



**Lei 11.645/08 e os
movimentos indígenas:
trajetórias de luta pela
inclusão do ensino de
História e Cultura indígena
nos currículos das escolas
brasileiras**

Kátia Luzia Soares Oliveira¹
Susane Rodrigues de Oliveira²

Resumo: Em diálogo com autores indígenas como Gersem Baniwa, Casé Angatu, Edson Kaiapó, Daniel Munduruku e outros não-indígenas, este artigo pretende elucidar parte da trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos indígenas que contribuíram na conquista da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras, com a Lei 11.645/08. Nessa perspectiva, abordam-se os significados políticos e sociais dessa Lei para os povos indígenas e a sociedade brasileira, bem como a importância do protagonismo dos povos indígenas na história da educação no Brasil, tendo em vista o fortalecimento de suas identidades, direitos e lutas por uma escola não colonizadora no tempo presente.

Palavras-chave: Lei 11.645/08; Currículos; Ensino de História; Movimentos Indígenas; Professores Indígenas.

¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Doutora em História pela Universidade de Brasília. Mestre em História pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em História pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: katialuziasoares@ifba.edu.br.

² Professora Associada do Departamento de História da Universidade de Brasília. Doutora e mestre em História pela UnB, com pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid e Unicamp. E-mail: susane@unb.br.

Abstract: In dialogue with indigenous authors such as Gersem Baniwa, Casé Angatu, Edson Kaiapó, Daniel Munduruku and other non-indigenous authors, this article aims to elucidate part of the trajectory of struggles and demands of indigenous movements that contributed to the achievement of mandatory teaching of History and Culture Indigenous in Brazilian schools, with Law 11.645/08. From this perspective, the political and social meanings of this Law for indigenous peoples and Brazilian society are highlighted, as well as the importance of the leading role of indigenous peoples in the history of education in Brazil, with a view to strengthening their identities, rights and struggles by a non-colonizing school in the present time.

Keywords: Law 11.645/08; School curricula; Teaching History; Indigenous Movements; Indigenous Teachers.

Resumen: En diálogo con autores indígenas como Gersem Baniwa, Casé Angatu, Edson Kaiapó, Daniel Munduruku y otros académicos no indígenas, este artículo pretende dilucidar parte de la trayectoria de luchas y demandas de los movimientos indígenas que contribuyeron al logro de la enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Indígena en las escuelas brasileñas, con la Ley 11.645/08. Desde esta perspectiva, se destacan los significados políticos y sociales de esta Ley para los pueblos indígenas y la sociedad brasileña, así como la importancia del papel protagónico de los pueblos indígenas en la historia de la educación en Brasil, con miras a fortalecer sus identidades, derechos y luchas de una escuela no colonizadora en la actualidad.

Palabras-clave: Ley 11.645/08; Currículo; Enseñanza de la Historia; Movimientos Indígenas; Maestros Indígenas

Introdução

Desde a segunda metade do século XX, os movimentos indígenas vêm se fortalecendo em suas organizações, lutas e reivindicações políticas, contribuindo, paulatinamente, na ampliação dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Nesse processo, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, emerge como uma conquista histórica fundamental para os indígenas no campo das políticas educacionais, ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos oficiais da educação básica. Trata-se de uma Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996), – modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, – para tornar obrigatório também o ensino de História e Cultura Indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Arte, Literatura e História. Com o objetivo de promover o reconhecimento, valorização e respeito à pluralidade étnico-racial da população brasileira (Brasil, 2015), tendo em vista a superação de preconceitos e

discriminações étnico-raciais produzidas pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo, a Lei 11.645/08 enuncia, portanto, demandas sociais urgentes de enfrentamento e superação de visões colonialistas, eurocêntricas e racistas que apagaram os protagonismos indígena, africano e afro-brasileiro na história do Brasil.

De acordo com Daniel Munduruku, dentre as conquistas fundamentais obtidas pelos movimentos indígenas nas últimas décadas, está o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, resultado de esforços políticos realizados na década de 1980, e a Lei 11.645/08 “orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro” (2012, p. 224). Como fruto dessas ações e mobilizações destacam-se também as novas abordagens teóricas sobre os povos originários (Casé Angatu, 2015, p. 186) e parte das revisões historiográficas sobre a história indígena no Brasil (Monteiro, 1995).

Porém, a história das lutas dos movimentos indígenas e, sobretudo, das suas atuações em processos que contribuíram na conquista da Lei 11.645/08, ainda são pouco reconhecidas e pouco abordadas na historiografia brasileira. Diante disso, em diálogo com autores indígenas como Gersem Baniwa (Luciano, 2006; Baniwa-Luciano, 2019), Casé Angatu (2015), Edson Kaiapó (Brito, 2009; Kaiapó & Brito, 2014), Daniel Munduruku (2012) e outros estudiosos não-indígenas, pretendemos, nesse artigo, elucidar parte da trajetória de lutas e reivindicações dos movimentos indígenas que contribuíram na conquista da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras, com a Lei 11.645/08. Nessa perspectiva, atentamos para os significados políticos e sociais dessa Lei para os povos indígenas e a sociedade brasileira, bem como para o protagonismo assumido pelos movimentos indígenas na história da Educação no Brasil, tendo em vista o fortalecimento de suas identidades, direitos e lutas por uma escola não colonizadora no tempo presente.

