

# AS IMPLICAÇÕES DA LEI Nº 11.645/2008: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA

LAS IMPLICACIONES DE LA LEY N ° 11.645 / 2008: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

ALFREDO CLODOMIR ROLINS DE SOUZA<sup>1</sup>  
RAIMUNDA GOMES DA SILVA<sup>2</sup>  
RAIMUNDO NONATO GOMES DOS SANTOS<sup>3</sup>

## Resumo

A diversidade cultural que adentra as salas de aulas das escolas públicas do país somando-se às políticas, demandas e conquistas das minorias nos últimos tempos, tem provocado a desestabilização da cultura escolar etnocêntrica e desafiado o fazer pedagógico. Essa é a realidade em muitas escolas de Boa Vista/RR, onde há significativa a presença indígena. A proposta deste artigo é refletir sobre o Ensino de História e as implicações da Lei Nº 11.645/2008 relacionada a obrigatoriedade dos estudos de Histórias e Culturas indígenas na sala de aula. Busca compreender a partir de artigos, periódicos, dissertações. Este estudo faz parte da pesquisa em andamento “Ensino de história e diferença cultural: o professor de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE).

**Palavras-chave:** Ensino de história, Povos indígenas, Lei 11.645/2008, Educação intercultural.

## Resumen

La diversidad cultural que ingresa a las aulas de las escuelas públicas del país, sumada a las políticas, demandas y logros de las minorías en los últimos tiempos, ha provocado la desestabilización de la cultura escolar etnocéntrica y desafiado la práctica pedagógica. Esta es la realidad en muchas escuelas de Boa Vista / RR, donde hay una importante presencia indígena. El propósito de este artículo es reflexionar sobre la Enseñanza de la Historia y las implicaciones de la Ley N ° 11.645 / 2008 relacionada con la obligación de estudiar las Historias y Culturas Indígenas en aula. Busca comprender a partir de artículos, revistas, disertaciones. Este estudio es parte de la investigación en curso “Historia de la enseñanza y diferencia cultural: el maestro de historia de secundaria de Boa Vista / RR entre desafíos y posibilidades para la educación intercultural” vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Roraima (PPGE).

**Palabras clave:** Enseñanza de la historia, Pueblos indígenas, Ley 11.645 / 2008, Educación intercultural.

## Introdução

<sup>1</sup> Mestrando em Educação/ Universidade Estadual de Roraima

<sup>2</sup> Professora Doutora da Universidade Estadual de Roraima

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade Federal de Roraima



O objetivo deste texto é trazer reflexões sobre o Ensino de História e as implicações da Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade dos estudos das Histórias e Culturas Indígenas na sala de aula, a partir dos debates apresentados em artigos, periódicos, dissertações e teses que discutem sobre o tema. Este estudo faz parte da pesquisa em andamento “Ensino de história e diferença cultural: o professor de história do ensino médio de Boa Vista/RR entre desafios e possibilidades de uma educação intercultural” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima (PPGE).

É parte de nossos esforços para compreender o Ensino de História e seu fazer pedagógico, mais precisamente, a prática do professor de História em contexto de diversidade social e cultural diante da presença do aluno indígena, instigados pelos possíveis impactos e deslocamentos provocados pela Lei Nº 11.645/2008 na cultura escolar, nas escolas de Ensino Médio na cidade de Boa Vista/RR, conhecida pela significativa presença indígena.

Entraremos na seara das discussões sobre o caráter homogêneo da escola pública e do Ensino de História, que passa a ser confrontado por uma consciência de heterogeneidade na escola e na sociedade, como perspectiva de luta das minorias, incluindo aí os povos indígenas, que foram, por muito tempo, identificados como selvagens, bárbaros e que vão reafirmar sua condição de protagonista, na luta de resistência contra o projeto colonizador de integração e extermínio do Estado, afirmando-se assim como sujeitos da História, com suas culturas, seus saberes e seus valores, dispendo, agora, da Lei nº 11.645/2008 como instrumento que aponta para uma melhor construção de uma educação intercultural, como maneira não apenas de melhorar o educar do não indígena, mas, também, para conhecer a nós mesmos, o indígena que há em cada brasileiro.

Assim sendo, recorreremos a alguns pesquisadores que investigaram a efetivação e receptividade da referida Lei na educação básica e identificaram alguns dilemas, dentre os quais, citamos: Por que depois de doze anos de sancionada a Lei, ainda há tanta insegurança na sua aplicação? Não é nossa pretensão aqui apresentar soluções e mostrar o caminho das pedras, porém, a proposta aponta para o necessário rompimento com a prática escolar homogeneizadora, etnocêntrica, mas reinventar a escola e sua cultura, repensar a História e sua Historiografia e formar o professor numa perspectiva multi e intercultural.



O tema da diversidade cultural é cada vez mais discutido no meio acadêmico nos campos ligados à educação, dentre eles o caso do ensino de História. Atualmente, observa-se um cenário onde presenciamos em todo mundo um número cada vez maior de conflitos motivados por questões étnicas, religiosas, de gêneros e outros. Migrações em massa de uma região a outra do planeta ao mesmo tempo em que as tecnologias da informação provocam uma integração jamais vista.

