

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Maisa Cristina Torres Dantas

TRAJETÓRIA DA LEI Nº 11.645/08 E SUA APLICAÇÃO NAS ESCOLAS

Belo Horizonte

2021

Maisa Cristina Torres Dantas

TRAJETÓRIA DA LEI Nº 11.645/08 E SUA APLICAÇÃO NAS ESCOLAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Coorientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda

Belo Horizonte

2021

D192t
T

Dantas, Maisa Cristina Torres, 1991-
Trajetória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas [manuscrito] /
Maisa Cristina Torres Dantas. - Belo Horizonte, 2021.
135 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Coorientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.

Bibliografia: f. 110-119.

Anexos: f. 120-135.

1. Brasil -- [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008] -- Avaliação -- Teses.
2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Legislação -- Avaliação -- Teses. 4. Cultura
afro-brasileira -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 5. Ensino
fundamental -- Relações étnicas -- Teses. 6. Educação -- Políticas públicas --
Avaliação -- Teses.

I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão, 1944-. III. Miranda,
Vanessa Regina Eleutério, 1971-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trajatória da Lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas

Aprovada em 11 de outubro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

MAISA CRISTINA TÔRRES DANTAS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Prof(a). Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientador
UFMG

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda
UFMG

Prof(a). Andre Marcio Picanco Favacho
UFMG

Prof(a). Heloisa Raimunda Herneck
UFV

Belo Horizonte, 19 de janeiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 19/01/2022, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1202495** e o código CRC **3870B35B**.

À minha mãe e ao meu pai, por encurtarem distâncias.

Agradecimentos

Às professoras Lucíola Licínio e Vanessa Miranda, pela orientação precisa.

À minha família, em especial aos meus pais, Mário e Isabel, pelo grande apoio no período em que eu estive tão longe.

À Gabriela Tavares e Lanna Costa, por aguentarem meus longos áudios, videochamadas e telefonemas e pela amizade incondicional.

Ao Rodrigo Tavares e à Sofia Scartezini, pela soma de forças na reta final e por tudo mais.

Às amigas e aos amigos de Taguatinga e de Brasília, pela parceria de sempre: Ana Livia, Lucas Rocha, Jack e Clara, Tytte e Anabê, Helise, Mateus PDQ, Luiza, Teixeira e Olga.

Às amigas e aos amigos da FaE e de BH, com quem compartilhei os melhores momentos na cidade nova: Lucas Felicetti, Lucas Ramos, Marcella, Alexsandra, Maria Bia, Fernanda, Gleice, Lorena, Glauco, Rafaela e Thiago, Patrick, Paulinho, Neto, Maikel e Larissa.

À CAPES/PROEX, pelo apoio ao Programa e pela concessão de bolsa de estudos.

Uma palavra muda tudo? Sim, uma palavra muda muito. Nos meus vídeos e palestras, eu tenho sempre feito uma separação fundamental entre "índio" e "indígena". As pessoas ainda pensam que índio e indígena é a mesma coisa. Não é. O próprio dicionário diz isso.

A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros.

(MUNDURUKU, 2019)

Resumo

A presente pesquisa procurou descrever e analisar a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O objetivo geral dessa investigação é analisar a emergência, o processo de elaboração e a aplicação prática da Lei nº 11.645/08, com destaque para a presença da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A pesquisa se desenvolveu ao longo dos anos 2020 e 2021, datas em que a pandemia de SARS-CoV-2 se alastrou. A pesquisa de campo teve que ser modificada porque implicava em procedimentos que exigiriam contatos pessoais. Um dos critérios para a reelaboração do projeto inicial foi a procura por uma execução metodológica segura que pudesse atender às medidas sanitárias recomendáveis. Foi redimensionado o problema de pesquisa, sem abandonar a temática inicial. Assim, foi realizada uma investigação de cunho qualitativo, com procedimentos metodológicos que respeitaram os protocolos de distanciamento social. Um dos procedimentos de pesquisa utilizados é a pesquisa documental e o outro procedimento foi a pesquisa de campo em que foram entrevistadas sete professoras. Como suporte teórico utilizou-se o “ciclo de políticas”, do sociólogo britânico Stephen Ball e colaboradores, para se compreender o processo de emergência e de elaboração de uma lei no campo educacional e de sua aplicação nas escolas. Ao lado disso, por se tratar de uma pesquisa sobre a temática indígena, foram utilizados os estudos decoloniais e os estudos culturais para se compreender as lutas e as relações de poder envolvidas nas questões de raça e etnia presentes no currículo escolar. Os dados obtidos com esses procedimentos foram analisados sob a ótica da Análise Crítica de Discursos. Os dados mostram avanços e permanências tanto no processo de elaboração da lei como na sua aplicação prática nas escolas. Os avanços dizem respeito à obrigatoriedade da temática indígena no currículo da educação básica. As permanências se tornam visíveis na presença, tanto da legislação como na fala das professoras, de resquícios de uma visão datada sobre os povos originários.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/08. Ciclo de Políticas. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract

This research sought to describe and analyze Law No. 11.645/08, which makes the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture mandatory. The general objective of this investigation is to analyze the emergence, the elaboration process and the practical application of Law nº 11.645/08, with emphasis on the presence of the indigenous theme in the early years of elementary school (1st to 5th year). The research was developed throughout the years 2020 and 2021, when the SARS-CoV-2 pandemic spread. The field research had to be modified because it involved procedures that would require personal contacts. One of the criteria for reworking the initial project was the search for a safe methodological implementation that could meet the recommended sanitary measures. The research problem was resized, without abandoning the initial theme. Thus, a qualitative research was carried out, with methodological procedures that respected the protocols of social distancing. One of the research procedures used is document research and the other procedure was field research in which seven teachers were interviewed. As theoretical support, we used the “policy cycle” by the British sociologist Stephen Ball and collaborators. In order to understand the process of emergence and drafting of a law in the educational field and its application in schools. Beside that, as this is a research on the indigenous theme, decolonial studies and cultural studies were used to understand the struggles and power relations involved in issues of race and ethnicity present in the school curriculum. The data obtained from these procedures are analyzed from the perspective of critical discourse analysis. The data show advances and permanencies both in the process of drafting the law and in its practical application in schools. The advances concern the obligatory nature of the indigenous theme in the basic education curriculum. The permanencies become visible in the presence of both the legislation and the teachers' speech about the remnants of a dated vision of the original peoples.

Keywords: Law No. 11645/08. Policy Cycle. Early Years of Elementary School.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de uma política	24
Figura 2 – Nuvem de palavras referente ao discurso da colôniaidade.....	90
Figura 3 – Nuvem de palavras referente ao discurso do pensamento abissal	93
Figura 4 – Nuvem de palavras referente ao discurso de crítica à colonialidade	95
Figura 5 – Nuvem de palavras referente ao discurso sobre diversidade	99

Lista de quadros

Quadro 1 – Dissertações que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental	35
Quadro 2 – Teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental	38
Quadro 3 - Perfil das professoras entrevistadas para a pesquisa	75

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de teses e dissertações publicadas por ano sobre a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental	39
Gráfico 2 – Quantidade de teses e dissertações publicadas por ano sobre a temática indígena e afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	40

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantidade de dissertações e de teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	35
Tabela 2 – Quantidade de dissertações e de teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela temática trabalhada	39
Tabela 3 – Temas centrais das dissertações e teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	41

Lista de abreviaturas e siglas

ACD – Análise Crítica de Discursos

ANC – Assembleia Nacional Constituinte

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania

CCN/MG – Conselho Estadual de Participação e Integração da Comunidade Negra de Minas Gerais

CEC – Comissão de Educação e Cultura

Cedi – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

COEP – Comitê de Ética na Pesquisa

COMACON – Coordenadoria dos Assuntos da Comunidade Negra

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CPI-SP – Comissão Pró-Índio de São Paulo

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EF – Ensino Fundamental

FaE – Faculdade de Educação

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIB – Movimento Indígena Brasileiro

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PL – Projeto de Lei

PLC – Projeto de Lei da Câmara

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação

SMACOM – Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo 1 - Percursos teórico-metodológicos da pesquisa.....	18
1.1 Abordagem metodológica.....	18
1.2 Referenciais teóricos	23
1.2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas	23
1.2.2 Estudos pós-coloniais e estudos culturais.....	26
1.2.2.1 A Colonialidade do Poder	26
1.2.2.2 O Pensamento Abissal	29
1.2.2.3 Os Estudos Culturais.....	30
Capítulo 2 - Revisão da literatura	33
Capítulo 3 - Contexto de Influência e Contexto de Produção do Texto	48
3.1 Contexto de Influência	48
3.2 Contexto da Produção de Texto.....	58
Capítulo 4 - Contexto da Prática	71
4.1 Apresentação das participantes da pesquisa	72
4.2 Respostas comuns e divergentes às perguntas feitas em entrevista	76
4.3 Primeiras reflexões sobre as entrevistas	84
4.4 Discursos presentes nas entrevistas.....	87
Observações finais.....	103
Referências bibliográficas.....	106
ANEXO A – Lei 11.645/08	116
ANEXO B – Projeto de Lei nº 433/03.....	117
ANEXO C – Parecer da Relatora – Dep. Fátima Bezerra – Comissão de Educação e de Cultura	120

ANEXO D – Parecer da Relatora – Dep. Fátima Cleide – Comissão de Educação, Cultura e Esporte.....	123
ANEXO E – Roteiro de entrevistas com professoras.....	128
ANEXO F – Roteiro de entrevista com professora de Educação das Relações Étnico-Raciais	131

Introdução

A partir de reivindicações pautadas pelo Movimento Indígena Brasileiro, o Estado assume a responsabilidade de garantir a presença da temática indígena nas escolas, dentro de uma postura de descolonização do currículo escolar¹. A obrigatoriedade de se abordar a história e a cultura indígena ao longo da educação básica é expressa no artigo 26, inciso 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) da seguinte forma: “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). A Lei nº 11.645 (Idem, 2008), que vem alterar o artigo 26-A da LDBEN, também versa sobre esta obrigatoriedade: “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.”.

Os conteúdos estabelecidos como obrigatórios por lei trazem reflexões sobre como a temática indígena é abordada nas escolas públicas, ou seja, como professoras e professores² interpretariam essa obrigatoriedade dentro das suas práticas pedagógicas. Sendo assim, a presente dissertação procurou investigar essa questão, utilizando a Lei nº 11.645/08 dentro do modelo teórico do “ciclo de políticas”, do sociólogo britânico Stephen Ball, com o foco na perspectiva de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A presença da temática indígena nas escolas é extremamente relevante para o combate do preconceito étnico-racial contra os povos indígenas e para o processo de descolonização do currículo e das mentalidades. O combate à discriminação, o direito de reivindicar a própria identidade a partir do seu ponto de vista e o reconhecimento do protagonismo dos povos e das populações indígenas na história e na cultura brasileira estão entre os pontos que respaldam a

¹ Descolonizar o currículo significa abolir do currículo escolar as marcas da colonização, expressas tanto no apagamento ou silenciamento das contribuições das diferentes etnias na história do país, quanto na inferiorização ou exotização dos grupos sociais não-eurocêntricos, como muitas vezes ocorre com os povos indígenas. De acordo com a pesquisadora Nilma Gomes (2008), a descolonização do currículo implica em reconhecer as epistemologias dominantes presentes nas relações de poder e de saber para confrontá-las, em um processo de conflito e negociações para gerar algo novo.

² Ao longo desta dissertação, as palavras marcadas por gênero serão registradas citando o gênero feminino e masculino, sem que uma esteja suprimindo ou generalizando a outra. Esta escolha não pretende ser uma exigência de modificação de estrutura gramatical, mas funciona como um exercício para refletir sobre a produção textual e a marca do gênero na língua portuguesa, quando o masculino muitas vezes é entendido como um termo genérico. A escolha deste registro tem como base o texto do endereço <<http://blogueirasfeministas.com/2013/08/linguagem-inclusiva-de-genero-em-trabalho-academico/>>. Acesso em: 14 de set. de 2021.

importância da presença da temática indígena nas escolas. É relevante que os currículos escolares se comprometam a romper com práticas eurocêntricas, coloniais e homogeneizantes que associam indígenas a antigos estereótipos retratados desde a época da colonização e apagam suas histórias através desse e outros mecanismos.