Como bem disse Maria Regina Celestino de Almeida, essa inclusão dos indígenas “em nossa história na condição de sujeitos tem propiciado novas interpretações sobre vários temas” (2017, p. 17). Para os indígenas, “as novas narrativas têm o efeito de fortalecer sua autoestima, na medida em que se veem representados como agentes de suas próprias histórias” (Almeida, 2017, p. 34). De um ponto de vista acadêmico, político e social, as novas interpretações históricas sobre as trajetórias complexas e diferenciadas dos povos indígenas

na história do Brasil “cumpram o papel essencial de desconstruir ideias preconceituosas e discriminatórias” (Almeida, 2017, p. 17).

Com esse intuito o presente artigo está organizado em três partes: na primeira tratamos dos processos de organização e fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil, a partir da década 1970; na segunda, atentamos para o protagonismo de professores indígenas na defesa de uma escola não colonizada, a partir dos anos 1980; e por último, na terceira parte, discutimos a atuação e demandas do movimento negro no processo de conquista da Lei 10.639/2003, chegando às alterações colocadas pela Lei 11.645/08 no cruzamento das demandas do movimento negro e do movimento indígena na ampliação da educação antirracista no Brasil.

Organização e fortalecimento dos movimentos indígenas no Brasil

As resistências e lutas dos povos indígenas ocorrem desde os tempos da colonização portuguesa, como bem disse Daniel Munduruku, numa “atualização de todas as lutas em que nossos ancestrais se empenharam” (2012, p. 12). No entanto, a sistematização das pautas e reivindicações de um movimento indígena organizado, em torno de objetivos comuns, começou apenas na década de 1970 num contexto de desenvolvimento de uma nova cultura política pública voltada para a ampliação de direitos sociais, culturais, políticos e econômicos (Bicalho, 2010, p. 17-26). É no contexto de grande mobilização da sociedade civil no enfrentamento das repressões e injustiças da Ditadura Civil-Militar que a organização dos movimentos indígenas se desdobram em uma nova atitude política para os povos indígenas. Conforme a historiadora Poliene Soares Bicalho,

A diversidade de povos e línguas; as dimensões geográficas; as rivalidades e diferenças étnicas e culturais; e os obstáculos impostos por diferentes políticas indigenistas são algumas das explicações possíveis para que a tomada de consciência, essencial à luta social dos povos indígenas no Brasil, tenha ocorrido, sistematicamente, apenas nesse momento (2010, p. 26).

Nessa perspectiva, Gersem Baniwa também explica que

Um dos fatores que contribuíram para o processo de dominação e de extermínio dos povos indígenas do Brasil foi a habilidade com que os colonizadores portugueses usaram a seu favor os desentendimentos internos entre os diferentes grupos étnicos, fosse provocando brigas entre eles ou

usando-os para comporem seus exércitos para atacarem grupos rivais. A partir dessa trágica experiência, os povos indígenas resolveram superar as rivalidades, e se uniram para lutar em conjunto por seus direitos. (Luciano, 2006, p. 57).

Resistindo ao genocídio e à política de desagregação imposta desde o colonialismo formal, algumas lideranças, povos e organizações indígenas vêm, portanto, se unindo estrategicamente nas últimas décadas, num esforço conjunto e articulado em torno de uma agenda comum de luta pela terra, saúde, educação e outros direitos fundamentais (Luciano, 2006, p. 59).

Nesse processo de fortalecimento e organização dos movimentos indígenas foi importante também o apoio de alguns aliados, dentre eles intelectuais comprometidos com as causas indígenas e alguns setores da Igreja Católica renovada, que numa revisão de sua postura histórica frente aos indígenas se propuseram a uma nova relação. Em 1970 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou uma pastoral específica para trabalhar com indígenas, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), “como resposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização (Luciano, 2006, p. 72).

Foi no bojo das iniciativas do CIMI que se deu a organização de assembleias indígenas onde distintas lideranças pela primeira vez se articularam de forma conjunta e coordenada para o enfrentamento de problemas comuns e a conquista de certos direitos (Luciano, , 2006, p. 73). A partir dessas assembleias, as mobilizações e estratégias do emergente movimento indígena brasileiro, embora ainda se conjugassem com entidades de apoio, passaram a compor um jogo de articulações próprias que implicou numa maior autonomia deste movimento. Nesse sentido, as discussões sobre suas formas de ação, temas e prioridades, abriram espaços bem diferentes daqueles existentes, até então, na política indigenista oficial (Oliveira, 2013).

Ademais, a experiência e o protagonismo adquiridos nessas assembleias foram fundamentais na Constituinte de 1987, marcando um dos momentos mais significativos da atuação dos movimentos indígenas e que culminou com a aprovação do artigo 231 da Constituição Federal. Com o apoio de diversas entidades da sociedade civil, lideranças indígenas vêm estabelecendo diálogos políticos com o governo e ganhando, paulatinamente,

representatividade e força no Congresso Nacional, em uma participação mais ativa na política nacional.

Já no início dos anos 1990 os movimentos indígenas brasileiros ganham ainda mais força e destaque na organização de uma série de protestos, campanhas, publicações e eventos de contestação às comemorações oficiais dos chamados “500 anos de descobrimento do Brasil”. Na crítica às perspectivas históricas colonialistas e eurocêntricas difundidas no bojo destas comemorações, estes movimentos denunciaram uma série de violações aos direitos humanos dos povos indígenas, chamando atenção para os 500 anos de luta e resistência contra o genocídio e a destruição sistemática de suas culturas. Nesse processo, teceram também críticas contundentes à história oficial ensinada nas escolas brasileiras, denunciando o predomínio de um ponto de vista branco e colonialista que ainda colabora na perpetuação de uma violência simbólica e epistêmica, de inferiorização e apagamento do protagonismo indígena na história do Brasil (Farias, 2018).