Assistimos a Europa fechar suas fronteiras, principalmente para africanos de suas ex-colônias e superar outras barreiras ao instituir a união de pessoas do mesmo sexo. O Brasil, por sua vez, abre as portas e dá abrigo aos refugiados do Haiti, da Venezuela e de tantos outros países, enquanto na Amazônia, contexto rico em diversidade social e cultural, tanto de povos indígenas, quanto de migrantes e emigrantes, espaço que também se configura como uma região constituída de tensões e conflitos, onde indígenas denunciam invasão de suas terras, exigem direitos aos solos sagrados, chegando quase sempre a conflitos armados. No futebol, manifestações de racismo. Nas ruas, ataques aos homossexuais e aumento da violência contra a mulher.

No mesmo mundo globalizado, que tenta instituir padrões mundiais de cultura e de comportamentos, gera também uma sociedade cada vez mais conflitante, afloram sentimentos de pertencimentos, solos férteis para as questões de alteridade, numa tentativa de autoafirmação como sujeito do mundo, o que Hall (2011), chama de “dialética das identidades” e segundo o mesmo autor, a globalização “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas: menos fixas, unificadas ou trans-históricas” (HALL, 2011, p. 87).

Esse cenário compõe um quadro de diversidade que adentra a escola e soma-se à todas as outras diversidades que já caracterizam esse espaço. Há que se destacar nesse contexto a luta dos sujeitos que compõe essa pluralidade, dos povos indígenas e afrodescendentes pelo reconhecimento das suas existências, suas identidades, de suas representações que tradicionalmente são negadas na escola. Uma luta que tem se intensificado nestas últimas décadas em decorrência de políticas públicas sintonizadas com as causas dessas camadas da população. Nota-se a partir das décadas de 1970 e 1980 um ingresso significativo à educação básica, de uma parcela da população historicamente excluída (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2010).

Em 1988, a nova Carta Magna trouxe mudanças importantes na garantia de direitos e declarando a característica pluriétnica do país. Na década seguinte, com o país



buscando o amadurecimento do sentimento de democracia, foram implementados alguns instrumentos que visavam garantir a permanência desta camada no espaço escolar. Em 1996, a nº Lei 9394/96, que trata das diretrizes e bases da educação, contempla já uma escola para a diversidade em seu artigo 3º. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sugerem os debates acerca da pluralidade cultural, momento no qual podemos verificar a seguinte declaração:

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (PCNS, 1997, p.137).

A partir deste momento se intensificam os debates sobre esse tema. Se a luta durante muito tempo foi pelo direito a escolarização, a partir dos anos 2000 ela toma o rumo de contestação do currículo e da produção de conhecimento que continuou negando as diferenças culturais. Os movimentos dos excluídos e das minorias irão questionar o caráter monolítico, eurocêntrico e etnocêntrico, universal da escola, exigindo mudanças que afetarão não só o campo do currículo e da prática pedagógica, mas toda a cultura escolar, onde, de acordo com Gabriel (2012):

[...] a cultura passa a ser percebida como prática social, logo despida de qualquer neutralidade, o que significa que o currículo ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problemática a uma nova geração [...] traduz de fato uma política cultural através da qual se expressam as diferentes tensões presentes na sociedade (GABRIEL, 2012, p. 25).

Neste campo de lutas nasce a Lei 10.639/ 2003, posteriormente, ampliada pela 11.645/2008, que inclui no âmbito de todo o currículo, a História e a cultura dos povos indígenas e da África, dos africanos e afro-brasileiros. Resultado das lutas e da organização dos povos indígenas e dos movimentos negros. Provocando grandes debates que inclui a formação do professor neste campo específico do conhecimento, o que acabou gerando a produção através do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana.



Somam-se a estes movimentos, outros decorrentes das transformações da sociedade que a partir da década de 1960, como o movimento feminista da segunda onda, o movimento gay, o debate sobre as questões de gênero, a luta pelo respeito à diversidade de LGBTs e diversidade de identidades étnicas de indígenas e não indígenas provocado pelo grande fluxo de imigrantes que ingressaram nas escolas públicas nos últimos tempos. Especificamente nas regiões de fronteiras como é o caso do estado de Roraima, que recebe venezuelanos, haitianos e guyanenses.

Segundo estudos realizados pela Fundação Getúlio Vargas (2020), datados nos anos de 2013 a 2019, 176.136 venezuelanos regularizaram sua entrada no Brasil. A maioria entrou pelo município de Pacaraima/RR, na fronteira com a Venezuela, sendo que, 79,1% dos pedidos de residência é para a capital do Estado, Boa Vista. No ano de 2019, 4,1 mil venezuelanos foram matriculados na rede estadual de ensino (ARAÚJO, 2020), e 19.346 haitianos chegaram e permaneceram em Boa Vista neste mesmo ano, 2019, conforme informação da polícia federal (GOMES, 2020). Esse fluxo migratório transformou esses dois municípios de Roraima em palco de atitudes de xenofobia, com conflitos violentos entre brasileiros e venezuelanos (MENDONÇA, 2018).

Todo esse contexto coloca o professor diante de um grande desafio. Todas essas diferenças culturais se fazem presentes na sala de aula, em especial nas escolas públicas da capital Boa Vista/RR, onde há significativa presença de alunos indígenas, o que exige muito mais do professor, na hora de fazer as escolhas dos temas, das estratégias pedagógicas, a serem aplicadas em cada aula. Ao ingressarem numa escola, estes estudantes carregam consigo todas as especificidades de suas culturas, desafiando o professor, e neste caso, ao professor de História e ao seu fazer pedagógico em meio a essa diversidade cultural.