É importante estudar como a temática indígena vem sendo trabalhada da perspectiva das professoras e dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) para acompanhar e entender como a Lei vem sendo implementada, a fim de refletir sobre as práticas atuais e, caso necessário, de repensar formas de garantir o cumprimento dessa Lei. É preciso refletir sobre o ensino que aborda a temática indígena, pensar como a Lei nº 11.645/08 e a prática de ensino possuem (ou não) o potencial de descolonização do currículo escolar e de quebrar o ciclo de preconceito étnico-racial dentro das escolas. Além disso, há poucas dissertações e teses que refletem sobre a presença dessa temática nos anos iniciais no Ensino Fundamental, bem como há poucos trabalhos que usem o modelo teórico de “ciclo de políticas” para pensar a temática indígena nas escolas.

O interesse sobre a presença da temática indígena nas escolas e entre professoras e professores está relacionado às minhas³ reflexões levantadas em monografia (DANTAS, 2015), requisito para obtenção do título de graduação em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia, pela Universidade de Brasília. Nela apresento uma narrativa da pesquisa realizada em escolas do Plano Piloto — região central do Distrito Federal — com estudantes indígenas matriculadas e matriculados. Nesse trabalho teço algumas reflexões relacionadas ao discurso produzido pela equipe pedagógica sobre a identidade das alunas e dos alunos indígenas presentes nestas escolas, com um foco para a análise semiótica⁴ dos termos. Na conclusão, destaco que as pessoas presentes na escola buscam caracterizar o termo “índio” a partir de referenciais simbólicos dos quais já têm ou tiveram acesso através de leituras diversas (revistas, romances, materiais didáticos, meios eletrônicos etc.), das mídias sociais (televisão e internet) e demais espaços, como a sua formação superior.

Sendo eu uma mulher cisgênero branca que escolheu trabalhar com a questão indígena na graduação, me instigava entender como as pessoas não-indígenas olhavam para as pessoas

³ Esse trabalho foi escrito a três mãos, pela estudante Maisa Dantas, sua orientadora Lucíola Santos e sua coorientadora Vanessa Miranda. Haverá, portanto, momentos em que o texto será estruturado em primeira pessoa, fazendo referência à Maisa Dantas, bem como haverá referências em terceira pessoa do plural, indicando uma construção coletiva do texto.

⁴ Essa reflexão é realizada em diálogo com a perspectiva semiótica presente em algumas obras do antropólogo estadunidense Roy Wagner, em especial no livro “A invenção da cultura”.

que se identificavam como indígenas e residiam em espaços urbanos de capitais brasileiras. Quando ingressei no mestrado, eu tinha como projeto entender como os cursos de formação inicial de professoras e professores, especificamente a graduação em Pedagogia, preparavam professoras e professores para trabalharem a temática indígena nas escolas, com base na efetivação da Lei 11.645/08.

Essa proposta sofreu alterações em função da pandemia da nova cepa do coronavírus, SARS-CoV2, também conhecido como Covid-19. A investigação que se planejou fazer a princípio propunha entender como, quando e onde a temática indígena é trabalhada nos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma universidade federal. Logo no início da pesquisa, quando fomos fazer os primeiros contatos com a universidade em 2020, a pandemia começou a se alastrar pelo Brasil. Com isso, essa pesquisa se tornou inviável devido aos procedimentos metodológicos que propunha e por perdermos o contato com a Faculdade de Educação da universidade, que estava muito atarefada com a adequação dos novos protocolos para lidar com a nova situação. Diante de um cenário o qual não sabíamos quando exatamente seria controlado, foi preciso pensar uma nova proposta de pesquisa cujas metodologias pudessem atender aos protocolos que minimizam os riscos de transmissão da Covid-19.

Por entender que o modelo teórico do “ciclo de políticas” propõe uma análise sobre como uma política pública educacional emerge dentro da agenda governamental até o ponto em que a mesma é aplicada nas escolas, estruturamos uma nova pesquisa que pudesse ser realizada sem sair de casa. Isso envolveu o acesso a documentos disponíveis na internet e o contato via telefone celular e via internet com as professoras a serem entrevistadas. A partir daí, decidimos trabalhar investigando os antecedentes e o processo de elaboração da Lei nº 11.645/08 e como vem ocorrendo sua aplicação nas escolas por meio de entrevistas com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o problema de pesquisa que nos norteou foi o seguinte: como a temática indígena se tornou conteúdo obrigatório do currículo da educação básica e como tal temática é trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública?

Diante desse problema de pesquisa, podemos colocar as seguintes questões: Como o ensino de história e cultura indígena nas escolas se torna uma política pública de educação? Quais grupos sociais participaram desse processo? Quais discursos foram construídos e disputados durante esse processo? Quais as principais ideias que o texto transmite? Quais elementos textuais foram vetados? Em que contexto político e social essa Lei foi publicada?

Como a Lei nº 11.645/08 é interpretada por professoras e por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como a Lei é posta em prática nas escolas? Quais recursos os governos disponibilizam para a efetivação desta Lei? Quais recursos as professoras e professores utilizam para falar da temática indígena nas escolas? Existem divergências entre o que é proposto em Lei e o que é vivido dentro das escolas? A Lei consegue provocar mudanças nas práticas pedagógicas de professoras e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como essa Lei vem sendo implementada diante do cenário político atual?

Em função do problema proposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a emergência, o processo de elaboração e a aplicação prática da Lei nº 11.645/08, enquanto os objetivos específicos são os que se seguem:

- Analisar a trajetória da Lei nº 11.645/08 dentro do modelo teórico de “ciclo de políticas”, de Stephen Ball;
- Investigar quando o projeto da Lei nº 11.6545/08 começa a ser debatido (Contexto de influência);
- Identificar os discursos que foram construídos e disputados durante o processo de criação da Lei nº 11.645/08 (Contexto de influência);
- Analisar os textos em trâmite que originaram a Lei nº 11.645/08 no Congresso Nacional, como o Projeto de Lei e seus pareceres, levando em consideração o tempo em que foi redigido e o seu local de produção (Contexto da produção de texto);
- Identificar quais recursos professoras e professores utilizam para abordar a temática indígena na escola, entrevistando docentes que lecionam do 1º ao 5º ano na Rede Estadual e na Rede Municipal de Ensino de Minas Gerais (Contexto da prática).

A forma como foi organizada a dissertação está descrita a seguir. O primeiro capítulo apresenta as metodologias utilizadas na pesquisa e os aportes teóricos que sustentam a mesma. O segundo capítulo traz a revisão da literatura, reunindo um resumo e uma reflexão possível sobre trabalhos acadêmicos que abordam a temática indígena nos anos iniciais do EF. O terceiro capítulo descreve tanto o Contexto de influência, que procura entender as disposições para que a política pública entrasse na pauta do governo federal, como o Contexto da produção de texto, analisando os principais documentos oficiais que tramitaram no Congresso Nacional até a culminação da publicação da Lei nº 11.645/08. Por fim, o quarto

capítulo aborda o Contexto da prática através da análise de entrevistas concedidas por professoras dos anos iniciais do EF da Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Municipal de Belo Horizonte, trazendo observações sobre suas práticas e suas perspectivas sobre a presença da temática indígena nas escolas em que lecionam.

Capítulo 1

Percursos teórico-metodológicos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, esse capítulo visa a apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa em pauta. Para isso, primeiramente, será abordado o tipo de pesquisa que foi realizada, bem como os procedimentos de coleta de dados. Em seguida, é apresentado o referencial teórico relativo ao ciclo de políticas públicas, bem como as teorias e conceitos utilizados na análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

1.1 Abordagem metodológica

Desenvolvo no presente trabalho uma pesquisa de cunho qualitativo, com procedimentos metodológicos que combinam análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos com esses procedimentos são analisados sob a ótica da Análise Crítica de Discursos. A seguir, trago algumas definições e explicações a respeito do percurso metodológico de minha pesquisa.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo porque busca compreender um fenômeno social amplo — a saber, a impressão de professoras e de professores sobre a presença da temática indígena na escola —, e o faz aproximando-se dessa realidade, estudando esse fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos que compõem a realidade estudada. Entende-se aqui que é possível descrever e analisar um fenômeno social e os sentidos que as pessoas lhe atribuem. Esta definição atende à seguinte descrição de Antonio Chizzoti (2003) sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, (...) adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (p. 221)

Ao traçar um panorama sobre a presença da abordagem qualitativa de pesquisa na área de Educação no Brasil, Bernadete Gatti e Marli André (2010) caracterizam-na como uma defesa da “(...) visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (p. 30), dando-se:

(...) especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (p. 30)

Expostas essas características, é possível dizer que a abordagem qualitativa é apropriada e relevante em pesquisas que levam em conta a temática indígena, pois esse tema deve ser vinculado com o contexto sócio-histórico-cultural brasileiro para ser entendido em sua complexidade, independente do foco que se dê em pesquisa.

Conforme relatado na introdução deste trabalho, a nossa pesquisa se desenvolveu ao longo dos anos 2020 e 2021, datas em que a pandemia de SARS-CoV-2 se alastrou. A pesquisa de campo que seria originalmente executada teve que ser modificada porque implicava em procedimentos que exigiriam contatos pessoais. A metodologia de pesquisa sofreu alterações tendo em vista que a realização de uma pesquisa deveria atender às medidas de distanciamento social. Um dos critérios para a reelaboração do projeto inicial foi a procura por uma execução metodológica segura que pudesse atender às medidas sanitárias recomendáveis. Nós procuramos redimensionar o problema de pesquisa, sem abandonar a temática inicial, com procedimentos metodológicos cuja efetivação fosse viável de ser executada sem o contato com materiais físicos ou o encontro presencial com os sujeitos participantes. Tendo esta questão em mente, descrevo a seguir os dois procedimentos de pesquisa selecionados e a forma como foram explorados.

Um dos procedimentos de pesquisa utilizados é a pesquisa documental, para a elaboração do Contexto de influência e do Contexto de produção do texto que integram dois aspectos da pesquisa, que se baseia no ciclo das políticas públicas de Bowe, Ball e Gold (1992). Dentro de uma abordagem qualitativa, o documento pode ser entendido como “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova.” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67). Portanto, um documento não precisa ser necessariamente um pedaço de papel impresso, como geralmente é associado. Na presente pesquisa, consideraremos para a pesquisa documental a Lei nº 11.645/08 e demais documentos relacionados a esta Lei. O acesso a esses documentos se deu exclusivamente por meio digital.

A definição de documento aqui utilizada se alinha ao que Stephen Ball define como texto em seu trabalho. Ao tratar de uma das três principais etapas de análise de sua teoria — que serão melhor detalhadas nos seguintes tópicos deste capítulo — Richard Bowe, Stephen

Ball e Anne Gold (1992) afirmam que um texto político representa a política e pode tomar as seguintes formas:

Textos legais ‘oficiais’ e documentos políticos, obviamente; comentários produzidos formal e informalmente que são oferecidos para ‘dar sentido’ aos textos ‘oficiais’, novamente a mídia é importante aqui; os discursos e as performances públicas de políticos relevantes e funcionários; e vídeos ‘oficiais’ são outras formas de representação popular recentes. (p. 21, tradução nossa).⁵

Ainda sobre os textos analisados em uma investigação teórica, os autores reiteram que eles não são necessariamente tidos como um fato concreto apenas pela sua apresentação, ou seja, um texto não fala por si próprio. É preciso que os textos sejam analisados dentro do seu contexto de produção temporal, observando também os sujeitos que participam de sua produção e demais condições que o circundam.

