na produção social do espaço” (BRASIL, 2012b, p.20).

Na disciplina de História esse interesse do MEC é ainda mais evidente, talvez pelo fato das duas Leis em questão, 10.639 e 11.645, serem relacionadas diretamente a esta disciplina. Nesse sentido, um dos eixos específicos de análise das coleções voltadas para o ensino de história nos primeiros anos do Ensino Fundamental é a forma como os

conteúdos relacionados a História e a cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas é abordada. E essas mudanças de enfoque e de inclusão de temas nos livros didáticos são entendidas como um processo, com avanços e desafios. Mas, se há avanços, ainda são muitas as continuidades nesses livros:

Evidentemente, os avanços identificados não se configuram de forma homogênea no conjunto das obras. Enquanto o novo se anuncia e até mesmo se consolida, elementos de permanência ainda se fazem sentir. Para muitas obras, nos momentos históricos subsequentes à colonização, em relação ao movimento abolicionista, por exemplo, o tratamento dispensado ao tema valoriza as concepções tradicionais, que secundarizam a participação dos afro-brasileiros no processo histórico. Para a maioria, especialmente no caso dos livros regionais, a partir da abolição os afro-brasileiros desaparecem das páginas do livro (BRASIL, 2012c, p.24).

Em relação a inserção da temática indígena, os desafios são ainda maiores. Como o guia de História observa:

Há uma preocupação em cumprir a legislação com relação aos povos indígenas, mas suas contribuições e participação na História do Brasil, em muitas obras, aparecem bem menos do que a dos brancos e negros. Ao longo do corpo do texto, os indígenas só são considerados, muitas vezes, no período colonial. É como se eles tivessem desaparecido, para só surgirem com a Constituição de 1988, ou seja, nos dias atuais. Assim, termina-se por reproduzir uma história tradicional segundo a qual os índios desaparecem com o processo de colonização (BRASIL, 2012c, p.24).

Ou seja, apesar da preocupação, a tendência de situar os povos indígenas apenas no período colonial ainda persiste na maior parte desses materiais. Outro ponto que vale destacar é a crítica do guia sobre a permanência da imagem de um índio genérico. Neste ponto, é preciso também perceber que o próprio texto da Lei 11.645/2008, ao instituir como obrigatória a inclusão da “História e Cultura dos Povos Indígenas”, favorece a permanência dessa ideia de homogeneidade. Por que não “histórias” e, principalmente, “culturas” dos povos indígenas? São 305 povos indígenas e cada um com suas histórias e culturas específicas e particulares. Por que o uso no singular?

Reconhecemos que apesar dos avanços ocorridos, ainda é preciso uma maior problematização sobre a inserção desses conteúdos não só nos livros didáticos, como nos textos e orientações advindas de especialistas das diferentes áreas de ensino que avaliam essas obras para o MEC. E a fragilidade desses conteúdos nos livros didáticos é sentida com muito mais força entre os professores que procuram utilizá-los em sala de aula, para tentarem colocar em prática os imperativos presentes na Lei 11.645, como veremos a seguir.

#### PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI 11.645 E A TEMÁTICA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ao longo de nossa pesquisa, entrevistamos 75 professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio que atuam em escolas das redes municipais e estadual do Rio de Janeiro, sobre a inserção da temática indígena na escola e suas opiniões sobre a Lei 11.645/2008. Sobre o perfil do grupo, quinze homens e sessenta mulheres responderam

as questões propostas. Entre eles, encontramos profissionais recém-formados e outros com ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares, com atuação na educação infantil e no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, assim como no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Alguns possuíam experiência de coordenação pedagógica e direção escolar, ou nos últimos anos, atuavam nas secretarias municipais de educação. Sobre a formação acadêmica, 32 cursaram Pedagogia, oito professores possuíam a licenciatura em História, seis em Geografia, seis em Letras, quatro em Artes, dois em Ciências Biológicas, três em Ciências Sociais e dois em Matemática. Somente doze professoras explicitaram possuir apenas o ensino normal (formação de nível médio).

É interessante chamar a atenção sobre o pequeno número ou até ausência de professores das áreas chamadas de “exatas” (como Matemática, Física ou Química) ou biológicas nessa amostra, o que se deve ao fato do pouco interesse demonstrado por esses profissionais em participarem da pesquisa. Essa ausência pode dar indícios sobre como a temática indígena é vista, e como consequência, abordada de forma fragmentada e pontual, sendo referida apenas a algumas poucas disciplinas e não como um tema amplo e multidisciplinar.

#### Práticas, formação e o índio genérico

As primeiras perguntas presentes nas entrevistas realizadas referiam-se às práticas dos professores: se abordavam a temática indígena em suas disciplinas e quando

costumavam fazê-lo e quais as principais dificuldades que enfrentavam ao trabalharem essa temática.