Nossa reflexão, portanto, será apresentada em dois momentos. No primeiro, discutiremos a trajetória da História e sua instituição enquanto disciplina escolar iniciada no século XIX, comprometida com a construção de uma identidade nacional, sobretudo, herdeira da civilização ocidental europeia, ao mesmo tempo em que excluía o negro e o indígena. Buscamos sempre refletir sobre a condição dos povos indígenas e a sua posição enquanto sujeito histórico em cada contexto político.

O segundo momento é espaço para discussão sobre a Lei Nº 11.645/2008, sua implementação, as expectativas e suas implicações, trazendo a contribuição de alguns especialistas sobre essa temática. Com espaço para a luta dos povos indígenas e seu protagonismo, em especial em Roraima, na construção de uma Educação Escolar



Indígena específica e a ressignificação da Escola, vista como importante instrumento de resistência, de afirmação da condição histórica destes povos. E por fim, as nossas considerações.

### **Ensino de história e identidade nacional**

A trajetória da História e do Ensino de História no Brasil se confunde com a formação da Nação e da identidade nacional. O objetivo era formar um conjunto de elementos que representassem a identidade brasileira. O modelo escolhido de fazer História foi o francês. Ter a França como referência cumpria uma das preocupações principais daquele momento, qual seja, reafirmar a herança europeia, branca e católica da nova nação. E nesse modelo, afirma Bergamaschi (2010):

[...] não cabe o índio, não cabe o negro, e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola [...] o esforço das elites para implementar um “processo civilizador” a exemplo das sociedades europeias apostou na transformação do “primitivo” e na sua integração na sociedade nacional (BERGAMASCHI, 2010, p. 157-158).

Essa concepção de História importada da França apontava para ideia de progresso, com uma concepção de tempo linear, evolutivo. Este modelo vai a calhar com pensamento da elite que aspirava pertencer ao mundo “moderno” e “civilizado”, e que não incluía o indígena e nem africano, ou seja, a maioria da população brasileira. Concebia como ‘única’ a civilização europeia e que caberia a esta predestinada gente, interferir na vida dos outros povos do mundo. Nessa lógica está o projeto de integração dos indígenas (primitivos) à sociedade ocidental (civilizada), como se fosse transitória sua condição (BITTENCOURT, 2018).

Um marco desse processo foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, entre 1837 e 1838, e o Colégio Pedro II, uma instituição escolar para a formação das elites. O Currículo no ensino secundário no século XIX era centrado no humanismo clássico. Ter domínio desse cabedal cultural era símbolo do pertencimento a um mundo que não era o brasileiro. Versar em Latim era o máximo para os filhos da elite, o que o diferenciava das outras camadas populares.

Embora a institucionalização da disciplina História tenha se estabelecido no século XIX, ela já estava presente nos conteúdos clássicos ensinados nos colégios dos jesuítas no projeto colonizador entre os séculos XVII e XVIII, onde havia a difusão da História por textos antigos clássicos, como acontecia na Europa. No Brasil esses



conteúdos serviram mais como meio de seleção social da elite, na formação para a oratória e adesão à cultura portuguesa. Para destacar as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerra de extermínio, da escravidão de africanos e indígenas (BITTENCOURT, 2018).

Durante todo o Século XIX assistimos a disputa pelo domínio dos conteúdos da História entre aqueles que defendiam a chamada “História Profana” e os que defendiam a “História Sagrada”. Estávamos, historicamente, vivendo ali o século da ciência. A própria História, enquanto campo de estudo se destaca naquele momento, não só na França, como também na Alemanha, que procuravam elementos para justificar a sua formação enquanto nação (BITTENCOURT, 2018).

A historiografia brasileira vai então, tentar esconder ou escamotear a imagem do indígena e do africano. No caso dos indígenas, irá apresentá-los como antropófagos, selvagens, bárbaros, entre outros adjetivos. Uma imagem construída com influência do olhar imperialista do colonizador. Seus saberes não aparecem como aspecto cultural importante, mesmo quando se tenta apresentá-los como elemento de formação da identidade brasileira, apresentando-os quase sempre como uma presença exótica, nus, os corpos pintados, habitantes na floresta. A intenção era inferiorizar a cultura destes povos diante da ‘civilização europeia’.

A própria concepção que havia entre o que é Pré-história e História, tendo como referência a invenção da escrita, acabava por fundamentar a ideia de que o indígena não tinha História, já que não desenvolveu um alfabeto. Comum também é a compreensão estática de cultura e a ideia generalizada do indígena, considerando como se fossem todos iguais, revelando profundo desconhecimento sobre a diversidade que caracteriza esses povos.

No século XIX, já se discutia a questão da miscigenação como característica da nossa sociedade. Na passagem para o século XX, figuras como Euclides da Cunha, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, irão discutir sobre esta questão e sua importância na definição de um tipo que caracterizasse o brasileiro. A diversidade da população brasileira era muito mal vista. As características físicas serviam de base para julgamentos morais. Uma mentalidade que naturalizava as diferenças sociais. Raiz do preconceito até hoje sofrido pelas populações afrodescendentes e indígenas.