O segundo método utilizado para a realização da pesquisa foram as entrevistas semiestruturadas. Trata-se de um diálogo conduzido por algumas questões básicas propostas pela pesquisadora ou pelo pesquisador. Eduardo Manzini (2004, 2012) caracteriza este tipo de entrevista pela presença de um roteiro com perguntas abertas que são acionadas conforme as circunstâncias momentâneas, com espaço para realizar perguntas complementares conforme as informações coletadas. Dessa forma, a entrevista é conduzida tanto pelas perguntas acionadas pela pesquisadora ou pelo pesquisador quanto pelas respostas e demais falas adicionais trazidas pela interlocutora ou pelo interlocutor.

As entrevistas foram realizadas com professoras do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental (EF) que, durante a execução da pesquisa, lecionavam em escolas estaduais e municipais de Belo Horizonte. A escolha desses dois anos do EF se justifica por acreditarmos que, nesta fase, as alunas e os alunos estariam mais avançadas e avançados no processo de alfabetização, o que, teoricamente, faria com que se abrisse mais espaço para demais atividades, incluindo a abordagem da temática indígena. A cidade de Belo Horizonte foi escolhida pela possibilidade de conseguirmos o contato de professoras e professores que lecionassem no EF com mais facilidade nesta cidade. Este contato se deu através de indicação de colegas que estudavam no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O primeiro contato foi através de mensagem de telefone celular e a seleção das pessoas entrevistadas se deu conforme aceite dessas pessoas a participarem da pesquisa.

⁵ most obviously ‘official’ legal texts and policy documents; also formally and informally produced commentaries which offer to ‘make sense of’ the ‘official’ texts, again the media is important here; also the speeches by and public performances of relevant politicians and officials; and ‘official’ videos are another recently popular medium of representation.

Das escolas estaduais, foram selecionadas uma professora do 4º ano e duas professoras do 5º ano. Das escolas municipais, foram selecionadas uma professora do 4º ano, duas professoras do 5º ano e uma professora que lecionava para o 4º e 5º ano. As entrevistas duraram, em média, uma hora e quatro minutos.

Devido à questão da pandemia, optou-se pela realização de entrevistas através de videochamadas pela internet. Uma das condições para que as professoras pudessem participar da pesquisa era que estas pessoas tivessem acesso à internet capaz de executar a entrevista por vídeo, o que inclui o manuseio de um equipamento que permita a conexão à internet (seja um computador ou um celular do tipo *smartphone*) e o uso de um programa que possibilita a comunicação por vídeo, além do acesso à internet através de um pacote de dados. As entrevistas foram realizadas utilizando o computador ou o celular, conforme seu uso fosse mais interessante para cada entrevistada, sendo o programa ou o aplicativo de comunicação virtual instantânea por vídeo também de escolha das pessoas entrevistadas (foram dadas as seguintes opções: Google Meet, Skype e Zoom). A gravação das entrevistas se deu utilizando o programa de computador chamado Audacity, que capta o som produzido pelo computador. Também foram usados os gravadores de dois celulares diferentes, para o caso de falha do primeiro recurso. Todas as entrevistas foram transcritas e salvas em documentos digitais.

O roteiro de entrevista foi escrito tendo como base algumas perguntas elaboradas por pesquisas que abordam a presença da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que foram mencionadas na revisão da literatura (capítulo 2). As principais “conclusões” a que chegaram esses trabalhos foram relevantes para a elaboração das perguntas. O artigo de Jefferson Mainardes (2006) trás algumas perguntas que podem ser feitas ao Contexto da prática, as quais também foram importantes nessa elaboração.

Buscou-se resgatar memórias⁶ e reflexões pessoais, procurando entender em que momento as professoras tem ou tiveram acesso à temática indígena, como avaliam o conteúdo que dominam (ou como avaliam sua ausência) e quais materiais acessam ou acessariam para falar sobre a temática indígena.

Essas entrevistas foram realizadas conforme consentimento das pessoas entrevistadas em participar de todo o processo da pesquisa, desde a coleta de dados até a publicação escrita do trabalho final. Foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a pesquisadora traçou constantes diálogos com as pessoas entrevistadas sobre a pesquisa a fim

⁶ Concebendo as memórias enquanto “experiência humana” (BERGAMASCHI, 2002).

de tornar o processo o mais transparente e compreensível possível. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG (COEP) após a aprovação em colegiado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE - FaE - UFMG).

Os dados encontrados através da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas serão aqui analisados sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), dentro do modelo teórico cunhado pelo linguista britânico Norman Fairclough.

Iran Melo (2011) explica que a Análise Crítica do Discurso é uma vertente da Análise do Discurso. Esta última é um modelo teórico funcionalista que, por sua vez, concebe a linguagem associada aos elementos sociais externos a ela mesma. Ou seja, a análise de um texto levaria em consideração aspectos da sociedade como um todo, incluindo, por exemplo, a identidade local das pessoas que produzem o texto (independente da forma que este texto tome, conforme exposto anteriormente) e a arena de poderes que envolve os sujeitos que produzem o texto. A Análise do Discurso se enquadra dentro do funcionalismo por, em síntese, estudar as posições hegemônicas produzidas linguisticamente. Melo descreve o objetivo do funcionalismo na linguística da seguinte forma:

O Funcionalismo tem por objetivo estabelecer princípios gerais relacionados ao uso da linguagem e investigar a interface entre aspectos sociais e o sistema interno das línguas. Sendo, portanto, um modelo mais abrangente de estudos, pois investiga como a forma atua no significado e como as funções externas do sistema linguístico influenciam na forma. (...) a compreensão das implicações das funções sociais no sistema linguístico é central à discussão que relaciona a linguagem à sociedade em todas as vertentes do Funcionalismo. (p. 1337)

A ACD surge como uma vertente transdisciplinar desses quadros teóricos nos anos 1990. Aqui, a sociedade e a linguagem são estudadas dentro de uma relação de codependência, onde o discurso e a estrutura social estão em uma relação dialética em que o discurso é a prática. O sujeito aqui estaria transitando “(...) entre a determinação estrutural e a agência consciente” (idem, p. 1338), ou seja, existem ao mesmo tempo fatores que moldam inconscientemente suas ações e um espaço para a transformação social. A ACD é uma perspectiva teórica cujo foco está nas mudanças sociais radicais, na influência exercida pelos discursos dominantes.

O processo de análise envolve a identificação de categorias para os tipos de discursos que surgem nas falas. Essas categorias foram identificadas e as análises foram desenvolvidas tendo como base os estudos decoloniais e os estudos culturais. Esses referenciais teóricos possuem focos que estão interligados e se complementam. No tópico seguinte, descrevo brevemente cada um dos referenciais teóricos utilizados na presente pesquisa.

1.2 Referenciais teóricos

Para a realização da pesquisa, considerando-se a temática em foco, avaliamos que o Ciclo das Políticas Públicas de Bowe, Ball e Gold (1992) oferecia um caminho inicial para se compreender o processo de emergência e de elaboração de uma lei no campo educacional e de sua aplicação nas escolas. No tópico 2.1 é feita uma breve apresentação desse modelo teórico, descrevendo como sua estrutura nos ajuda na investigação realizada. Ao lado disso, por se tratar de uma pesquisa sobre a temática indígena, julguei que os estudos decoloniais e os estudos culturais oferecem elementos importantes para se compreender as lutas e as relações de poder envolvidas nas questões de raça e etnia presentes no currículo escolar.

Para auxiliar na reflexão sobre os dados derivados da pesquisa, utilizou-se como categoria de análise a “colonialidade do poder” e o “pensamento abissal”, ambos os conceitos advindos das teorias anticoloniais. Foram usados ainda nessa análise os Estudos Culturais, no que diz respeito à produção e recepção do conteúdo comunicacional. Nos tópicos 1.2.1 e 1.2.5 as bases teóricas mencionadas até aqui serão apresentadas de forma a mostrar sua contribuição para este trabalho.

1.2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas

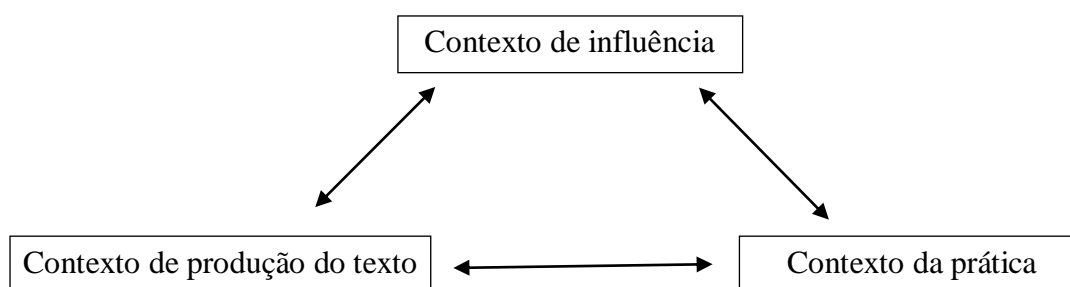
Em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009), Stephen Ball define o Ciclo de Políticas como um método para pesquisar e teorizar políticas públicas, uma vez que incluem desde as condições político-sociais para a concepção da política até a sua concretização prática. Essa trajetória não é linear, ou seja, não existiria um processo de implementação “de cima para baixo” em que as políticas públicas se materializam na prática escolar em um movimento unidirecional que sai do papel e se concretiza diretamente em ações. A política pública estaria, na verdade, em constante movimento e cercada de condicionantes sociais, como relações de poder, transformações, intenções e disputas.

Segundo Mainardes (2006), a proposta de Ball é analisar as políticas públicas focando dois aspectos: os discursos produzidos pela política e a interpretação (que se reflete na prática) feita sobre a política pelas pessoas que atuam com ela. Mainardes ressalta: “Isso

envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.” (2006, p. 50).

O ciclo de políticas envolve a caracterização de três contextos principais que estão inter-relacionados e operam em um ciclo contínuo: o Contexto de influência, o Contexto da produção de texto e o Contexto da prática. Bowe, Ball e Gold (1992) trazem a seguinte ilustração para explicar esse movimento e a relação entre os contextos:

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de uma política



Fonte: Bowe, Ball e Gold, 1992, p.20, tradução livre.

O Contexto de influência é o momento em que, geralmente, a política se inicia. Nesse momento, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), ocorrem as seguintes ações: os discursos políticos são construídos, há uma disputa de significado sobre o termo “educação” e sobre o que significa ser educada ou educado, demais conceitos-chave da política são estabelecidos e fornecem discursos para dar início aos projetos políticos. As arenas de influência têm base nas redes sociais que atuam dentro e ao redor das partes políticas, dentro e ao redor do governo e dentro e ao redor do processo legislativo. A construção do discurso nesse contexto pode receber apoio ou pode ser desafiada por argumentos amplos que influenciam as arenas públicas de ação, em especial por meio da mídia. Arenas públicas formais podem também concentrar a articulação de influência, tais como comitês e grupos representativos. É importante ressaltar a existência de influências internacionais, nacionais e locais dentro desse contexto.

O terceiro capítulo da presente dissertação irá abordar o Contexto de influência da Lei nº 11.645/08. Serão apresentadas algumas das condições internacionais, nacionais e locais, destacando os grupos e atores sociais que foram relevantes para que a ideia de trabalhar a temática indígena nas escolas não-indígenas brasileiras se concretizasse em uma política

pública educacional. Desta forma, será possível visualizar quais discursos foram produzidos nesse momento, bem como os discursos que ganharam destaque em registros oficiais.

O Contexto de produção de texto consiste na análise dos textos que expressam a política. É preciso destacar que sua linguagem busca atender ao público geral e sua expressão pode tomar diversas formas, desde documentos oficiais, comentários e discursos formais ou informais produzidos por entidades relevantes ao processo, até mesmo vídeos ou áudios oficiais. Bowe, Ball e Gold (1992) destacam dois pontos-chave sobre os textos políticos: em primeiro lugar, eles não são necessariamente coerentes ou claros, podem apresentar contradições, equívocos, generalizações, etc. Portanto, a política pública não se encerra no processo legislativo, sendo preciso ser analisada dentro da perspectiva temporal e espacial em que foi produzida. Em segundo lugar, eles são resultado de debates, confrontos e acordos entre diferentes grupos de atuação que disputam a representação da política através da luta por significados. Esse contexto será discutido também no terceiro capítulo, em que utilizamos a dissertação da pesquisadora Giovana Fanelli (2018) para entender o que se debateu durante a tramitação da Lei no Congresso Nacional.