Com especial intervenção no âmbito legislativo, tendo em vista o fortalecimento das demandas em relação à demarcação de territórios, os movimentos indígenas passaram também a reivindicar políticas públicas de valorização e promoção de suas histórias, memórias e práticas culturais (Apolinário, 2011), especialmente, nos currículos escolares, tendo em vista uma educação para o reconhecimento e respeito à pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil. Nesse processo, a educação escolar indígena e não-indígena torna-se alvo fundamental na ampliação e fortalecimento dos direitos indígenas. Não por acaso, destacaram que a violência contra os povos indígenas é resultado também das aprendizagens nas escolas, acompanhando sutilmente a ação genocida do Estado brasileiro (Kaiapó; Brito, 2014, p. 39). Como bem disse Kaiapó e Brito,

(...) a escola nacional criou historicamente o mito do índio genérico que fala o Tupy, adora Tupã, vive nu nas florestas etc, representado nas escolas repleto de estereótipos, sobretudo, por ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do dia do índio. Tal situação vem sendo questionada nas últimas décadas e as propostas curriculares sobre a temática indígena vêm sendo repensadas, especialmente nas escolas indígenas, onde a orientação é valorizar e fortalecer as tradições dos povos originários (2014, p. 39).

Assim, as resistências indígenas ao mito do índio genérico em suas escolas passa a ser uma importante demanda desses povos que questionam a sua disseminação também nas

salas de aula das escolas nacionais. Nessa perspectiva, os movimentos indígenas reconhecendo a importância desse espaço institucional na atualização de informações e conhecimentos acerca da diversidade dos povos indígenas que habitam todo o território brasileiro, reivindicam mudanças no âmbito educativo interessados em mudar o olhar da sociedade brasileira e mesmo do Estado, tendo em vista a dignidade, aceitação e valorização destes povos.

Por uma escola não colonizadora: reivindicações de professores indígenas

Giovana de Cássia Ramos Fanelli (2018, p. 15) destaca em sua dissertação de mestrado as lutas e reivindicações dos professores indígenas por uma escola não colonizada e intercultural, elucidando o modo como estes professores também contribuíram nas reflexões sobre “o modo como os povos originários eram retratados pela escola da sociedade envolvente” (2018, p. 15). Como bem observou Gersem Baniwa, os professores indígenas formam “um segmento estratégico do Movimento Indígena” (Luciano, 2006, p. 157). Tais professores tiveram uma atuação importante na defesa de uma educação diferenciada para os indígenas, a fim de promover também a valorização dos saberes e práticas indígenas, permitindo que cada povo pudesse “definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo” (Luciano, 2006, p. 59-60). Desse modo, defenderam a criação de escolas indígenas “não-assimilacionistas”, opostas ao modelo imposto desde o princípio da colonização sob a perspectiva de “civilizar”, “catequizar”, controlar e transformar os indígenas. Como bem assinala De Sá, as lutas dos indígenas por “uma educação diferenciada simbolizam uma luta pela descolonização do próprio conceito de escola, um enfrentamento dos projetos e dos modelos educacionais de matriz colonial historicamente vigentes no país” (2021, p. 10)

A busca por essa educação indígena diferenciada, especialmente, intercultural, bilíngue ou multilíngue, trouxe também, por parte dos professores indígenas, a reflexão sobre “a necessidade de que deveria haver uma nova forma de relacionamento entre a sociedade envolvente e os povos originários” (Fanelli, 2018, p. 36), uma demanda que em longo prazo contribuiria também na implementação da Lei 11.645/08. Ao recuperar esse processo, Fanelli explica que,

As entidades de apoio ao Movimento Indígena, atentas a essas reivindicações, passaram a refletir sobre alternativas a uma escola não colonizadora. Entre o final dos anos 1970 e durante a década de 1980, uma série de reuniões e encontros promovidos por CTI [Centro de Trabalho Indigenista], CIMI [Conselho Indigenista Missionário], OPAN [Operação Anchieta] são realizados com o objetivo de discutir experiências alternativas ao modelo assimilador. Às vésperas da Assembleia Nacional Constituinte e após o Encontro Nacional de Educação Indígena no Rio de Janeiro, ocorrido em 1987, que reuniu diversas entidades, organizações como UNI [União das Nações Indígenas], CPI/SP [Comissão Pró-Índio/ São Paulo], CIMI, OPAN, CTI, representantes do Ministério da Educação, e de secretarias estaduais e municipais de educação e cultura, tem-se a criação do Grupo de Trabalho Mecanismos de Educação Coordenada (BONDE). Incorporando reivindicações de professores indígenas, este atuaria de modo a levar propostas de educação indígena tanto para a Assembleia Nacional Constituinte, quanto para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (2018, p.38-39).

Tais entidades foram fundamentais para os desdobramentos que se seguiram no cenário político e educacional. Em colaboração com os esforços dos povos indígenas, algumas agências, centros de estudos e organizações não-governamentais nacionais e internacionais delinearão um programa de reivindicações para que os direitos dos povos originários não continuassem sendo oficialmente negligenciados, nem tampouco suas histórias e culturas apagadas, marginalizadas e estereotipadas nos currículos escolares.