No grupo pesquisado, dez professores nunca haviam abordado o assunto, todos os demais já haviam trabalhado a temática em suas aulas. Destes, 32 professores, significando 50% do grupo, revelaram só falar dos povos indígenas em abril, seja pela data do Dia do Índio ou para tratar do “Descobrimento do Brasil”. Metade dos professores que já abordaram a temática em sala de aula disse ter dificuldade em trabalhar sobre povos indígenas em suas aulas. Entre as dificuldades citadas estão: “a falta de embasamento”, a “lacuna na formação inicial”, ou até mesmo o fato de “se sentir incomodado por conhecer de forma superficial” a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros. Entre os professores que disseram não ter dificuldade, destacamos uma das respostas que aponta que: “no mês dedicado à cultura indígena não é difícil. Difícil é manter o tema no decorrer do ano”, o que confirma as impressões deixadas durante as observações realizadas nas escolas públicas, onde identificamos em muitos casos uma superficialidade e descontextualização no tratamento da temática indígena, quase sempre reduzida a esse período do ano e à menção a características genéricas e traços isolados e folclorizados que não representam nenhum povo específico.

Sobre as principais fontes de informação utilizadas para pesquisarem sobre os povos indígenas brasileiros em suas aulas, os professores citaram com maior frequência internet, notícias de jornal e livros didáticos. E, conforme diversos estudos já apontaram, na mídia os povos indígenas costumam ter suas imagens refletidas nesta “sociedade nacional” a partir de duas grandes tendências: como um incômodo obstáculo ao

desenvolvimento que precisa ser superado; ou ao contrário, como parte integrante de uma identidade nacional construída a base de um discurso folclorizado e distante de respeito à diversidade. Essa instrumentalização da imagem das populações indígenas é ainda mais evidente quando analisamos a forma como diferentes etnias são apresentadas nos livros didáticos utilizados em escolas brasileiras.

### **Livros didáticos e os povos indígenas**

O segundo conjunto de perguntas presente procurou perceber a opinião desses professores sobre a forma como a história e a cultura dos povos indígenas eram apresentadas nos livros didáticos utilizados nas escolas atualmente, e como viram estas temáticas em suas formações iniciais.

Antes de falar sobre a opinião desses professores sobre a forma como os povos indígenas são retratados nos livros didáticos, é importante dizer que o livro didático apareceu em terceiro lugar entre as fontes mais procuradas pelos professores para abordarem a temática indígena. Mas foram muitas as críticas apontadas para esse importante recurso da educação escolar e essas críticas eram, muitas vezes, próximas daquelas encontradas nos textos dos guias disciplinares elaborados pelo PNLD.

Quase a totalidade dos entrevistados (80% dos professores) disse que os livros didáticos apresentam os povos indígenas “de forma generalizada”, “superficial” ou até mesmo, de forma “preconceituosa”. Apenas 12% reconheciam que existiam livros que

enfocavam de forma mais “atualizada” ou “contextualizada”. As opiniões dos professores são muito próximas das observações de Grupioni (1996, p.425):

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Essa tendência continua sendo apontada em análises mais recentes: Gobbi (2006), após analisar a representação da temática indígena nas coleções de livros didáticos de História recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático nos anos de 1999, 2002 e 2005, para a 5ª e 8ª Séries do Ensino Fundamental, verificou que:

a permanência de algumas temáticas apontadas por pesquisas anteriores – como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade, ou o uso do conceito de

cultura. (...) São permanências e avanços que quase sempre, aparecem lado a lado, ou seja: num mesmo livro, ou numa mesma coleção didática, podemos encontrar concepções completamente equivocadas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou que, de algum modo, os valorizem (GOBBI, 2006, p.107).

E, apesar dessa análise ter sido feita em 2006, vemos que ela continua bastante atual, conforme descrevemos no tópico anterior.

Em relação aos professores, além de não poderem contar com um livro didático que disponibilize informações mais atualizadas e completas para a sua prática docente, sua formação inicial também parece deixar muito a desejar. Sobre como a temática indígena foi ou não abordada em seus cursos de formação inicial, 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembram quando foi trabalhada na formação inicial. Entre os que declararam lembrar da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é freqüente a referência pontual e limitada do tema. Entre os professores de História disseram ter visto a temática apenas ao estudarem o período do Brasil Colonial; os professores de Geografia ao abordarem questões relativas ao conceito de territorialidade ou ao abordar temas mais gerais sobre a relação entre sociedades e meio ambiente; um professor de Biologia disse ter tido uma disciplina eletiva sobre saberes indígenas e africanidade (tem menos de cinco anos de magistério) e os pedagogos disseram ter tido contato com a temática em disciplinas específicas, como a disciplina

Antropologia e Educação<sup>6</sup>, mas, segundo os professores, mesmo nesses espaços disciplinares a temática indígena aparecia de forma muito limitada, pois, “só diziam para não reproduzir preconceitos, mas não diziam como fazer!”.