O Contexto da prática é para onde a política pública se destina, onde se apresentam respostas à intervenção textual da política pública. Nela os sujeitos não são meros receptores e implementadores da proposta política, mas a (re)interpretam, (re)contextualizam e (re)criam, conforme os termos e o entendimento das pessoas envolvidas. Bowe, Ball e Gold trazem a seguinte citação para exemplificar o Contexto da prática:

Aquelas pessoas que participam de um programa escolar vão interpretar isso em seus próprios termos, dentro de seus próprios entendimentos, desejos, valores e propósitos, e em relação aos significados disponíveis a elas e à forma de trabalho que elas preferem. Em resumo, todos os aspectos do programa podem ser contestados por aquelas pessoas envolvidas em um programa, além disso, um programa é formado e reformado através de suas vidas por um processo de contestação. (RIZVI, KEMMIS, 1987 *apud* Bowe, Ball, Gold, 1992, p. 21-22, tradução nossa).⁷

Desta forma, uma política pública é recontextualizada a partir da visão das professoras, professores e demais profissionais, que trazem consigo histórias, experiências, valores, propostas e interesses próprios (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p. 22). Não é possível ter o total controle do sentido que o texto pode tomar, mesmo porque existe uma disputa sobre

⁷ Those who participate in a program at the school level will interpret it in their own terms, in relation to their own understanding, desires, values and purposes, and in relation to the means available to them and the ways of working they prefer. In short, all aspects of a program may be contested by those involved in a program, moreover, a program is formed and reformed throughout its life through a process of contestation.

a interpretação (diferentes interpretações atendem a diferentes interesses, e esses interesses estão em disputa). Esse contexto será discutido no quarto capítulo.

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi expandida após reavaliação e em resposta a críticas recebidas⁸. Em 1994, Stephen Ball acrescentou mais dois contextos a esse ciclo: o Contexto de resultados (efeitos) e o Contexto da estratégia política. Ambos não serão trabalhados na presente pesquisa, mas são apresentados resumidamente a seguir.

O Contexto de resultados (efeitos) analisa os impactos da política no que concernem as desigualdades e injustiças sociais existentes. Mainardes (2006) ressalta que esse contexto “(...) preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.” (p. 54). Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball comenta que o Contexto de resultados (efeitos) seria uma extensão do Contexto da prática. Por sua vez, o Contexto da estratégia política tem como objetivo propor formas de combater as desigualdades derivadas das políticas públicas ou reproduzidas por elas através de atividades sociais e políticas.

Na presente pesquisa, a Abordagem do Ciclo de Políticas nos auxilia a entender a trajetória da Lei nº 11.645/08, desde a sua elaboração até a sua chegada nas escolas sob a perspectiva das professoras entrevistadas. Dessa forma, no Contexto da prática, as falas dessas professoras levantam reflexões que podemos relacionar a categorias de análise advindas de teorias utilizadas no campo dos estudos culturais e pós-coloniais, como será visto a seguir.

1.2.2 Estudos pós-coloniais e estudos culturais

As categorias de análise descritas deste tópico em diante emergiram das análises das entrevistas realizadas para a presente pesquisa. Cada tópico busca situar essas categorias de análise dentro das teorias das quais derivam, com uma breve descrição de cada uma delas e a definição das categorias.

1.2.2.1 A Colonialidade do Poder

Abordar a temática indígena implica necessariamente em resgatar a história de invasão colonial das Américas a partir do século XV. Só é possível entender as dinâmicas da

⁸ Algumas das críticas aqui referidas foram expostas por Mainardes (2006, p. 56-58).

atualidade tendo a consciência de que as influências coloniais seguem presentes na estrutura social. Esta visão diacrônica do tempo, a qual analisa dados presentes tendo em vista um tempo histórico mais longo, bem como a permanência dos aspectos coloniais em âmbito individual e coletivo são alguns dos principais argumentos levantados por Teorias Anticoloniais, com destaque para o Pós-Colonialismo e a Teoria Decolonial. A “Colonialidade do Poder” é uma categoria que surge entre os teóricos decoloniais, mas é preciso explicar brevemente sobre o Pós-Colonialismo primeiro para que possamos entender melhor a Teoria Decolonial.

O Pós-Colonialismo refere-se a estudos interdisciplinares que procuraram romper com a visão dos colonizadores, que até então diziam dominar a verdade e a ciência como um todo através do seu universalismo eurocêntrico. A partir dos anos 1950, emergem as obras consideradas pós-colonialistas, como as de Aimé Césaire e Frantz Fanon, que abordam as tensões e os antagonismos dentro das relações coloniais. De acordo com Luciana Ballestrin (2013), a institucionalização do pós-colonialismo enquanto escola de pensamento ocorre a partir dos anos 1980, sob influência das correntes pós-estruturalistas, desconstrutivistas e pós-modernas. Devido a esta conexão com autores de nacionalidade europeia, cujas teorias e obras são citadas diretamente por autoras e autores pós-coloniais, critica-se o não-rompimento completo dos vínculos com os colonizadores. Ainda assim, sua produção é relevante dentro do eixo acadêmico, em que se ampliaram propostas outras que valorizam a cosmovisão fora do eixo eurocêntrico.

O giro decolonial latino-americano, segundo Ballestrin (2013), foi marcado pela fundação do Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos e do Grupo Modernidade/Colonialidade nos anos 1990, com inspiração nas produções pós-colonialistas. Esse grupo tinha como objetivo inserir a América Latina no debate pós-colonial diante de uma nova realidade local, em que regimes autoritários acabavam de sair do poder, iniciando um processo de redemocratização. Um dos argumentos centrais desse movimento acadêmico foi sintetizado por Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein (1992), destacando que o sistema econômico capitalista global e a modernidade, tal como conhecemos, não poderiam existir sem a exploração das Américas a partir de 1492. Segundo esses autores, o sistema capitalista se constrói pela invenção racional eurocêntrica de uma classificação social pelo conceito de raça, através do qual as lógicas binárias — tais como civilização/barbárie, moderno/antigo, razão/emoção, natureza/cultura — são ativadas dentro da dominação e do genocídio colonial.

A “Colonialidade do Poder” é um conceito cunhado pelo autor decolonial Aníbal Quijano. Refere-se a uma forma geral de dominação, à produção de relações de poder a partir da categorização racial das sociedades. Ou seja, de acordo com Quijano (1991), a estrutura colonial produziu uma forma de classificar as pessoas de maneira a produzir discriminações étnico-raciais. Essas construções intersubjetivas foram assumidas como categorias científicas e passaram a constituir narrativas de verdades únicas e de “fenômenos naturais” nas relações sociais, nos quais pessoas não-brancas possuíam naturalmente um papel inferior na sociedade. A colonialidade tem início no período de colonização das Américas e segue presente na sociedade, sendo “(...) um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73). Nesse mesmo texto, Quijano faz a seguinte diferenciação entre Colonialidade e Colonialismo:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradora que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. (p. 73)

Como a Colonialidade do Poder pode se manifestar de forma sutil nas relações sociais, esse conceito nos ajuda a entender algumas das formas que a Lei nº 11.645/08 pode tomar em sala de aula ou mesmo como essa Lei é interpretada pelas professoras.

O pensamento decolonial procurou ser um contraponto crítico aos estudos culturais inaugurados nos Estados Unidos, nos quais a diferença cultural é vista como uma celebração e não como um problema. Desde a sua origem, os estudos decoloniais procuraram um rompimento radical com as tradições eurocêntricas, mas é preciso atentarmos às críticas direcionadas às teorias decoloniais. Leonardo Silva (2015) sintetiza as críticas levantadas por Silvia Cusicanqui da seguinte forma:

Para Cusicanqui, muito do que se convencionou chamar de conhecimento decolonial constrói-se como um “triângulo sem base”, em que se formam redes de intelectuais, alguns dos quais estabelecidos em universidades estrangeiras, que se apropriam de demandas das lutas indígenas, mas esvaziam suas pautas ao tratá-los como “povos originários”, relegando-os a um lugar fora da modernidade e, portanto, sem capacidade de gerenciamento do Estado. (p. 54-55)

É importante destacar que a presente pesquisa de mestrado não pretende se classificar como uma pesquisa decolonial. Isso envolveria buscar uma ruptura completa com os referenciais acadêmicos europeus, desde a construção teórica até as práticas metodológicas e

até mesmo questionaria o formato tradicional que uma dissertação toma. O que pretendemos fazer aqui é um exercício acadêmico que busca refletir sobre a estrutura social a partir do olhar de algumas das teorias decoloniais. O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, ao apresentar a proposta da transmodernidade de Enrique Dussel, expõe a presença do eurocentrismo nas estruturas de pensamento global, destacando que as mais diversas formas de pensamento não foram completamente exterminadas pelas estruturas coloniais:

Se, por um lado, o projeto colonial ocidental de genocídio/epistemicídio foi, em alguma extensão, bem-sucedido, em espaços particulares do mundo, por outro, fracassou totalmente. O pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres críticos deste projeto continua vivo, ao lado do pensamento de outros críticos do Sul. Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica. Tudo foi afetado pela Modernidade eurocêntrica e muitos aspectos do eurocentrismo foram engessados nessas novas epistemologias. Entretanto, isto não significa que cada tradição está contida, em um sentido absoluto, e que não há uma saída da epistemologia ocidental. Ainda existem perspectivas epistêmicas não ocidentais, que guardam uma exterioridade relativa da Modernidade eurocêntrica. Elas foram afetadas pelo genocídio/epistemicídio, mas não foram completamente destruídas. É esta exterioridade relativa que, de acordo com Enrique Dussel, propicia esperança e possibilidade de um mundo transmoderno: “um mundo onde muitos mundos são possíveis”, para usar o slogan zapatista. (GROSGOUEL, 2016, p. 44)

1.2.2.2 O Pensamento Abissal

O conceito do “Pensamento Abissal” foi estabelecido pelo pesquisador português Boaventura de Sousa Santos. Sendo um homem branco europeu, sua classificação dentro das Teorias Anticoloniais é questionada no âmbito acadêmico. Porém, seu constante diálogo com essas teorias, com pesquisadoras e pesquisadores do chamado Sul Global, o seu trabalho próximo aos movimentos sociais, além do seu arcabouço teórico voltado para questões de subalternidade e de marginalização faz com que Santos seja reconhecido como colaborador dessas teorias.

O “pensamento abissal”, segundo Santos (2007), refere-se ao abismo que existe ao separar o pensamento moderno ocidental das outras formas de ser e de pensar o mundo. Essas outras formas são invisibilizadas da realidade, são produzidas como inexistentes e inferiores, para que um lado apenas prevaleça. A diferença é produzida e radicalizada pelo pensamento abissal. Santos (idem) busca explicar o conceito utilizando a ciência ocidental como exemplo da divisão abissal sob demais conhecimentos tradicionais:

Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (p. 72-73)

A colonização teria dado início a esse abismo, ao registrar as colônias e seus povos fora da dicotomia certo/errado para o inexistente, o que não é possível. É possível, portanto, visualizar o processo de desumanização dos povos indígenas dentro do pensamento abissal, que permanece presente na sociedade através do reforço de uma distância sincrônica e diacrônica.

1.2.2.3 Os Estudos Culturais

De acordo com Ana Escosteguy (1998), este é um movimento teórico-político com origens na Inglaterra cujas publicações datam dos anos 1950. Ele foi fundado como campo de estudos organizados em 1964 pelo historiador literário Richard Hoggart, através da inauguração do *Centre for Contemporary Cultural Studies*. Alguns dos nomes mais eminentes desse campo inclui Raymond Williams, E. P. Thompson e Stuart Hall. Vale ressaltar que os Estudos Culturais não se restringiram à Inglaterra, tendo se disseminado mundo afora. O principal alvo de investigação deste grupo interdisciplinar são os aspectos culturais de uma sociedade, quando o termo “cultura” ganha um sentido mais amplo e passa a abarcar culturas para além do elitismo e da hierarquia social. As culturas populares e as mídias de massa passam, assim, a serem estudadas.