Já na década de 1930 a obrigatoriedade da História do Brasil tinha como objetivo a formação nacionalista, patriótica, daí a importância das festas cívicas, a construção dos heróis nacionais. Na reforma educacional de 1931 feita por Francisco Campos essa



disciplina deveria desenvolver nos alunos o senso moral e cívico, um dever com a pátria, no entanto, sem perder as relações com uma educação humanista e moderna. Mesmo depois de 1942 com outra reforma feita na educação, desta vez por Gustavo Capanema, separando a História do Brasil da História da Civilização, permanece o teor nacionalista patriótico e cívico. Na verdade, embora um pequeno hiato, sobre críticas ao civismo na década de 1950, essa função da História ensinada nas escolas, com forte influência positivista, irá sobreviver até a década de 1980, principalmente depois da institucionalização da Ditadura Militar a partir de 1964 (BITTENCOURT, 2018).

Mesmo o país experimentando naquela década de 1930 um forte sentimento de brasilidade do qual o indígena era o representante original, lhe foi dada a imagem do “bom selvagem”, que perdura ainda hoje nas atividades do dia 19 de abril, o dia do Índio, onde as crianças são “vestidas de índios” em homenagem a estes que foram os primeiros habitantes do Brasil (SILVA; COSTA, 2018). Ações que acabam por reforçar um estereótipo do índio do passado, negando-lhe sua historicidade, apagando sua presença no presente, escondendo sua histórica trajetória de resistência ao processo colonizador dos portugueses e pelo Estado brasileiro.

A partir do golpe militar que instaura a Ditadura de 1964 e se estende até a década de 1980, assistimos o ensino de História sofrer alterações na sua forma e conteúdo. Reelaboram as disciplinas de Educação Moral e Cívica e, também, a Organização Social e Política do Brasil – OSPB, diminuindo assim a importância da História enquanto disciplina escolar autônoma, restando-lhe falar dos grandes feitos oficiais e das grandes figuras políticas. Mais uma vez as questões populares e a diversidade eram desfiguradas, mereciam pouco ou nenhum espaço. Na Ditadura Militar, “a reafirmação de uma identidade única para todos aqueles nascidos em terras brasileiras era, fundamentalmente uma forma de negar a pluralidade para melhor controlar e, de certo modo, combater as diferenças” (SILVA; COSTA, 2018, p. 87).

Com o processo de democratização a partir da década de 1980 houve uma ressignificação da História, tanto no campo acadêmico quanto no ensino da educação básica. Nesse momento sofre interferências das correntes críticas quanto a função, o conteúdo e a forma como era ministrada e apresentada essa disciplina. Houve também mudança no perfil dos alunos, criando novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino de História nacional e de seu papel na constituição da identidade (BITTENCOURT, 2004). Entretanto, “a temática indígena continuou, em fins do século



XX, a se subordinar ao tema da Identidade Nacional, proposto no início da era republicana” (SILVA; COSTA, 2018, p.87).

Na década seguinte, a História consolida sua autonomia como disciplina fundamental no processo político de ampliação das afirmações de um Estado democrático para nos anos 2000, se afirmar como imprescindível na luta daqueles que sempre tiveram seus direitos negados, esquecidos, menosprezados e deixados de lado pela historiografia oficial e principalmente pela História ensinada nas escolas.

Em um estudo feito a partir do conceito de Cidadania presente nos objetivos e na função da História ensinada, Bittencourt (2004) nos chama atenção quanto ao sentido que o termo vai tendo no decorrer da História, dos contextos políticos. As demandas sociais influenciaram nesse processo e vão cobrar alterações quanto a significação, representação e a participação política. Destaca a autora que a grande mudança se dá principalmente quando os objetivos dessa História ensinada na década de 1990 toma o compromisso de fazer o aluno sentir- se sujeito da História.

Dizendo de outra maneira, em cada contexto histórico a Escola e o Ensino de História buscam atender as demandas, as necessidades sociais e culturais de determinado grupo em busca de representação. É o que se pode destacar no momento, com a entrada de jovens das camadas populares que não se sentiam, ou não se sentem representados numa História que valoriza somente os feitos da elite.

Gabriel; Frazao (2014) veem essas mudanças como um espaço-tempo onde se reconfiguram a função e o objetivo da História ensinada como uma arena onde ocorrem disputas no campo das memórias. Quem será o dono daquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? A memória nacional que construiu a chamada História da Nação passa a ser concebida apenas como um das memórias entre tantas coletivas.

Por esse viés a História ensinada assume-se como um campo de batalha de significados e representações, e atualmente, entre os objetivos mais apontados para o estudo e ensino dessa disciplina se encontram os de reconstruir memórias coletivas, sejam elas nacionais ou de grupo social e cultural restrito, de formar cidadão crítico e de explicar ou dar sentido ao tempo em que se vive (GABRIEL; FRAZÃO, p. 247).

No fundo o que se quer dizer é da importância que cada momento histórico atribui ao seu passado, numa exigência das demandas do presente e o que se pode projetar para o futuro. Podemos também afirmar que não há ensino sem uma finalidade e que a História ensinada tem sua contribuição de fundamental importância neste processo que envolve não só os saberes escolares, mas outros imbricados nas lutas travadas na arena social,



cultural, econômica e política. Dizendo de outra maneira, o ensino de História é campo de batalha das identidades que por sua vez, envolve relações de poder.

Nosso objetivo neste tópico foi discutir brevemente sobre o ensino de história, sua instituição enquanto disciplina escolar na educação básica, suas características, sua função enquanto formadora da identidade nacional e nesse interim como os povos indígenas têm sido apresentados, representados e seu lugar na historiografia brasileira.