Como resultado da incisiva atuação dos movimentos indígenas na Constituinte, já em 1988, a Constituição Federal, assegurou um capítulo específico, “Dos Índios”, em que consagra no artigo 231 o reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 132). Já o artigo 232, prevê a garantia de que

os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo a uma educação diferenciada (Brasil, 1988, p. 132).

A respeito desses artigos da Constituição, Daniel Munduruku comenta que,

No capítulo dedicado aos povos indígenas, é possível identificar a nova orientação que daria base a uma política indigenista não mais baseadas em visões europeias, mas defensoras do multiculturalismo e do pluralismo

jurídico, ao reconhecer a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como direitos subjetivos dos povos indígenas.(...) No entanto, talvez o aspecto mais importante da Constituição neste capítulo seja a promoção do protagonismo dos povos indígenas, quando admite, no artigo 232, legitimidade processual aos índios, bem como as suas comunidades e organizações, na defesa de seus direitos e interesses (2012, p. 37).

Com as conquistas na Constituição de 1988, os povos indígenas saem de uma perspectiva de tutela para uma de autonomia e autodeterminação no palco de reivindicação de seus direitos, de maneira legalmente constituída. Desse modo, fica estabelecido que os indígenas podem reivindicar seus direitos e identidades diversas com amparo na legislação brasileira. Além disso, outros direitos foram garantidos em diversas leis dispersas ao longo da Constituição Federal, a exemplo dos artigos 215 e 242 que asseguram “reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro” (Oliveira; Candau, 2010, p. 29). No pós-Constituição esses direitos iriam reverberar na abertura de novos caminhos rumo ao reconhecimento da diversidade étnico-racial constitutiva da nação, em especial, no campo educacional, somando-se, sobretudo, à forte atuação do movimento negro.

Ainda no contexto da Assembleia Constituinte de 1987, professores indígenas de várias etnias, ao se reunirem para discutir um projeto de educação diferenciada, já reivindicavam também uma educação para os não-indígenas pautada no respeito e valorização das histórias e culturas indígenas. A relevância e o impacto que essas reuniões tiveram em longo prazo na proposição do ensino de histórias e culturas indígenas como dispositivo legal, sobretudo, na conquista da Lei 11645/08 é reconhecido por muitos autores e autoras. Luís Donisete Benzi Grupioni, em sua análise sobre a representação dos indígenas brasileiros em livros didáticos dos anos 1990, ao mencionar a permanência de uma imagem genérica e estereotipada dos indígenas, já ressaltava, nos anos 1990, a atuação dos professores indígenas na problematização dessa imagem ao dizer que “os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente com os quais estão em contato” (1995, p. 483).

Já Circe Maria Fernandes Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi destacaram a atuação de educadores e intelectuais indígenas e não-indígenas, junto a vários setores responsáveis pelas políticas públicas, na crítica ao modo como a temática indígena vinha sendo tratada nas escolas. De acordo com as autoras,

(...) Na Convenção 169/1989 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), lideranças indígenas afirmaram: “Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional... com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Diz ainda esse documento que muitos esforços deverão ser feitos, para que “livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais” (Bittencourt; Bergamaschi, 2012, p. 14).

Em suas análises, autorias como Grupioni, Bittencourt e Bergamaschi mencionam reivindicações sistematizadas, além de eventos, encontros e reuniões de professores indígenas. Muitas dessas reivindicações foram reunidas, em 1992, no documento intitulado “Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas”, publicação do CIMI. Este documento permite constatar que no I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso, realizado entre os dias 07 e 11 de maio de 1989, já se encontrava a reivindicação de que “a sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas suas relações com os povos indígenas” (CIMI, 1992, p. 32).

Também no I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia, entre os dias 4 e 8 de novembro de 1990, o documento encaminhado aos senadores da época possuía oito reivindicações e a última delas dizia: “Queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992, p. 33). E no IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado entre os dias 12 e 16 de julho de 1991, elaborou-se a chamada Declaração de Princípios, em que se encontra, dentre outros 14 princípios, o de que: “Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, 1992, p. 35). Esses documentos nos permitem evidenciar o protagonismo de professores indígenas que, ao proporem a inserção da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, estavam lançando as primeiras propostas relacionadas à criação da Lei 11.645/08.

Fanelli (2018) também analisa as pautas de seis reuniões de professores indígenas, realizadas entre os anos de 1988 e 1991, e a partir disso argumenta que o movimento destes professores foi mais além das reivindicações pela educação escolar indígena autônoma, pois

Suas experiências de preconceitos, desrespeito e desconhecimento vivenciados nas relações com a sociedade envolvente; assim como a crítica aos livros didáticos de História tanto sobre o que contavam como o que silenciavam sobre os povos indígenas, se constituíram em elementos que deram início a uma reivindicação por políticas públicas de educação, para que a sociedade envolvente fosse educada para conhecer e reconhecer a história e a rica diversidade dos povos originários (Fanelli, 2018, p. 50).

O impacto dessa crescente problematização da forma como os indígenas vinham sendo tratados nos livros didáticos escolares, promovida pelos professores indígenas e alguns estudiosos/pesquisadores acadêmicos não-indígenas, pôde ser sentido em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no 4º parágrafo do artigo 26, estabeleceu que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 16).

Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, trouxeram a Pluralidade Cultural como tema transversal que deveria perpassar todas as disciplinas escolares. Assim, estabeleceu-se que,

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. (...) O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade étnico cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade (Brasil, 1996, p. 117).