Dentre as reflexões realizadas pelos Estudos Culturais, nos interessa na presente pesquisa os levantamentos acerca da identidade e da diferença. Para tanto, utilizamos o texto

“A produção social da identidade e da diferença” do especialista em educação Tomaz da Silva (2000). A seguir, apresentamos uma síntese das principais ideias desse texto.

Identidade e diferença são, a princípio, conceitos autossuficientes, ou seja, é possível definir aquilo que se é em oposição àquilo que não se é, e vice-versa. Existe uma interdependência entre ambos os conceitos, isso porque quando se afirma uma identidade outras identidades são negadas de maneira oculta. Da mesma forma, quando se declara uma diferença, diversas identidades são ocultadas. Existe aqui um processo de inclusão e de exclusão. Silva (idem, p. 76) defende que identidade e diferença são mutuamente determinadas e que são ativamente produzidas porque são elementos da linguagem, são criações sociais e culturais.

Identidade e diferença são construídas nas relações sociais, estando, portanto, ambas submetidas às relações de poder em que diferentes significados estão em disputa. “Podemos dizer que onde existe diferenciação — ou seja, identidade e diferença — aí está presente o poder.” (idem, p. 81). As relações de poder são afirmadas e reafirmadas dentro do processo de inclusão e de exclusão citado acima.

O conceito de representação é importante para os Estudos Culturais dentro do debate da identidade e da diferença. A representação é vista dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, como um significado concreto, que se materializa visivelmente. Por apresentar algumas das características da linguagem, “(...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (idem, p. 91). Ou seja, a identidade e a diferença adquirem sentido através da representação. Sua ligação com as relações de poder pode ser vista quando pensamos quem tem o poder de representar e quais representações serão consideradas válidas ao se definir uma identidade.

Silva resgata o conceito de performatividade, da teórica Judith Butler, para afirmar que a identidade não apenas afirma uma sentença ou descreve algo ou alguém de maneira crua, mas está ligado a uma rede linguística mais ampla que associa essa caracterização a demais sentidos atribuídos dentro de uma sociedade. A produção da identidade depende ainda da sua repetição para que seja entendida pelas pessoas. Se essa repetição pode ser contestada e interrompida, a identidade pode ganhar outras associações fora das reproduções de relações de poder.

Em síntese, com esses recursos teóricos e metodológicos analisamos o processo de criação e implementação da Lei nº 11.645/08. Se por um lado o ciclo das políticas nos permite analisar todo o processo de desenvolvimento de uma lei, desde sua emergência até sua aplicação, por outro lado os estudos pós-coloniais e a literatura produzida pelos estudos culturais nos fornecem pistas para compreender os complexos problemas que ocorrem quando a Lei nº 11.645/08 passa a vigorar.

Capítulo 2

Revisão da literatura

O objetivo desse capítulo é apresentar a revisão da literatura realizada sobre a temática central desse trabalho que teve como finalidade conhecer a produção científica na área e subsidiar a presente pesquisa. Foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos que abordam a presença da temática indígena nas séries iniciais do ensino fundamental. No presente tópico, apresento como a temática foi abordada primeiramente em reuniões do Movimento Indígena e como a mesma passou a ser abordada pelas pesquisas na área de Educação. Posteriormente, trago o resultado do levantamento bibliográfico sobre a presença da temática indígena nas séries iniciais, a partir da aplicação da Lei nº 11.645/08 nas escolas.

Arroyo (2003) afirma que a conquista da educação escolar pública e gratuita no Brasil está diretamente ligada à pressão pública exercida pelos Movimentos Sociais, conforme pode ser confirmado por diversas pesquisas. Entendendo que “os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos” (p. 30), é possível afirmar que, antes de se tornar um objeto de interesse acadêmico, a presença da temática indígena no Ensino Fundamental (EF) foi debatida pelo Movimento Indígena no final dos anos 1980.

A educação escolar foi pauta do Movimento Indígena desde seu princípio, quando se exigia para as aldeias um ensino não-assimilacionista e que respeitasse as tradições individuais de cada etnia. Essas reivindicações levam o Movimento Indígena a refletir sobre a relação entre os povos originários e a sociedade envolvente. Giovana Fanelli (2018) analisa três documentos que foram resultados de reuniões de professores indígenas no Mato Grosso, em Rondônia e nos estados do Amazonas e de Roraima entre 1989 e 1991. Neles menciona-se a necessidade de combater e abolir a discriminação histórica contra a população indígena através da educação, com intervenções no currículo escolar e no livro didático. Desta forma, é possível afirmar que o Movimento Indígena Brasileiro produziu documentos que tratam da necessidade de abordar a temática indígena nas escolas brasileiras como um todo.

Iara Bonin e colaboradores (2015) indicam que o desenvolvimento de pesquisas que trazem a temática indígena na área de Educação foi impulsionado pela mudança na relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas com a promulgação da Constituição de

1988. Tanto o aparato legislativo, representado pelo artigo 26, inciso 4º, e pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quanto os dispositivos curriculares, como o lançamento da “pluralidade cultural” como um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), fomentaram abordagens multiculturais⁹ e interculturais¹⁰ no campo da pedagogia, que começam a ganhar relevo a partir dos anos 1990, conforme ressaltam André Mariano (2009) e Reinaldo Fleuri (2003).

A fim de conhecer a produção científica que aborda a aplicação da Lei nº 11.645/08 nos anos escolares iniciais, realizei um levantamento bibliográfico de teses e dissertações no sítio eletrônico que contém o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>). A palavra-chave aplicada à pesquisa foi “11.645”, entre aspas. Foram localizados 240 resultados no total, dos quais foram selecionados 19 trabalhos, a partir da análise do resumo e do objetivo geral de cada um destes. O critério de seleção procurou atender às seguintes características: pesquisas que abordassem a aplicação da Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); pesquisas que levantassem um debate sobre esta Lei, seja abordando seus antecedentes, seu surgimento, suas propostas etc. Foi identificada ainda uma dissertação que não se encontrava no sítio eletrônico em questão, mas que se mostrou relevante na abordagem da Lei e, portanto, foi incluída no presente levantamento.

Entre os trabalhos analisados, encontramos apenas duas teses de doutorado, conforme apresentado na tabela e nos quadros abaixo:

⁹ Ana Canen (2007) afirma que o termo “multiculturalismo” dentro das pesquisas em Educação tem mais de um significado. Pode-se referir a pesquisas com visões folclóricas ou liberais, que abordam as múltiplas culturas de uma sociedade de maneira reducionista sem ressaltar seus conflitos e suas desigualdades, ou a pesquisas com perspectivas críticas, que procuram articular estas visões folclóricas às relações de desigualdade entre as culturas. Existem ainda as perspectivas pós-coloniais e pós-modernas do multiculturalismo, que investigam as formas de construção das diferenças na linguagem e na construção de discursos, por exemplo, quando estas estão “impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina, etc.” (p. 94). Em comum, estas perspectivas analisam a sociedade a partir do caráter plural das identidades.

¹⁰ As pesquisas “interculturais” em Educação abordam a relação entre diferentes sujeitos sociais, com diferentes culturas e diferentes identidades, que se encontram em um mesmo espaço. Analisam-se os conflitos e as negociações geradas dentro deste encontro, na busca do fortalecimento das identidades individuais e culturais. Reinaldo Fleuri (2009) indica que, no Brasil, as ações dos diferentes movimentos sociais caracterizam o aspecto intercultural da educação.

Tabela 1 – Quantidade de dissertações e de teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tipo de produção	Quantidade
Dissertação	18
Tese	2
Total	20

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 1 – Dissertações que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Título da Dissertação	Autora /Autor	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Temáticas trabalhadas	Ano de Publicação
Trabalho, educação e diversidade cultural.	SCHULZ, Alan Sharle	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade e Federal de Rondônia	Indígena e afro-brasileira	2011
Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais.	BENTON, Clovis Claudino	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade e Federal de São Carlos	Indígena e afro-brasileira	2012
Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular.	SILVA, Ana Cláudia Oliveira da	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade e Federal de Pernambuco	Indígena e afro-brasileira	2012
Projeto sagrada natureza: Currículo em ação - uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008.	SOUZA, Cristian e Gonçalves de	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade e Federal do Rio de Janeiro	Indígena e afro-brasileira	2012
Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT.	EICHHOLZ, Gerda Langmantel	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade e Federal de Mato Grosso	Indígena	2015
A temática indígena	SILVA,	Programa de	Universidade	Indígena	2015

nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE.	Maria da Penha da	Pós-Graduação em Educação Contemporânea	e Federal de Pernambuco		
Jurema sagrada: desafios à prática docente no Ensino Fundamental.	VIEIRA, Wellida Karla Bezerra Alves	Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões	Universidade Federal Da Paraíba	Indígena e afro-brasileira	2015
Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores: um estudo em escolas públicas municipais do Ensino Fundamental em Porto Velho (Rondônia).	BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Rondônia	Indígena e afro-brasileira	2016
As representações sobre os indígenas nas escolas públicas de Ceres: Colonialismo e colonialidade (2010-2015)	BORGES, Lukas Magno	Programa de Pós-Graduação em História	Universidade Federal de Goiás	Indígena	2016
Lei 11.645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho	MELO, Emelin e Apolônia de	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pernambuco	Indígena e afro-brasileira	2017
Cerâmica: arte e conhecimento prático e teórico para a educação básica.	DALMOLIN, Soeli de Fatima dos Santos	Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias	Centro Universitário Internacional	Indígena	2018
A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.	FANELLI, Giovanna de Cassia Ramos	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História,	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Indígena	2018

		Política, Sociedade			
Quando as canções do ikolen/gavião visitam a escola: ações educativas com as músicas indígenas na Tupi em Ji-Paraná/RO.	LIMA, Deloise Angela Amorim de	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Universidad e Federal de Rondônia	Indígena	2018
Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I.	NOVAES, Natália	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidad e do Estado de Minas Gerais	Indígena	2018
Evidências e ausências da Lei n.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO.	SILVA, Armelinda Borges da	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidad e Federal de Mato Grosso	Indígena	2018
Escavando conhecimentos: patrimônio arqueológico Maracá no ensino de História do Amapá.	SILVA, Jackeline Samara Maciel da	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História	Universidad e Federal do Amapá	Indígena	2018
Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares: um estudo da Lei n.º 11.645/08.	LOPES, Maria Carolina Neves	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas	Universidad e do Estado do Rio de Janeiro	Indígena	2019
Etnografia de uma Lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.	SANTOS, Tamires Cristinos	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social	Universidad e Federal de São Carlos	Indígena e afro-brasileira	2019