### **A lei 11.645/2008 e suas implicações no ensino de história**

Aprovada no dia 10 de março de 2008, a Lei Nº 11.645/2008, torna obrigatória a inserção da história e das culturas dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica, em especial nos componentes de História, Artes e Literatura. Desde então tem gerado discussões em torno da sua efetivação. Preocupação em especial de professores, indígenas e indigenistas que se articulam para evitar que se torne “letra-morta”. Recebida com entusiasmo por alguns que veem nela possibilidade de construção e efetivação de uma Educação Intercultural, que descentraliza a tradição eurocêntrica da cultura escolar, contesta a visão estereotipada do indígena na escola, na sociedade e dilui o mito da democracia racial.

Consistiu na alteração do art. 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei Nº 9394/1996), ficando a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, público e privado, 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 a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiro serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008p. [s/n]).

Conforme apresentado no tópico anterior, houve uma tentativa de se criar uma imagem de um todo homogêneo a partir de uma perspectiva eurocêntrica, uma sociedade herdeira da civilização europeia, com o claro objetivo de negar a complexa heterogeneidade que caracteriza a sociedade brasileira. O que podemos notar é uma



tentativa de silenciar a herança escravista, negar a história dos índios e dos negros, visando construir um passado único, tal como uma História única. Contribuiu para isto a difusão de que somos um povo caracterizado pela democracia racial. Nas palavras de Bittencourt (2008):

A teoria da democracia racial, é preciso salientar, foi criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais [...] um povo mestiço, que carrega os males de uma fusão de grupos selvagens indolentes (índios que não queriam ser escravos e se rebelavam contra esse trabalho não digno para a grandeza da pátria) e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem desejo de vencer na vida! A preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, responsáveis pela pobreza da maioria da população (BITTENCOURT, 2008, p. 199).

Numa visão contrária à homogeneização e a ideia de democracia racial, desde a elaboração dos PCNs, já no final da década de 1990, passou a se falar com mais frequência de Pluralidade Cultural na educação brasileira. No entanto, um dos grandes debates contemporâneos é a condição monolítica que ela ainda assume. Esta característica mostra que a Escola brasileira sempre teve dificuldades em lidar com pluralidade e a diferença. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A tão propalada pluralidade cultural, embora presente também no universo escolar, às vezes não é enxergada, noutras, é negada. Precisamente naquilo que é ensinado. E no caso do Ensino de História, há uma predominância de uma abordagem eurocêntrica dos conteúdos na maior parte dos currículos praticados atualmente (ARAÚJO, 2014). É com o propósito de superação desse quadro que a Lei 11.645/08 emerge, obrigando a inclusão da temática indígena no currículo escolar.

Rompendo o silenciamento sistemático, no sentido de dá voz e mostrar esses povos que resistem as violências do processo colonizador há mais de cinco séculos. Bergamaschi (2010), justifica a necessidade da Lei, considerando o indígena que há em cada brasileiro, e que, estuda-los seria, sobretudo, uma possibilidade de conhecer sobre nós mesmos, nossa própria ancestralidade. Nas palavras da referida autora:

Estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de um pseudo europeidade. [...] Predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é com espanto ou julgamento, expresso em comentários como: estes já não são mais índios, estão aculturados (BERGAMASCHI, 2010, p. 153).



Silva; Costa (2018) afirmam a possibilidade de, a partir da lei, reverter o quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americanos e que sobrevivem física e culturalmente através dos tempos, lutando contra o próprio extermínio. Visa combater o preconceito etno-racial e modificar a forma como se enxerga os indígenas e suas trajetórias nas aulas de História da Educação Básica. Os supracitados autores acreditam que:

A partir da aplicação da lei, não apenas os alunos da Educação Básica, mas também os professores formadores de opinião, podem se educar e começar a demolir dentro de si ideias e sentimentos equivocados a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, do estranho, do “selvagem” (bom ou mal). Assim, é possível reescrever uma história, dentro e fora das escolas, que rompa com certos padrões em vigência, que excluam e tentam diminuir ou apagar a presença do diverso, do diferente, diminuindo-o, inferiorizando-o e desqualificando-o de diversas formas (SILVA; COSTA, 2018, p. 93).

Nota-se, na visão dos autores acima, a amplitude da lei 11.645, no sentido de garantir a inclusão das histórias e culturas dos povos indígenas, assim como possibilitar revisitação de conceitos, de compreensão de si e do outro dentro de uma perspectiva intercultural, tanto para o indígena quanto para o não indígena. Daí a importância para além do espaço escolar. Preocupa-se com o professor, mas estende-se para a sociedade fora da escola, onde os sentimentos precisam ser demolidos, como se dissessem que há um desconhecimento profundamente arraigado em nós sobre o que são os povos indígenas. Justificando assim, a inserção desta temática na escola. Espaço este que contribuiu para a construção da imagem que temos do indígena, e por isto mesmo importante neste processo de desconstrução e reconstrução.

Estamos diante de um novo momento de redefinição da imagem dos povos indígenas, dando-lhe visibilidade, provocando mudanças no Ensino de História, no seu Currículo, no seu fazer pedagógico e num contexto maior, desestabiliza toda a cultura escolar, ou seja, a temática indígena põe em xeque todo o conjunto de rituais pedagógicos que há anos é executado junto aos alunos da Educação Básica (SILVA; COSTA, 2018), ocasião que podemos empregar a “possibilidade de estabelecer um diálogo intercultural respeitoso com os povos indígenas, em que eles sejam os principais interlocutores de suas histórias, dos seus saberes, das suas culturas e dos seus modos de viver” (MEDEIROS, 2012, p.61).