E mais especificamente, os PCNs de História para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (atual Anos Iniciais) colocavam que o estudo acerca dos povos indígenas

É relevante por terem sido os primeiros habitantes das terras brasileiras e, até hoje, terem conseguido manter formas de relações sociais diferentes das que são predominantes no Brasil. A preocupação em identificar os grupos indígenas que habitam ou habitaram a região próxima do convívio dos alunos é a de possibilitar a compreensão da existência de diferenças entre os próprios grupos indígenas, com especificidades de costumes, línguas diferentes, evitando criar a imagem do índio como povo único e sem história (Brasil, 1997, p. 41).

Além disso, os PCNs salientavam como o discurso da “democracia racial”, expresso em programas e livros didáticos, legitimou um ensino de História que tratava os africanos como sujeitos pacíficos diante da escravidão, e

Estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do “bom selvagem”, sem diferença entre as culturas desses povos, mencionando a escravidão apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia (Brasil, 1998, p. 22).

Tais documentos curriculares, elaborados em um contexto de reivindicações que ganhou novo fôlego com a democratização do ensino básico após a Ditadura Civil-Miliar, trazem as marcas da crescente força e pressão dos movimentos sociais – negros, indígenas e antirracistas – em defesa de uma educação que contemple a diversidade étnico-cultural nos espaços, práticas e saberes escolares. Contudo, entre leituras e interpretações possíveis acerca dos sentidos dessas propostas curriculares cunhadas no final dos anos 1990, estudiosos/as, como Gusmão (2003) e Valente (2003), apontam criticamente que, apesar de abrirem espaço para a pluralidade étnico-cultural nos currículos escolares, esses mecanismos legais limitaram-se apenas a celebrá-la. Tomando os diferentes grupos étnico-raciais ainda sob um ponto de vista homogêneo, empreenderam uma defesa vaga e superficial do reconhecimento e da convivência pacífica e respeitosa, sem, contudo, problematizar as desigualdades étnico-raciais que ainda persistem em nosso país.

Lei 10.639/2003 e as alterações pela Lei 11.645/2008 na ampliação da educação antirracista

Não por acaso, os movimentos sociais continuaram insistindo na necessidade de políticas e diretrizes curriculares mais explícitas no combate a propagação de saberes e práticas pedagógicas de discriminação étnico-racial. Nesse contexto, destaca-se a persistente luta do movimento negro na reivindicação de uma lei específica para que a história e cultura afro-brasileira e africana fossem ensinadas nas escolas. Sales Augusto dos Santos, ao recuperar aspectos históricos que desembocaram na promulgação da Lei 10.639/2003, ressalta que,

Ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os

intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações (...), o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (Santos, 2005, p. 23).

O crescimento dos movimentos sociais na década de 1970 se refletirá, portanto, nas décadas seguintes a partir do processo de redemocratização e implementação da Constituição Federal de 1988. Nesse aspecto, com foco no espaço escolar, na esfera da ação educativa, várias propostas foram apresentadas também pelo movimento negro à Assembleia Nacional Constituinte de 1987. Destaca-se a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” que na sessão sobre educação apresentou entre suas reivindicações que:

1- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil; 5- Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (Convenção, 1986, p.4).

Os trechos desse documento ressaltam mais uma vez o caráter histórico das reivindicações por uma educação antirracista e demonstra também que a preocupação dos membros da Convenção não era restrita, pois abrangia o respeito e garantia da dignidade humana para diferentes grupos, exigindo a supressão de reproduções racistas e preconceituosas em livros, jornais e periódicos. Analisando esses mesmos pontos da Convenção, Sales Augusto dos Santos informa que alguns foram atendidos na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo,

A revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (2005, p. 25).

A partir daí, muitos governos estaduais e municipais, atendendo a demandas antirracistas do movimento negro, vão reconhecer a necessidade do desenvolvimento de leis e diretrizes que corroborem com a desconstrução de preconceitos e discriminações raciais. A

partir da conquista dessas leis municipais e estaduais que foram surgindo em todo o Brasil, se aproximava cada vez mais a concretização de uma legislação que estabelecesse a valorização das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras nos currículos da educação básica. Foi durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) que a questão da diversidade cultural e a educação para as relações étnico-raciais tornou-se agenda política e foi sancionada a Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, por meio do PL nº 259/99, de coautoria dos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi.

Segundo Manoel Vitorino da Conceição (2011, p. 16), anteriormente à sanção da Lei 10.639/03, entre os anos de 1988 e 1999, foram apresentadas ao Congresso Nacional outros cinco projetos com o mesmo objetivo, sendo esses de autoria dos parlamentares ligados ao movimento negro, como Paulo Paim, Abdias do Nascimento, Humberto Costa, Benedita da Silva e Ben-Hur Ferreira, o último em conjunto com Esther Grossi. Baseado nesses projetos e como fruto de longa luta do movimento negro, a Lei 10.639/3 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 acrescentando os artigos 26-A e 79-B que respectivamente instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. O Artigo 26-A estabeleceu assim os seguintes conteúdos programáticos:

Art. 26-§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 (Brasil, 2003).

A inserção desses conteúdos nos currículos escolares remete à necessidade de visibilizar conhecimentos e narrativas históricas que permitam a valorização e o respeito às culturas e histórias africanas e afro-brasileiras, de forma a contribuir na superação de estereótipos e preconceitos que conformam o racismo no Brasil.