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

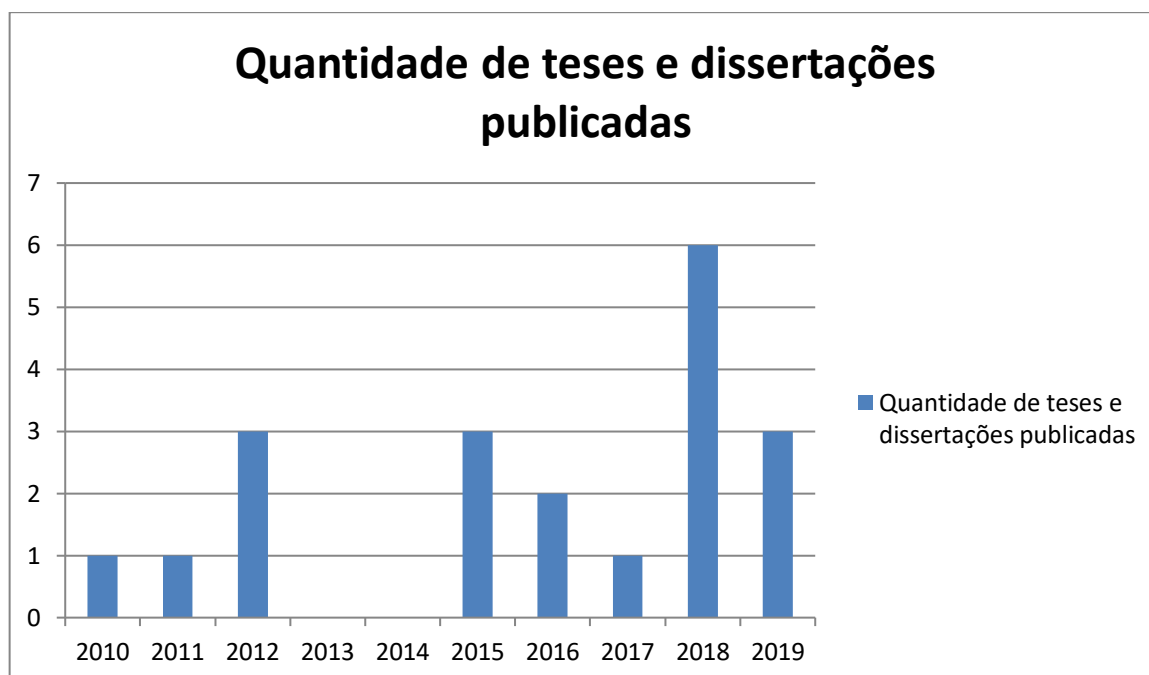
Quadro 2 – Teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Título da Tese	Autora /Autor	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Temáticas trabalhadas	Ano de Publicação
A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo.	SOUZ A, Marinês Viana de	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo	Pontifícia Universidad e Católica de São Paulo	Indígena e afro-brasileira	2010
Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?	HEIMBACH, Nilva	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidad e Católica Dom Bosco	Indígena	2019

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

É interessante visualizar em gráfico o número de dissertações e teses publicadas em cada ano, conforme ilustrado a seguir, a fim de traçar uma breve análise sobre as publicações encontradas:

Gráfico 1 – Quantidade de teses e dissertações publicadas por ano sobre a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

Observa-se que entre os 20 trabalhos encontrados, teses e dissertações, a grande maioria teve sua publicação em 2018. Antes e depois desta data, existe uma média de 2 publicações por ano. É possível inferir que o maior volume de publicações concentrado neste ano se deva ao fato de que, em 2018, a Lei nº 11.645 completou 10 anos de publicação e por isso impulsionou um maior número de trabalhos que refletissem acerca sobre sua efetiva implementação no campo educacional.

Como a Lei nº 11.645/08 trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é de se esperar que encontremos pesquisas que abordem a implementação de ambas as temáticas nas escolas. E, confirmando esta expectativa, quase metade das dissertações e das teses analisadas abarca ambas as temáticas em suas análises e reflexões.

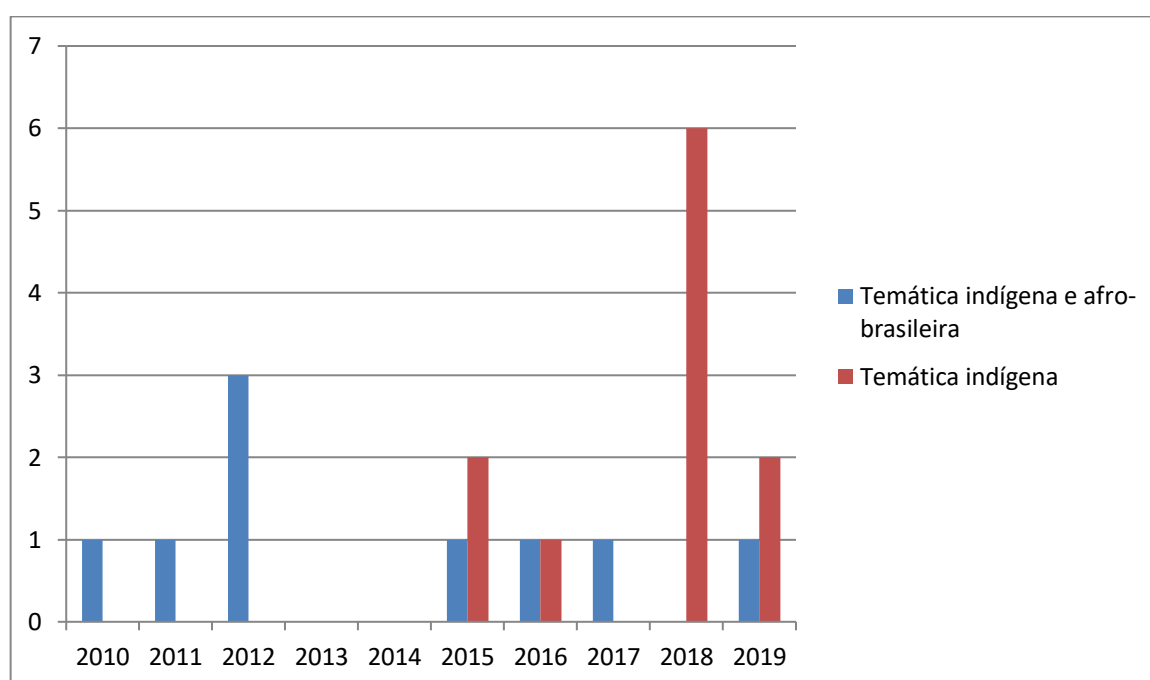
Tabela 2 – Quantidade de dissertações e de teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela temática trabalhada

Temáticas trabalhadas	Quantidade
Indígena e afro-brasileira	9
Indígena	11
Total	20

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

O trabalho mais antigo que trata da presença da temática indígena nos anos iniciais escolares foi publicado em 2010, dois anos após a publicação da Lei nº 11.645/08. Este trabalho discorre sobre a presença da temática afro-brasileira e indígena nas aulas de Artes. A tendência de tratar estas temáticas conjuntamente se segue nos próximos anos. Entre 2010 e 2014, todos os trabalhos publicados (seis no total) abordavam ambas as temáticas. A partir de 2015, há duas dissertações centradas na presença da temática indígena. Através do gráfico abaixo, é possível observar que a presença desta temática ganha maior relevo em 2018.

Gráfico 2 – Quantidade de teses e dissertações publicadas por ano sobre a temática indígena e afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

Isso não significa dizer que, do ano de 2018 em diante, a tendência é que ambas as temáticas sejam tratadas de maneira separada. Não há empecilhos para que isso aconteça, bem como demonstram os trabalhos anteriormente e posteriormente produzidos. Apesar das especificidades que cada uma dessas temáticas carrega, com históricos próprios de luta por uma educação antirracista e de respeito à diversidade étnico-racial, o fato da Lei nº 11.645/08 abarcar ambas faz com que algumas pesquisas se voltem para esses dois temas simultaneamente. E a existência de trabalhos que abordem a temática afro-brasileira e indígena em conjunto é tão relevante quanto os trabalhos que tratam essas temáticas individualmente. É preciso que as pesquisas que abarcam ambas as temáticas reconheçam as mesmas em suas diferenças para que não se caia em um reducionismo, ou seja, para que não

sejam tratadas de forma genérica ou como semelhantes, mas que se reconheça a densidade e a trajetória de cada temática, evidenciando os conflitos sociais comuns e específicos a cada uma dessas temáticas.

Para apresentar cada dissertação e tese encontradas, procurei agrupá-las conforme seus temas centrais, expostos na tabela abaixo. Os chamados “temas centrais” foram elencados baseados no problema de pesquisa proposto e no objetivo geral apresentado por cada trabalho. Ressalta-se que esta é uma das tantas formas possíveis de organizar este levantamento.

Tabela 3 – Temas centrais das dissertações e teses que abordam a Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Temas centrais	Quantidade
A Lei nº 11.645/08 como objeto de pesquisa	4
Implementação da Lei nº 11.645/08 pelos estados	1
A Lei nº 11.645/08 implementada nas turmas dos anos iniciais	7
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: Artes	3
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: Educação Física	1
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: Ensino Religioso	1
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: História	1
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: Português e Literatura	1
A Lei nº 11.645/08 implementada em disciplinas: Educação Ambiental	1
Total	20

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca de teses e dissertações da CAPES.

A partir desta tabela, é possível verificar que, entre os 20 trabalhos analisados, 16 efetuam suas pesquisas dentro das escolas, acompanhando as aulas das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Os 4 demais trabalhos (SCHULZ, 2011; FANELLI, 2018; LOPES, 2019; SANTOS, 2019) voltam-se à Lei nº 11.645/08 como objeto central de suas investigações, seja descrevendo e analisando seus antecedentes, sua criação, as propostas derivadas dela, os sentidos que ela atribui à temática indígena, etc. As autoras e o autor traçam reflexões a partir da análise do texto da Lei, dos trâmites e das condições de sua publicação, além de considerar a participação de sujeitos e grupos sociais relevantes para a sua publicação. Nos próximos parágrafos, trago um panorama sobre essas 4 dissertações, observando as metodologias e as conclusões que trazem.

Dentre estes 4 trabalhos, a dissertação de Alan Schulz (2011) é a única a não realizar entrevistas ou analisar falas e ações de sujeitos individuais. Schulz procura entender as contribuições da Lei nº 11.645/08 na sociedade brasileira como um todo, utilizando a metodologia do materialismo histórico-dialético para entender o papel social da educação

escolar na história do Brasil e na superação das desigualdades étnico-raciais. Sua metodologia de pesquisa é a análise documental a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca deste tema.

As dissertações de Giovana Fanelli (2018) e Tamires Santos (2019) procuram descrever como se deu o processo de formação e de publicação da Lei nº 11.645/08, em diálogo com os sujeitos e os movimentos sociais que participaram desses processos. Maria Lopes (2019) analisa os sentidos que são produzidos e disputados ao representar os indígenas dentro desta Lei. Em comum, essas três dissertações utilizam a análise documental como uma das principais metodologias de pesquisa, examinando a Lei em si e demais documentos diretamente relacionados a ela, como Diretrizes publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), documentos técnicos que avaliam a implementação da Lei, registros de reuniões do Movimento Indígena e do Congresso Nacional que tratavam sobre a presença da temática indígena nas escolas não-indígenas, dentre outros. Fanelli não realiza entrevistas em sua pesquisa, mas investiga quais sujeitos e grupos sociais se envolveram na elaboração da Lei e que papéis exerceram historicamente analisando registros documentais de reuniões e falas sobre este assunto. Santos entrevista as pessoas que efetivamente participaram do processo de efetivação da Lei, desde integrantes dos movimentos sociais até consultores e técnicos de assuntos educacionais do MEC. Lopes entrevista uma professora dos anos iniciais do EF que trabalha as temáticas africana, afro-brasileira e indígena com suas turmas a fim de entender como a temática indígena pode ser trabalhada em sala de aula.

Schulz e Lopes ressaltam o potencial que a Lei nº 11.645/08 tem em promover mudanças no ensino ao oferecer uma nova estratégia para trabalhar as diferenças nos currículos escolares. Enquanto Schulz afirma que a Lei não é capaz de superar por completo as desigualdades sociais, afinal, segundo o autor, a educação em si ainda reproduz os interesses dominantes da sociedade, Lopes enfatiza que educadoras e educadores precisam reconhecer a existência de hierarquia entre as culturas para além da celebração da diversidade. Essa autora identifica um caráter multicultural na legislação, que parte da compreensão da “cultura” como “(...) repertório fixo de significados e passíveis de serem compartilhados por todos.” (LOPES, 2019, p. 55). Segundo sua análise, esta definição acaba por não aprofundar questões importantes para a reflexão da temática étnico-racial, como a questão das relações de poder. Sendo o currículo uma arena de disputas, Lopes enfatiza a relação de negociação da escola e do currículo para inserir a temática indígena no ensino.