Essas mudanças são resultados da resistência dos povos indígenas, que vem desde o processo de colonização quando tiveram suas integridades físicas, culturais e territoriais invadidas. A aprovação da Lei 11.645/2008 no campo da Educação Básica é uma



conquista deste longo processo de lutas, por garantia de direitos, em defesa das suas existências, pela ressignificação e pelo reconhecimento de suas identidades culturais, que se juntam a outras demandas do movimento indígena organizado que toma corpo a partir da década de 1970, e ganhará força no decorrer da década de 1980, em decorrência dos movimentos pela democratização do país e em 1988, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (SILVA; COSTA, 2018).

Nessa luta contra a dominação do Estado e contra o processo de integração e extinção, os povos indígenas têm se apropriado de instrumentos da cultura não indígena e ressignificado a seu modo. Isso se deu com a própria maneira de se organizar formalmente, no universo jurídico, burocrático e dentro desse movimento, se apropriaram da Escola, vista outrora como ameaça no processo de aculturação, passa a ser instrumento fundamental na resistência, na defesa de seus valores culturais, das suas línguas, de seus conhecimentos ancestrais e numa perspectiva intercultural, transitar pelo universo cultural do “branco”.

Em Roraima o movimento dos povos indígenas, desde a década de 1970, nas assembleias dos Tuxauas, irá contestar o modelo de Escola que lhes era oferecido pelo Estado, a “Escola para o indígena”, e passa a construir a “Escola indígena”, afirmando as diferenças culturais. Segundo Santos (2016) em 1985, o “dia D”, evento promovido pela Secretaria de Educação do TFRR, foi o marco decisório nesse processo. Era, na percepção das lideranças indígenas, “por meio do processo escolar que seria possível resgatar algo que supostamente foi perdido pela sua história de contato” (SANTOS, 2016, p. 64).

A partir da década de 1980, se torna cada vez mais frequente nas reuniões dos tuxauas a preocupação com a educação e com o modelo de Escola oferecido nas malocas. Reclamavam que poucas ensinavam a língua indígena, os professores brancos davam muito problema, não havia livros escritos na língua wapixana - falando especificamente deste grupo. A solução era, portanto, exigir que os professores fossem indígenas da própria comunidade, o ensino da língua e de suas culturas deveria ser contemplado e que o controle da escola deveria estar nas mãos do tuxaua (SANTOS 2016).

Nos anos seguintes se ampliam as intervenções e o protagonismo destes povos no campo da Educação Escolar. Em 1986 foi criado o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do TFRR. Em relação à História ensinada, houve também nesse período, uma experiência de ressignificação entre os Wapixana, denominando-a em sua língua, de “Panzun”. Educação Moral e Cívica passou a se chamar Nossas Tradições e OSPB, Nosso Jeito de Viver (SANTOS 2016).



A Constituição Federal e a LDB, que servirão de normativas e os acontecimentos da década de 1990 em Roraima, como criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, do Magistério Indígena e nos anos 2000, a criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima – UFRR, voltado para formação superior específica indígena, irão consolidar o projeto de Educação Indígena no Estado. Nesta relação, com o Estado e com as culturas não indígenas, irão reconstituir alguns aspectos culturais e ressignificar outros, como aconteceu com a Escola, demonstrando sua capacidade de reinventar-se como sociedades dinâmicas que são.

Mas se essas lutas nas décadas de 1970 a 1990 tinham como objetivo o direito a uma Escola específica indígena e intercultural nas malocas, a Lei Nº 11.645/2008 é para além deste espaço. É para ser aplicada na Educação Básica em todo o país, em escolas públicas e privadas. As Histórias e culturas indígenas, não mais contadas a partir da perspectiva etnocêntrica do colonizador europeu. A lei é para dizer que suas presenças físicas e culturais na sociedade brasileira, não se limitam à maloca e nem ao passado. São sujeitos do tempo presente, estão nas malocas, mas estão também nas cidades e exigem o reconhecimento de suas existências.

Num momento de centralidade das culturas (HALL, 1997), onde se afirmam a heterogeneidade, a pluralidade, a multiplicidade a escola não pode ser concebida como apenas um lugar de instrução, isolado de todas as outras questões da sociedade fora dela, e a Escola é sobretudo, uma arena cultural. E o que estamos assistindo nestes últimos tempos é a contestação do caráter homogeneizador, padronizador do sistema de ensino e da escola tradicional. A Lei 11.645/2008 desestabiliza o modelo de escola e de história etnocêntrica.

Nesse contexto de implementação da Lei e as expectativas de que sua aplicação traga mudanças importantes no Ensino de História e a possibilidade de construção de uma educação intercultural nas escolas básicas, resultou em muitas pesquisas neste campo por todo país, que ao invés de saciar curiosidades sobre o tema, acaba por torná-lo cada vez mais desafiador.