Posteriormente, seguindo os caminhos abertos pela Lei 10.639/03 foi promulgada em 10 de março de 2008, a Lei 11.645, que alterava a LDBEN/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade também da História e Cultura indígena nos currículos escolares, ficando assim o texto da Lei:

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.

§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.

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

Como destaca Beatriz Carretta Corrêa da Silva, a Lei 11.645/08 “nasceu no bojo de uma política pública de ação afirmativa direcionada, principalmente e em primeira instância, à população negra brasileira” (2012, s/p.). Consideramos a problematização da invisibilidade da História e Cultura indígena e as críticas à sua emergência tardia no campo das políticas públicas afirmativas bastante pertinentes. Da nossa perspectiva, ambas as Leis são conquistas que fundamentam propostas curriculares voltadas para o combate à discriminação e preconceito racial por meio da problematização de narrativas didáticas escolares que forjaram imagens e representações negativas e estereotipadas a respeito das populações africanas, afrodescendentes e indígenas. Contudo, concordamos que é importante ressaltar que as trajetórias e demandas de lutas dos movimentos negro e indígena, apesar de se cruzarem no enfrentamento do projeto colonial que fundamenta a educação escolar no Brasil, comportam importantes especificidades que não podem ser desconsideradas na entendimento dos processos de lutas e reivindicações sociais que se relacionam com a conquista da Lei 11.645/08. Sobre as especificidades das reivindicações das militâncias indígena e negra no campo da educação, De Sá explica que

(...) De um lado, portanto, surge a demanda pela diferença na educação, como forma de resistência ao aculturamento; de outro, emerge a reivindicação de uma educação igualitária, como condição para a cidadania. Em comum, por sua vez, vemos militâncias que desenvolvem, de início, ações educativas informais constantemente atravessadas por lutas sociais e por demandas jurídicas, promovendo, cada qual a seu modo, um enfrentamento da matriz colonial que sustentou (e que ainda sustenta, em alguma medida) a exclusão educacional, física e simbólica, de grupos tidos como minoritários. Das ruas, através de percursos distintos e entre buscas por reconhecimento e por redistribuição, o mesmo destino: a descolonização do saber e do pensamento (2021, p. 16-17).

Na promulgação e regulamentação da Lei 10.639/03 a atuação de parlamentares ligados ao movimento negro foi decisiva. Já na proposição e discussão do Projeto de Lei 433/03 que desembocou na Lei 11.645/08, segundo Fanelli, “não houve em nenhum momento a participação de qualquer movimento social ligado às questões indígenas” (2018, p. 92). Este Projeto (PL 433/2003) havia sido proposto no Congresso Nacional pela ex-deputada Mariângela Duarte (PT/SP), em 19 de março de 2003, pouco mais de dois meses após a sanção da 10.639/03, com a motivação de “corrigir uma lacuna da lei 10.639/03” (FANELLI, 2018, p. 92). Importante destacar que o texto de autoria da deputada trazia a seguinte justificativa: “a referida lei [10.639] foi criticada [...] pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do país” (Brasil-DCD, 2003, p. 13940 apud De Sá, 2021, p. 11). Assim, De Sá analisa que

Além de enfatizar a importância da cultura indígena no Brasil, o documento anuncia-se como uma “manifestação de povos indígenas do Estado do Acre”, sem especificar, porém, quais as etnias que estariam vinculadas à reivindicação. Trata-se, afinal, de um texto dotado de certas lacunas explicativas acerca dos agentes e dos fatos sociais envolvidos na ação. Sozinho, ele não esclarece, com precisão, os caminhos que levaram à presente proposta (2021, p. 11).

Já Fanelli destaca que “o ambiente institucional criado no período de 2003 a 2010, junto à aprovação da Lei 10.639/03, fruto de grande mobilização do movimento negro, abriu o precedente para a apresentação do Projeto de Lei 433/03” (2018, p. 101). Nessa perspectiva, há aqueles que defendem que a Lei 11645/08 tenha surgido como “uma luta aproveitada do movimento negro” (Luciano, 2012, p.141-142 apud Nobre, 2017, p. 40), ou ainda como “um efeito colateral (e nem por isso de menor importância) das lutas históricas pela educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue” (De Sá, 2021, p. 14). Além disso, por estar inserida nesse contexto de efetivação de políticas públicas afirmativas, não é incomum também o entendimento de que a demanda pela Lei 11.645/08 não veio diretamente dos povos indígenas, mas sim de pensadores brasileiros (Brighenti, 2016, p. 237).

Partindo de outra chave de leitura, nossa perspectiva é a de que a aprovação da Lei 11.645/08 foi também resultado de uma trajetória de lutas, demandas, diálogos e ações dos movimentos indígenas e que assim, deve ser entendida também como fruto da deliberada ação política destes movimentos. Desse modo, concordamos com Nobre, quando diz que

a Lei 11.645/08 não foi uma dádiva concedida a um grupo inerte, pois seu histórico de lutas e mobilizações lhes deu a visibilidade que propiciou a atenção a suas demandas, ainda que a partir da iniciativa de não indígenas. Nesse sentido, a Lei não deixa de ser, também, uma conquista de sua mobilização (2017, p.42-43).