Fanelli também ressalta que o currículo é uma arena de disputas políticas, tendo em vista que a Lei nº 11.645/08 foi aprovada diante de muito debate e disputas. A autora identificou que as justificativas para o Projeto de Lei dentro do Congresso mencionam o conceito das “três raças”, de “dívida histórica”, resistência ao processo colonizador, renovação historiográfica, mas não é mencionada a identidade indígena e sua cultura própria. Fanelli e Santos reconhecem a importância de antropólogas, antropólogos e agentes públicos para que a Lei fosse debatida e publicada, mas ressaltam o protagonismo do movimento negro e do movimento indígena nesse processo. Santos salienta que a questão que ambos os movimentos trazem não competem, mas são complementares na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A autora demonstra ainda preocupação com o governo de Jair Bolsonaro e com seu caráter antidemocrático diante das questões etnicorraciais.

As demais 16 dissertações e teses levantadas estiveram, de alguma forma, em contato com professoras, professores e/ou com turmas de anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) para verificar como as educadoras, os educadores e a escola como um todo implementam a Lei nº 11.645/08. Entre estes trabalhos, apenas uma dissertação (SILVA, A., 2012) focaliza iniciativas de um estado para a implementação da Lei. Apesar de coletar dados com professoras e com professores através de entrevistas, o foco desta pesquisa não é a escola propriamente dita. Os demais trabalhos deste grupo efetuam pesquisas nas escolas ou junto a professoras e a professores.

Entre as demais 15 dissertações e teses que focaram o cotidiano escolar em seus trabalhos, 7 analisaram as rotinas e as percepções de turmas de anos iniciais sem enfocar alguma disciplina específica, a fim de verificar como as educadoras, os educadores e a escola como um todo implementam a Lei nº 11.645/08. As pesquisas não recorreram necessariamente à observação direta, mas se aproximaram da realidade escolar através de entrevistas e questionários aplicados a professoras, professores e estudantes. São elas as dissertações de Gerda Eichholz (2015), Maria Silva (2015), Lidiana Barroso (2016), Emeline Melo (2017), Armelinda Silva (2018), Deloise Lima (2018) e Lukas Borges (2016). Gerda Eichholz tem como foco a formação continuada de docentes, mas sua pesquisa possui uma etapa de acompanhamento da implementação da Lei nas escolas em que as participantes do curso atuavam e também investiga as impressões de alunas e alunos sobre esta implementação, portanto está presente neste levantamento.

Há 8 trabalhos que investigam como a temática indígena é trabalhada ou como poderia ser abordada em disciplinas específicas, a saber: Artes (SOUZA, M., 2010; DALMOLIN, 2018; HEIMBACH, 2019), Educação Física (BENTO, 2012), Ensino Religioso (VIEIRA, 2015), História (SILVA, J., 2018), Português e Literatura (NOVAES, 2018) e Educação Ambiental (SOUZA, C., 2012). Como a Lei nº 11.645/08 menciona a presença dessa temática nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008), é interessante observar que foram também contempladas as aulas de Educação Física, Ensino Religioso e Educação Ambiental entre as pesquisas levantadas. Isso demonstra que é plenamente possível aplicar a temática indígena de maneira transversal no currículo, ou seja, de forma que ela seja abordada, de alguma maneira, por todas as disciplinas escolares.

Entre as metodologias usadas por essas pesquisas, ganha destaque a pesquisa-ação, utilizada em 5 trabalhos (SOUZA, C., 2012; EICHHOLZ, 2015; MELO, 2017; LIMA, 2018; SILVA, J., 2018). Há dois trabalhos que realizam estudos de caso (NOVAES, 2018; SILVA, A., 2018), um trabalho que realiza um estudo etnográfico (SILVA, M., 2015) e um trabalho que pode ser caracterizado como um estudo descritivo (BARROSO, 2016). A pesquisa-ação é utilizada para colocar em prática e avaliar o uso de um material ou de uma oficina proposta pela pesquisadora ou pelo pesquisador. É também uma forma de dar uma devolutiva para a escola em que a pesquisa foi realizada, ou seja, da mesma forma que as escolas, por exemplo, abrem suas portas e permitem a presença da pesquisadora ou do pesquisador para a coleta de dados, a pesquisadora ou pesquisador tem a oportunidade de compartilhar parte do seu trabalho através de uma proposta de intervenção relacionada ao seu tema de pesquisa. Nos cinco trabalhos analisados, foram realizadas oficinas e práticas pedagógicas com estudantes, professoras e professores das escolas acompanhadas. A temática das relações étnico-raciais apresenta diversos potenciais de abordagens junto à comunidade escolar e a tendência dos trabalhos acadêmicos em abordar este tema através da pesquisa-ação demonstra o desejo de intervir nas escolas, de mostrar alternativas para a abordagem da temática indígena para os anos iniciais do EF.

A grande maioria dessas pesquisas enuncia apenas os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados. Boa parte utiliza mais de um instrumento em sua pesquisa, sendo eles:

- 10 entrevistas com professoras, professores e gestores de escolas (SOUZA, M., 2010; SILVA, A., 2012; SOUZA, C., 2012; SILVA, M., 2015; VIEIRA, 2015; BARROSO, 2016; MELO, 2017; LIMA, 2018; NOVAES, 2018; SILVA, A., 2018;);

- 5 observações diretas em sala de aula (SOUZA, M., 2010; VIEIRA, 2015; BARROSO, 2016; NOVAES, 2018; SILVA, A., 2018) e 1 observação direta de reuniões de docentes (SOUZA, C., 2012);

- 4 análises documentais (SOUZA, M., 2010; SILVA, A., 2012; BARROSO, 2016; LIMA, 2018;);

- 4 aplicações de questionário para professoras, professores e estudantes (SOUZA, M., 2010; EICHHOLZ, 2015; BORGES, 2016; DALMOLIN, 2018);

- 4 análises de livros didáticos (SILVA, M., 2015; BORGES, 2016; SILVA, A., 2018; SILVA, J., 2018);

- 4 usos de caderno ou diário de campo (BENTO, 2012; BARROSO, 2016; MELO, 2017; NOVAES, 2018);

- 2 análises de material produzido por estudantes (BENTO, 2012; NOVAES, 2018);

- 1 história oral (VIEIRA, 2015);

- 1 roda de conversa com professoras, professores e estudantes (SILVA, A., 2018);

- 1 análise de diálogos de um grupo virtual que trocava mensagens através de um aplicativo de celular (HEIMBACH, 2019).

Observando que o instrumento mais utilizado em pesquisa é a entrevista com professoras e com professores de Ensino Fundamental, é possível dizer que a maior fonte de dados se concentra na perspectiva desses sujeitos sobre a presença da temática indígena nas escolas. As análises das pesquisas se fundamentam mais na perspectiva dos docentes do que na observação da pesquisadora ou do pesquisador em sala de aula.

As pesquisas que focalizaram a implementação da Lei nº 11.645/08 nos anos iniciais do EF identificaram ausências, permanências e mudanças próximas. A necessidade de uma formação inicial e/ou continuada de professoras e de professores que abarque a temática indígena é um fato que foi constantemente atestado nas pesquisas. A forma como o livro

didático aborda este tema, bem como a ausência de materiais instrucionais para auxiliar docentes a tratarem a temática em sala de aula foi também uma menção recorrente, demonstrando uma dificuldade no acesso a informações sobre a temática indígena.

Algumas pesquisas apontaram o desconhecimento que professoras e professores tinham acerca da Lei nº 11.645/08. Os trabalhos que mostram professoras e professores interessados na temática indígena indicam que este seria um esforço individual, uma vez que apenas uma professora ou professor dentro de uma escola abordaria esta temática. Este fato faz com que se discuta a necessidade de uma maior articulação da escola como um todo (funcionárias, funcionários, professoras, professores, gestoras e gestores). Ao lado disso é relevante ressaltar a importância da presença da temática indígena em planos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico, e de se abrir um debate sobre o currículo escolar para que esta temática seja pensada por mais profissionais que atuam nas escolas e para que se supere o currículo tradicional que privilegia certos saberes em detrimento de outros.

A imagem do indígena brasileiro ainda é identificada pelas pesquisas dentro de estereótipos que enxergam a sua cultura como fixa e essencializada, tratada de maneira genérica, superficial, descontextualizada e, algumas vezes, folclorizada. Contudo, são poucos os trabalhos que sugerem uma aproximação com as etnias indígenas locais ou mesmo que se utilizem nas escolas de materiais produzidos por indígenas.

A atuação do poder público, seja através de políticas públicas ou de demais ações das Secretarias de Educação, foi mencionada em poucas dissertações e teses. E, quando citada, não houve aprofundamento sobre o tema, sendo tratado apenas como uma recomendação nas considerações finais destes trabalhos.

É interessante notar como algumas escolas em que as pesquisas foram realizadas não estavam abertas a receberem propostas que abordassem a temática indígena em seu viés religioso, como, por exemplo, através da Jurema Sagrada, religião de matriz indígena. Em função disso, foi identificada a necessidade de um debate sobre a importância da laicidade nas escolas e sobre como é crucial trabalhar a cultura indígena em um espaço que esteja aberto para tratar sobre toda e qualquer religiosidade.

O presente levantamento bibliográfico demonstrou que a presença da temática indígena nos anos iniciais do EF ainda é um tema pouco explorado pelas pesquisas de pós-graduação. A publicação da Lei nº 11.645/08 foi uma conquista do Movimento Indígena que

por anos debateu a importância de abordar a temática indígena em escolas não-indígenas a fim de questionar e combater o preconceito e os estereótipos relacionados a esses povos. A publicação da Lei impulsiona a realização de trabalhos que abordem a presença da temática indígena em escolas não-indígenas, sendo que sua presença nos anos iniciais se deu a partir de 2010 e as publicações se concentram em dissertações na área de Educação. Como já foi dito, a temática indígena começa a ser tratada junto à temática afro-brasileira, tendo em vista que a Lei nº 11.645/08 faz menção a ambas. A partir de 2015, começam a aparecer pesquisas que abordam a temática indígena isoladamente, observando ainda que há publicações que abordam ambas as temáticas. Entre pesquisas que focalizam o processo de criação da Lei nº 11.645/08 e as que realizam investigações sobre sua implementação nas escolas, há diversas recomendações para que a Lei seja efetivamente posta em prática, principalmente no que concerne à formação docente.

Em síntese, podemos dizer que esse levantamento indicou que não há poucos trabalhos que focalizam a aplicação da Lei nº 11.645/08 nas séries iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais. Novaes (2018) realizou pesquisa sobre as práticas pedagógicas de uma professora do 4º ano do EF que foram embasadas por essa Lei. Esse fato evidencia a pertinência dessa investigação. Ao lado disso, esse levantamento nos forneceu importantes dados sobre o percurso da Lei nº 11.645/08, o que será discutido no ciclo das políticas públicas que orienta essa investigação.

Capítulo 3

Contexto de influência e Contexto de produção do texto

O presente capítulo pretende caracterizar o Contexto de influência e da produção do texto da Lei nº 11.645/08. O primeiro é o Contexto em que a política pública normalmente se inicia, em que é possível acompanhar a construção de discursos políticos e o momento em que o termo “educação” entra em disputa, entre outras características. (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A seguir será feita uma análise sobre o Contexto da produção do texto, apontando as vozes de maior peso na elaboração do texto, bem como as posições que foram silenciadas nesse processo.

3.1 Contexto de influência

Ao traçar comentários sobre a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas em trabalhos acadêmicos, Mainardes (2018) ressalta a importância de localizar historicamente a política pública que está sob análise (p. 13). Para entender melhor o Contexto de influência será preciso fazer, em primeiro lugar, uma breve descrição histórica sobre a relação das populações indígenas com o Estado no que tange a demanda de direitos públicos fundamentais. Assim, será possível entender as condições histórico-sociais que tornaram a política brasileira aberta a aprovar políticas públicas educacionais ligadas à temática indígena.