Em recente pesquisa em algumas escolas de Boa Vista/RR, Galvani Lima (2019) aponta alguns entraves na implementação da Lei 11.645/08. Afirma que apesar deste documento promover uma abertura para a inserção das questões étnicas e a diversidade cultural, nem todos os professores se sentem preparados, indicando falta de ferramentas para sua prática e aponta a presença de um currículo exótico, eurocêntrico, monocultural



e homogêneo, onde o conhecimento científico é tido como único, destacando ainda uma fragmentação do currículo no sentido de atender às questões da diversidade cultural. Observe-se que o autor suscita a necessidade de formação continuada dentro de uma perspectiva intercultural para os docentes, a fim de instrumentalizá-los tanto teoricamente quanto metodologicamente. Além de ações afirmativas de políticas públicas por parte do poder público.

Um ano após a publicação da referida Lei, Nascimento (2009) em sua pesquisa também realizada na cidade de Boa Vista/RR, já chamava a atenção para o fato da instituição escolar ser, em sua essência e em sua prática, homogeneizadora, onde a individualidade do aluno não é respeitada. No caso dos alunos indígenas, o próprio professor apresenta uma visão romântica da sua imagem, tratam todos como iguais, o que reforça o preconceito. O autor aponta para a necessidade de que o professor reconheça as diferenças que fazem parte da escola e propõe um diálogo interdisciplinar sobre a diversidade.

No caso dos povos indígenas, para além das questões raciais e da intolerância, há necessidade de superar a compreensão do indígena que ainda mora no imaginário de muitos, como uma imagem ainda muito ligada ao século XVI. Os ritos escolares, os livros e a imprensa têm responsabilidade sobre estes estereótipos, romantizando e fazendo sempre analogias com a imagem descrita pelo escrivão Caminha e a História do indígena quando é trabalhada, acaba ficando como um anexo, um apêndice da História Ocidental, permanecendo o caráter eurocêntrico, onde, ainda, é apontada como possível responsável por essas questões a formação nos cursos universitários, (PIMENTEL, 2012; BITTENCOURT, 2018).

Outro ponto que foi explorado pelos pesquisadores diz respeito ao material didático para alunos e para professores nos cursos de formação nas universidades e na formação continuada. Os resultados destas investigações convergem tanto à imagem e representação quanto dos povos do passado. Não há espaço para a fala do indígena, os pesquisadores falam de limitações, silenciamento e negação do protagonismo destes povos nos livros didáticos, (PEREIRA; MIOTO; NODA, 2018; RAMOS; CAINELLI; OLIVEIRA, 2018).

Dedicaram-se também a investigar especificamente a receptividade da Lei e puderam constatar uma diversidade de questões que são entraves na sua implementação. Ângelo (2019) no seu texto *Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios*, nos relata sobre resistências e sobre ausência de políticas públicas consistentes de formação



continuada para professores e acrescenta que não há um acompanhamento do cumprimento da Lei. Por fim afirma que após mais dez anos da sanção não há o que celebrar.

Matos (2017), numa pesquisa sobre as implicações da referida Lei no Referencial Curricular da rede pública do Estado de Roraima para o Ensino Médio, constatou que este documento contempla amplamente as histórias indígenas em conformidade com a Lei em questão, porém, aponta fragilidades nas políticas públicas para sua aplicação, identifica limites na sociedade em construir um patrimônio para a interculturalidade e que, ainda, estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas.

Podemos constatar, portanto, que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 caminha a passos lentos, entre percalços políticos e a resistência da velha cultura escolar. Ao que parece a força da lei não é suficiente para que a questão da diferença cultural e a presença do aluno indígena sejam motivo de mudanças na construção curricular e na prática em sala de aula. Isto mostra o tamanho do problema em que o professor de história se encontra, pois, a deficiência que agora se apresenta, transcende para além de seus limites, envolvendo não apenas sua formação, mas o próprio contexto social em que vive.

A formação muito centrada na tradição etnocêntrica, eurocêntrica, ou a lacuna na formação destes professores, sobre as histórias e culturas indígenas, acaba sendo um dos indicativos que justificam alguns receios que ainda persistem para um trabalho com maior segurança sobre a temática indígena e pode ser um dos motivos de ainda em seus currículos escolares predominar os temas da história geral. Tenta-se suprir essas lacunas em cursos esporádicos de formação continuada. Fica evidente a necessidade de um debate maior sobre a Lei e sua importância na educação básica.

Isso implica conhecer a natureza da Lei 11.645/2008 e ter consciência do seu tempo, entender que ela não nasceu nos gabinetes, que é fruto das lutas dos negros e indígenas contra a exclusão e a violência em todas as suas dimensões, e, que eclodiu justo nestes tempos onde os deslocamentos provocados pela chamada globalização e outros fenômenos sociais, culturais e econômicos, provocaram o descentramento das concepções modernas que erigiram e sustentaram a Escola, o conhecimento e sua natureza, fazendo nascer a consciência multicultural e heterogênea que derrubou os seus muros, com o ingresso das camadas populares e que agora está rachando sua velha estrutura.

Parece que aqui chegamos ao ponto nevrálgico da compreensão e, sobretudo, da função da obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e



indígenas. Ela não se limita a um debate esporádico sobre as questões indígenas, não basta apenas “entrar” no currículo e no planejamento anual para ser executado no primeiro ou segundo bimestre, não se trata de deixar tantas aulas no ano reservadas para se debater as histórias e as culturas indígenas. A Lei se propõe a atravessar a cultura escolar, transversalizar todo o currículo e desestabilizar a centralidade das práticas pedagógicas etnocêntricas (SILVA; COSTA, 2018).