A conquista da Lei 11.645/08 não foi tarefa fácil e vem como resultado de um longo processo histórico de lutas, propostas, diálogos e reivindicações dos povos indígenas sobre a educação e currículos escolares. Somando-se às lutas do movimento negro, as reivindicações dos indígenas ganharam ainda mais força com os caminhos abertos pela Lei 10.636/03. Desde as últimas décadas do século XX, os indígenas vinham atuando decisivamente e indubitavelmente junto aos espaços de tomada de decisões políticas nacionais, chamando atenção para a necessidade de políticas educacionais que transformassem a maneira como os indígenas vêm sendo vistos e tratados pela sociedade brasileira. É incontestável, portanto, o “caráter educativo do movimento indígena”, pois as suas ações contribuíram tanto para a formação de quadros para a continuidade das culturas indígenas, como para a “formação da sociedade brasileira para a existência dos diferentes povos indígenas brasileiros” (Munduruku, 2012, p.50), preparando o terreno para diversas conquistas, dentre elas a da Lei 11.645/08.

Conclusões

Não podemos perder de vista a atuação e importância dos próprios indígenas nas lutas travadas em torno de seus direitos no campo da educação escolar. Muitos pesquisadores reforçam que a conquista da Lei 11.645/08 reporta às intenções dos movimentos sociais e às reivindicações dos/as próprios/as professores/as indígenas, como sinalizamos. Assim, a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos escolares deve ser reconhecida também como parte da atuação política dos movimentos indígenas pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e participação na formação étnica brasileira (Silva, 2013 p. 6).

Nessa perspectiva, historiadores indígenas como Casé Angatu argumentam que os “avanços notados na Constituição de 1988 e na Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do

Movimento Indígena Brasileiro” (2015, p. 186). Assim também Edson Kaipó afirma que a Lei 11.645/08 é resultado das experiências do movimento indígena, representando portanto,

(...) a força da resistência indígena e o esforço de setores democráticos da sociedade brasileira em favor do reconhecimento do direito dos povos indígenas enquanto povos diferenciados, que participam da comunidade nacional, mas que mantém estreitos laços históricos com os povos que ocupavam as terras atualmente denominadas de Brasil, antes da chegada dos colonizadores portugueses. Aceitar essa situação histórica é respeitar a diversidade cultural expressa por mais de 180 línguas indígenas faladas atualmente no território brasileiro, por exemplo (Brito, 2009, p. 67).

Tais pesquisadores indígenas põem em evidência o papel dos movimentos indígenas na criação da Lei 11.645/08. Engajados na luta e também nos espaços de saberes para a construção de uma educação que dê lugar ao papel fundamental das sociedades indígenas na história da formação do Brasil, Casé Angatu e Edson Kaiapó trazem a perspectiva dos próprios movimentos indígenas e, sobretudo, das experiências históricas vivenciadas por eles e pelos grupos étnicos a que pertencem. Assim, compreendemos que a história dessa atuação dos indígenas no campo da educação escolar no Brasil é importante para que não se perca de vista que a nova legislação remete a uma longa e intensa trajetória de debates, lutas e negociações dos movimentos sociais (negro e indígena) contra a reprodução da discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro.

Embora se leve em conta as críticas feitas ao caráter de obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, num momento de luta pela flexibilização curricular e afirmação da autonomia docente, a Lei 11.645/08 tem forte significação e relevância política e social. Segundo Bittencourt e Bergamaschi,

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (2012, p. 14).

Nessa perspectiva, Gersem Baniwa afirma também que

A Lei, embora de forma lenta, parcial e limitada, vem cumprindo o seu papel na medida em que está contribuindo para uma mudança histórica na relação do Estado e da sociedade brasileira com os povos indígenas (...) baseada fundamentalmente em imaginários negativamente estereotipados ou de uma invisibilização, desprezo, indiferença e preconceito gerados pelo desconhecimento ou falsos conhecimentos sobre essas sociedades. (Baniwa-Luciano, 2016, p. 12).

Assim, para além da inclusão nos currículos escolares de conteúdos interditados há quase dois séculos, a Lei 11.645/08 abre espaço para novas perspectivas e abordagens nos currículos escolares, norteadas pelo questionamento e rompimento com uma visão eurocêntrica e colonialista, “responsável por compor memórias e, mais ainda, esquecimentos a que foram relegados os indígenas ao longo da constituição de uma história do Brasil” (Bittencourt, 2013, p. 106). Desse modo, a Lei implica na demanda de produção de novas narrativas didáticas/históricas articuladas a novos regimes de verdade. Como bem destaca Iara Bonin,

Em uma sociedade em que se disputam sentidos e se produzem contestações, tornar-se sujeito de discursos que articulam os povos indígenas à origem da nação e/ou tornar-se sujeito de discursos de resistência que compõem outras narrativas sobre ser índio no Brasil é efeito de disputas continuamente reinventadas e, por essa razão, investidas de amplo aparato discursivo e de investimentos de saber e poder (2007, p. 105).

A autora reforça assim o entendimento de que a Lei 11.645/08 configura-se como dispositivo legal que promove, por meio de novos programas e propostas curriculares, uma história de reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, bem como a valorização das trajetórias históricas e culturais de indígenas e negros/as nas narrativas históricas da nação, como instrumento de luta contra o preconceito e discriminação racial no Brasil.

Destarte, há de se salientar a importância do caráter normativo do currículo e seus significados simbólicos e práticos, em que, respectivamente “determinadas intenções educativas são publicamente comunicadas e legitimadas (...) e se traduzem em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira” (Goodson, 1997, p. 20). Nesse sentido, como bem argumenta Gersem Baniwa,

A Lei estimula estudos, pesquisas e produções literárias a respeito das histórias e culturas indígenas (...), e isso permite trazer à visibilidade da sociedade como um todo as incalculáveis e vitais contribuições desses povos

na formação e manutenção do Estado e da sociedade brasileira. (Baniwa-Luciano, 2016, p. 14).