### Percepções sobre a Lei

Sobre a opinião dos professores sobre a Lei 11.645/2008, 60% dos professores disseram já ter ouvido falar sobre essa Lei, enquanto 40% deles declararam nunca ter ouvido falar. Entre os que conheciam a Lei, 75% acreditam ser uma iniciativa positiva ou extremamente positiva. Alguns, inclusive, a reconheciam como uma conquista dos movimentos indígenas e negros organizados no país, e apenas 25% dos professores se mostraram mais céticos: acham positivo, mas acreditam que a sua existência não irá garantir a inclusão da temática, sem a produção de materiais específicos ou sem uma formação continuada de professores adequada.

### REFLEXÕES FINAIS

Conforme escrito anteriormente, essa pesquisa ainda está em andamento, mas - a partir dessas primeiras análises - é possível perceber que ainda existe um longo caminho para que a Lei 11.645/2008 seja efetivamente implementada nas escolas do

---

<sup>6</sup>Cabe lembrar que essa disciplina foi incluída nos currículos dos cursos de pedagogia recentemente, na maioria dos casos nos últimos cinco anos. Portanto, quem fez pedagogia há mais tempo não teve essa disciplina, que é praticamente a única a abordar a questão indígena na formação do professor.

estado do Rio de Janeiro. Entretanto, se em relação a implementação da Lei já podemos apontar alguns passos de avanço, é inquietante perceber que não existe qualquer mudança sobre a visão de interculturalidade proposta pelo Governo Brasileiro desde 1996: nas políticas educativas a perspectiva intercultural só é voltada para os povos indígenas que precisam aprender a lidar com a sociedade nacional.

Também é preciso destacar que, ao longo da pesquisa, observamos que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais a iniciativas de professores de forma individual, do que uma preocupação da instituição escolar. São os professores que, de forma particular, sentem-se engajados com a questão, é que procuram realizar atividades mais sistemáticas com seus alunos sobre a diversidade étnico-racial. São raros os casos em que a instituição assume a importância da temática e apoia e orienta os docentes para a aplicação da Lei.

Os setores governamentais que deveriam orientar e capacitar os professores para o ensino da cultura e história indígena – geralmente coordenações de inclusão e diversidade cultural dentro da SEEDUC ou secretarias municipais de educação – são escassos de recursos humanos e econômicos, o que mostra que na esfera educativa, ainda não é uma prioridade do governo o atendimento da diversidade cultural e a construção de práticas pedagógicas interculturais. No plano federal, também não existem políticas ou instâncias de acompanhamento e supervisão da aplicação da Lei 11.645. Aliás, são poucos os fomentos para a produção de materiais que auxiliem professores a abordarem de forma mais completa essa temática e, como vimos anteriormente, tampouco os textos

de orientação presentes nos guias dos livros didáticos parecem incorporar com maior propriedade essa discussão.

Além dos limites é igualmente importante apontarmos as conquistas que também estão em jogo no reconhecimento e implementação da Lei 11.645/2008: todos os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras e a maior parte deles também demonstra uma visão crítica sobre a forma com que os indígenas são apresentados nos livros didáticos. Sendo assim, se por um lado reconhecemos os desafios para a implementação da inclusão da temática indígena na escola, por outro, destacamos o atual ambiente propício para essa inclusão a partir da opinião dos professores entrevistados.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In: BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.) **Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012. p. 43-72.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2013: ciências. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2013: geografia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012c.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2013: matemática. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012d.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2013: português. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012e.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2009.

CAMPOS, Alexandre C. O.; DINIZ, Margareth e VASCONCELOS, Renata N. 2004. Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. In: **Cadernos de Pesquisa**. vol.34 no.123 São Paulo Sept./Dec. p.730-734.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

COLLET, Celia Letícia G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Secad/MEC, 2006. p. 115-129.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete et al (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC, 2008. p. 17-47.

GRUPIONI, Luís Donisete. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, 1996, p. 422-437.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos Secad 3. Brasília: Secad/MEC, 2007.

JULIANO, Dolores. **Educacion Intercultural: escuela y minorías étnicas**. Madrid: Eudema, 1993.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MIGNOLO, Walter. Colonialidad del poder y diferencia colonial. In: **Anuario Mariateguiano**, ix/10, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. In: **Revista Partes**, V. 15, São Paulo, 2013. p.15-28.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. Série Traçados, n. 2 [http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced\\_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf](http://laced.etc.br/site/arquivos/Laced_Entre%20a%20diversidade%20e%20a%20desigualdade.pdf)

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012.

PENHA, Maria da. A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: **IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**, Caruaru, 13-14 de setembro de 2012.

RUSSO, Kelly. Quando a lei propicia um encontro: negros e índios na construção de novos paradigmas para a educação. In: GONÇALVES E LIMA, Augusto et al (Org.) **Diálogos interculturais, currículo e educação**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 111-134.

SILVA, Edson. “História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural”. In: **Encontro Pernambucano de Ensino de História**, 1., Recife, 2007. 11p.

WALSH, Catherine. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Org.). **Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. pp. 115-142.

(Recebido em junho e aprovado em novembro de 2014)