Segundo Bittencourt (2018), a permanência de uma lógica dos currículos eurocêntricos acaba sendo um entrave para a construção de práticas escolares que contemplem a história das sociedades indígenas. No entanto, a superação deste paradigma não deve significar sua substituição por uma matriz indígena ou africana, mas afirma, que ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos sobre a história dos povos indígenas acabam sendo incorporados como simples anexo ou apêndices da história ocidental e não se efetiva, ou seja, não cumpre seu objetivo de ser intercultural.

### **Considerações finais**

Percebe-se, antes de tudo, a importância do papel do ensino de História na formação das identidades, a importância da escola e suas práticas pedagógicas como aliados no enfrentamento contra o preconceito e a exclusão. Acreditamos que o caminho de uma educação onde o respeito às diferenças possa fazer parte da realidade pedagógica depende ainda de políticas públicas, que viabilize a formação continuada do professor, a produção de material didático e fundamentalmente, mudanças nos currículos das universidades que formam professores.

Portanto, pensando no ensino de História e considerando as reflexões acima, sabemos que há ainda muitas lacunas na implementação da Lei Nº 11.645/2008, mas a construção de uma educação intercultural, em que as questões das representações simbólicas, dos sentidos, dos conceitos e das “verdades” presentes no currículo “comum” e em outras dimensões construídas nas relações em sala entre o currículo oficial e o real, e em relação aos povos indígenas, compreende-se que não pode mais ser silenciada, adiada ou mesmo negada.

É dado assim, então ao Ensino de História e à Educação Básica esse desafio, que aponta para o necessário desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e reconheçam os povos indígenas, seus saberes, suas culturas, seus modos de viver, partindo de um diálogo intercultural, afirmando, sobretudo, a Diversidade Cultural como



marca da sociedade brasileira, e se quisermos construir um país democrático, devemos incluir e respeitar todos os grupos humanos que fazem parte da população, onde estão aí incluídas, as mais de 300 etnias indígenas presentes em todo o país.

**Data de Submissão:** 14/11/2020

**Data de Aceite:** 07/03/2021

### **Referências Bibliográficas**

ANGELO, F. N. P. de. **Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.- dez., 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622019216733>> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

ARAÚJO, Bryan. O número de venezuelanos matriculados em escolas de RR cresce 8.489% em dez anos. **Roraima em tempo**. Boa Vista, 12/03/2020.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In : MONTEIRO, Ana Maria et al (org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 227-242.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lúcia. Et al (orgs.) **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: ESCLAMAÇÃO: ANPHU/RS, 2010. p. 151-168.

BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_, **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_, História do Brasil: Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

BRASIL, **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília,



2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em 26 de dez. 2019.

BRASIL, Lei Nº 9393/1996 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Poder Executivo, Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) acesso em 21 de Set de 2020.

\_\_\_\_\_, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997, 126p.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano [recurso eletrônico]: evidências e subsídios para políticas públicas**, Fundação Getúlio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. - Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/publicacao/a-economia-de-roraima-e-o-fluxo-venezuelano/> Acesso em: 20 de junho de 2020.

GABRIEL, Carmen T; FRAZÃO, Érika. E. V. Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria et al (org.) **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014. p. 243- 260.

GOMES, Ana Gabriela. Em um ano quase 19 mil haitianos entraram e permaneceram em Roraima. **Jornal Folha de Boa Vista**. Boa Vista, 06/01/2020. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Quase-19-mil-haitianos-entraram-e-permaneceram-em-Roraima/61386> Acesso em: 30 de julho de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista Educação e Realidade. v. 22 nº 2, p. 15-46. 1997. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 21 de Set de 2020.

LIMA, Galvani. P. de. **Diversidade cultural: afrodescendente, indígenas e a práxis do professor a partir do currículo de história em escolas do ensino médio**. 2019. 140 f. Dissertação do programa de pós-graduação Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.



LIMA, Carmen L. S; Souza, Aglaia B. Mapeamento social dos indígenas em Boa Vista (RR). In: LIMA, Carmen L. S; CIRINO, Carlos A. M. (org.) **Moradores da maloca grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.p. 19- 39.

**MATOS, Rachel P. História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da lei nº 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio**. 2017. 110 f. Dissertação do programa de pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, 2017.

MEDEIROS, Juliana S. Povos indígenas e a Lei nº 11.645/2008: (in)visibilidades no ensino de história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M.A; DALLA ZEN, Maria I.H; XAVIER, Maria L. M de F. (orgs.) **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.49-62.

MENDONÇA, Heloísa. **O “mostro da xenofobia” ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil**. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908\\_846691.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/17/politica/1534459908_846691.html), Acesso em: 20 de junho de 2020.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V.M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**NASCIMENTO, Raimundo N. F. do. Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola de Boa Vista – Roraima**. 2009. 150 f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PEREIRA, Danielle K.; MIOTO, Luis H.; NODA, Marisa. **Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 41-62 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495> Acesso em: 03 de jan. de 2020.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **As sociedades indígenas nos livros didáticos de história: entre avanços, lacunas e desafios**. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 63-85 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/471/281> Acesso em: 03 de jan. 2020.

SANTOS, Laiana Pereira dos. (2016) “Nós somos wapixanas”: educação, política e protagonismo indígena (1979-2014). Dissertação de mestrado. Manaus, Universidade Federal do Amazonas.

SILVA, Gionavi José da; COSTA, Ana M.R.F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