Como vimos, essa importante visibilidade, que se relaciona com o caráter simbólico e prático do currículo escrito, já vinha sendo reconhecida e mencionada por professores indígenas que ao reivindicarem uma educação para não-indígenas voltada para a resignificação de narrativas históricas escolares estereotipadas, o fazem no sentido de mudanças sociais mais amplas voltadas para o reconhecimento e fortalecimento dos direitos indígenas. Mais uma vez, nesse sentido, a fala de Gersem Baniwa é elucidativa:

A Lei 11.645 fortalece as políticas públicas voltadas para os povos indígenas já existentes, e em médio e longo prazo pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas. O desconhecimento ou o falso conhecimento, assim como a indiferença com relação a esses segmentos sociais e étnicos vigentes na sociedade brasileira, sempre foram as principais causas da ausência de políticas públicas coerentes e adequadas a eles. Cidadãos, planejadores e gestores mais bem informados acerca das realidades e demandas dos referidos segmentos sociais terão mais sensibilidade e compromisso com os seus direitos e mais qualificados para pensar, criar e implementar políticas públicas para eles (Baniwa-Luciano, 2016, p. 18).

Por fim, ressaltamos que as modificações curriculares guardam relações importantes com o tipo de sociedade que idealizamos e pretendemos formar. “Inclusões e exclusões no seu texto implicam, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade” (RIBEIRO, 2004, p. 3). Nesse sentido, as modificações iniciadas no campo legislativo, personificadas na Lei 11.645/08, refletem os anseios e as lutas dos movimentos sociais por uma sociedade mais inclusiva, justa e plural, na qual haja espaço para indígenas e negros/as, bem como a valorização e respeito de suas respectivas histórias, memórias, direitos e reivindicações.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 75, p. 16-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/?lang=pt>. Acesso em 20 mar. 2024.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Documentos e Instrumentos de pesquisa de História Indígena e do Indigenismo d'Aquém e d'Além-Mar Atlântico: uma discussão “necessária, urgente e

inadiável”. In: Trabalho Apresentado no Simpósio Temático “Os Índios e o Atlântico”, **XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH**, São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011.

BANIWA-LUCIANO. A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 25, n. 49, p.11-23, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15599/cogeime.v25n49p11-23>. Acesso em 17 mar. 2019.

BERGAMASHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa, Pelotas (RS), 15 de maio de 2012, durante o II Fórum Internacional da Temática Indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/show>. Acesso em 27 mar. 2019.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>. Acesso em 27 mar. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos”. In: PEREIRA, Almicar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____; BERGAMASHI, Maria Aparecida. Apresentação Dossiê de História Indígena. **Revista História Hoje**, São Paulo, nº 2, p. 13-19, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/sho>>. Acesso em 27 mar. 2019.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000593877&loc=2007&l=8d991cd5acb45931>. Acesso em 29 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 abr. 2019.

BRASIL. **Convenção Nacional do Negro Pela Constituinte**. Brasília: mimeo, agosto de 1986. Disponível em: <http://www.institutos.org.br/doC30N1986.pdf>. Acesso em 09 abr. 2018.

BRASIL **Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. Parecer CNE/CEB n. 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 09 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 09 abr. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental/Introdução, Temas Transversais e História. Brasília: 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Fundamental/História e Geografia. Brasília: 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/História. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998b.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Protagonismo indígena na história.** Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

BRITO, Edson Machado de. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. **Fronteiras.** Dourados, MS, v. 11, nº 20, p. 59-72, 2009.

CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. “História e culturas indígenas” - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/08: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História e Perspectivas,** Uberlândia: UFU, v.28, n.53, p. 179-209, 2015.

CIMI (Conselho Indigenista Missionário) /Setor de Documentação. **Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas.** Brasília: DF, 1992. Disponível em: <http://lemad.fflch.uss.pdf>. Acesso em jan. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08:** história, movimentos sociais e mudança curricular. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>. Acesso em 15 jan. 2020.

FARIAS, Lucas da Mota. **Marchas e manifestos contra a colonialidade da história:** movimentos indígenas diante das comemorações oficiais dos 500 anos (1998-2000). 2018. 193 f., il. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Araci Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. Brasília: MEC/Mari; São Paulo: Ed. USP, 1995.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. Mnome - **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mnome/article/view/7445>. Acesso em 26 abr. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Organização). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus**. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOBRE, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014)**. Dissertação (Mestrado em História). Pelotas: UFPel, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely. **Diga ao povo que avance! Movimento Indígena no Nordeste**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013.

DE SÁ, Ana Paula dos Santos. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/20654>. Acesso em 26 abr. 2024.

SÁ, Edmilson Siqueira de. A Lei 10.639 e a diversidade na escola brasileira. In: MORAES, C. C. P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE: UFG/Ciar, 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ Unesco:** desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas (Relatório intermediário de consultoria). Brasília: Ministério da Educação, nov. 2012.

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. **Projeto Conselho Nacional de Educação/ Unesco:** desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – ensino de história e cultura dos povos indígenas (Relatório final). Brasília: Ministério da Educação, mar. 2013.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre Pluralidade Cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). **Diversidade, Cultura e Educação:** olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.