Fatores de ordem internacional e nacional foram relevantes para que as demandas dos povos indígenas fossem levadas ao âmbito político. Concordamos com Vivian Urquidi, Vanessa Teixeira e Eliana Lana (2008), a partir da leitura de Rachel Sieder (2002), de que três fatores são centrais para sua ocorrência:

A teoria sócio-política observou que a politização recente das questões étnicas resulta de uma confluência de no mínimo três aspectos que atuam de modo interligado: (a) o desenvolvimento do Direito Internacional, caracterizando os direitos indígenas como parte específica dos Direitos Humanos; (b) a emergência de movimentos indígenas que atuam, nacional e internacionalmente, cada vez mais como grupos de interesse dentro da sociedade civil e nos espaços públicos democráticos, pressionando por uma nova leva de direitos coletivos; e (c) os processos recentes de reformas constitucionais em vários países, reconhecendo - pelo menos em princípio - o caráter multiétnico de suas sociedades (SIEDER, 2002). (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 201)

Estes fatores estariam correlacionados, mas um deles se destaca sob os outros, a depender do contexto histórico-social (*idem*). Ou seja, é possível identificar os três fatores mencionados na concretização da Lei nº 11.645/08 e em diferentes momentos históricos um desses ganha mais destaque do que o outro, mesmo que estejam todos correlacionados. Buscaremos descrever brevemente, a seguir, os fatores internacionais e nacionais mais relevantes que permitiram uma abertura política às demandas dos povos indígenas, culminando na tramitação e na publicação da Lei nº 11.645/08.

A literatura sobre direitos indígenas aponta que essa temática ganha espaço em âmbito dos direitos públicos internacionais a partir dos anos 1940 e 1950, momento que o antropólogo Ronald Niezen chama de “era dos direitos humanos pós-Segunda Guerra Mundial” (2003, p. 30, tradução nossa). Niezen demonstra que existiram ações internacionais anteriores a esta data que buscaram, de alguma forma, garantir os direitos dos povos nativos ou indígenas¹¹. Mas é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que é interpretada como um marco para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, por congregar os desejos de equidade, de dignidade e de garantia das liberdades fundamentais para todos os povos e nações do planeta.

Niezen ressalta que os esforços posteriores à publicação da DUDH para garantir direitos aos povos indígenas pareciam reduzidos diante do que se aspirava nesta declaração. Mas é possível dizer que a DUDH abriu espaço para que as demandas dos povos indígenas fossem ouvidas através da realização de conferências internacionais voltadas a esta temática. Niezen (2003, p. 36) recorda que entre as mais reconhecidas entidades internacionais, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi uma das primeiras a se envolver com as questões indígenas. Esta relação que se iniciou nos anos 1920, quando se buscava combater o trabalho escravo das populações nativas, mas é a partir dos anos 1950 que a OIT começa a organizar uma série de pesquisas e conferências que englobavam a temática indígena.

Os dois documentos mais relevantes, resultado dos trabalhos realizados pela OIT, foram a “Convenção nº 107 sobre Populações Indígenas e Tribais”, de 1957, e sua substituta a “Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes”, de 1989. Apesar de trazer avanços no que tange os direitos dos povos indígenas, a Convenção 107 possuía um caráter integracionista, ou seja, que viam os indígenas como pessoas em fase de

¹¹ O autor narra o momento em que o chefe indígena Levi General Deskaheh, da nação Cayuga, foi à Genebra, na Suíça, como representante de outras seis nações indígenas do Canadá a fim de exigir direitos de auto-governo diante da Liga das Nações, em 1923.

transição para a modernidade e cujo estilo de vida estaria fadado à extinção, em substituição ao que era reconhecido como “civilizado”. Urquidi, Teixeira e Lana descrevem bem o caráter desta Convenção:

No preâmbulo, o acordo explicita como alvo das ações as populações “que não estão integradas *ainda* na coletividade nacional” (grifo nosso). Nesse contexto, apesar de o Convênio 107 avançar em questões como a promoção de direitos consuetudinários, de línguas originárias e a designação de terras tradicionais, o convênio incumbe os governos a desenvolver programas com o objetivo de facilitar a integração progressiva das comunidades indígenas no país. (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008, p. 201)

A Convenção nº 169 é considerada um avanço para os direitos indígenas. Ela revisa o caráter integracionista do documento anterior, referindo-se à população indígena como “povos”¹², termo que mostra o reconhecimento da sua auto-identidade e da sua organização própria. Entre outros pontos importantes, a Convenção determina orientações acerca do direito de consulta aos povos indígenas na tomada de decisões que possam lhes afetar e dos direitos que envolvem suas terras tradicionalmente ocupadas.

Para ressaltar a importância de tratados e convenções como as citadas anteriormente, Consuelo Sánchez (1992, p. 122) recorda que os países vinculados à Organização das Nações Unidas possuem obrigações judiciais diante das ratificações realizadas e devem garantir em suas jurisdições os direitos e as liberdades de seus cidadãos, o que acaba gerando uma pressão moral nos países que não ratificaram tais propostas.

Ao escrever sobre o panorama dos direitos internacionais indígenas na América Latina, Sánchez (1992) relata que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano foi realizado na cidade de Pátzcuaro (Michoacán, México) em 1940, data anterior à proclamação da DUDH. Esse evento foi precedido por outras edições desse congresso, bem como foros americanos em que “se assumiu um compromisso com os direitos humanos e que se propôs aos Estados americanos políticas relacionadas à população indígena” (idem, p. 123, tradução nossa). A autora ressalta que a ideologia integracionista (crença de que haveria etapas sucessivas e inevitáveis de integração das populações indígenas à sociedade nacional) e assimilacionista (quando o contato com a cultura “nacional” levaria os indígenas a uma perda parcial das suas características culturais) pairavam sobre as diretrizes políticas de organismos internacionais, mas que as mesmas foram superadas através das críticas das organizações

¹² Niezen (2003, p. 38-39) ressalta que o termo “povos” gerou debate na comunidade internacional, tendo em vista que os Estados tinham receio da associação deste termo à autodeterminação, podendo gerar um desejo de se formar um Estado independente. Para sanar esta questão, o texto da Convenção nº 169 ressalta, em seu artigo 1º, 3, que o termo “povos” não deve ser interpretado no sentido atribuído pelo direito internacional (OIT, 1989).

indígenas. O primeiro encontro internacional organizado por indígenas foi a Primeira Conferência dos Povos Indígenas, realizada em 1975 no Canadá em que se registrou a participação dos povos indígenas de 19 países.

O cenário internacional começou a apontar para mudanças concretas na relação entre os povos indígenas e os Estados-nação ao longo do século XX. Urquidí, Teixeira e Lana (2008, p. 202) caracterizam as mudanças da pauta indígena no Direito Internacional como lenta e gradual ao longo desse século. No Brasil, a relação dos povos indígenas com o Estado atravessou algumas fases no século XX, especialmente com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e com o vínculo de tutela que esta instituição estabeleceu com a população indígena¹³. Mas é a partir dos anos 1970, com a organização do Movimento Indígena Brasileiro (MIB), que vemos as mudanças na área de direito indígena ganharem um contorno concreto.

Os povos indígenas brasileiros travaram lutas e resistências ao longo dos séculos desde a chegada dos europeus. Tem-se registro de revoltas e confrontos que marcaram a história dos povos indígenas, bem como de movimentações sociais, como a Confederação do Tamoio e a Confederação Kariri. Mas concordamos com a tese de Poliene Bicalho (2010) de que o Movimento Indígena Brasileiro é reconhecido como uma unidade a partir dos anos 1970, quando é possível observar uma organização específica de âmbito nacional em torno de um objetivo comum. Nas palavras de Bicalho:

As revoltas, lutas, movimentos sociais nativos e resistências armadas indígenas deste passado histórico, representam fases iniciais fundamentais para o processo de formação da luta social indígena no Brasil; mas não representam uma continuidade ininterrupta deste passado com o Movimento Indígena contemporâneo. Estas manifestações iniciais de luta social indígena, em analogia com as manifestações literárias, “não são representativas de um sistema”, portanto, não demarcam a “formação da continuidade” (CÂNDIDO, 2000) do que se reconhece como Movimento Indígena no Brasil contemporâneo. (2010, p. 18)

O período entre 1970 e 1980 registra o surgimento de diversos movimentos sociais no Brasil, após anos de repressão do regime militar e diante de um ambiente político mais

¹³ De acordo com o antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima (2015), a visão do indígena como um inimigo selvagem que precisava ser dominado através do catecismo ou da subserviência escravocrata mudaria com o advento, em 1910, do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – que, em 1918, viria a ser apenas o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Os indígenas passaram a ser retratados de maneira romantizada, como heróis das matas, mansos e domados, agora aliados da nação e em processo de civilização. O objetivo por trás deste novo tratamento é a criação de uma identidade de “cidadão brasileiro” com direitos limitados e sob tutela do Estado que estariam dispostos a ocuparem as terras do interior em nome da república. O pesquisador Daniel Secchi (2007 *apud* Bicalho, 2010) classifica esse período histórico como de “exclusão indígena” devido à baixa agência de indígenas no processo.

favorável ao seu surgimento, bem como sob influência da movimentação internacional pós-Segunda Guerra, citada anteriormente. O MIB tem sua origem na década de 1970 com a realização de assembleias apoiadas por entidades que defendiam as causas dos povos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), as organizações civis ligadas às universidades e demais entidades indigenistas. De acordo com Bicalho (*idem*), as inúmeras¹⁴ assembleias realizadas nos anos 1970 seriam o acontecimento fundador do MIB, juntamente com os seguintes acontecimentos: o Decreto de Emancipação de 1978; a Constituinte de 1987 e a Constituição de 1988; as celebrações dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil; e a realização dos Acampamentos Terra Livre. A autora justifica a escolha desses momentos como fundadores do MIB da seguinte forma:

A escolha e a opção por estes cinco momentos devem-se à percepção de que os mesmos são fundamentais e indispensáveis para se compreender o processo de formação, organização e estruturação do MIB.

Outros quatro motivos justificam a escolha destes cinco momentos: a importância para a formação/estruturação da consciência da luta social coletiva essencial ao Movimento; a crescente atuação dos indígenas em cada um desses momentos históricos, evidenciando o protagonismo na luta por reconhecimento; o acesso às fontes que possibilitaram a reflexão sobre cada um deles; e a recorrente menção aos mesmos, direta ou indiretamente, nas referências bibliográficas que tratam desta temática. (*idem*, p. 160)

As assembleias ganham aqui destaque entre os fatores fundadores do MIB por uma razão cronológica. Elas ocorreram com o estímulo e o patrocínio do CIMI e de Organizações Não-Governamentais (ONGs), e seu espaço foi utilizado por comunidades e povos indígenas como intercâmbio sobre as principais questões que atingiam essas pessoas, como é o caso das questões advindas da relação de indígenas com o Estado e com a população não-indígena: a demarcação territorial, a saúde, a educação escolar etc. O filósofo, antropólogo e professor universitário Gersem Luciano Baniwa (2006) destaca que esse foi um momento de superação de antigas rivalidades entre etnias a fim de lutar pelo estabelecimento de direitos comuns. A estratégia de estabelecer uma organização representativa entre os povos em escala nacional, segundo o autor, tem como objetivo estabelecer um diálogo e fazer frente às demais etnias e com a sociedade nacional e internacional. O MIB é delineado por Baniwa da seguinte forma: “Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.” (*idem*, p. 58).

¹⁴ Em levantamento bibliográfico, Bicalho conclui que não é possível apontar um número exato de Assembleias Indígenas porque “(...) não há consenso quanto ao número de Assembleias realizadas.” (2010, p. 154)

A educação escolar é uma das pautas das assembleias do MIB, por onde se exigia (e se exige) o direito a um ensino não-assimilacionista e em consonância com as tradições individuais de cada etnia. Como destacado no capítulo 2 da presente dissertação, a pesquisadora Giovana Fanelli (2018) ressalta que é dentro dessa pauta que se debate em reuniões de professores indígenas a presença da temática indígena no currículo das escolas não-indígenas. Esse tema surge em função da reflexão sobre como combater e abolir a discriminação contra indígenas através da educação escolar.

A articulação das diversas etnias em âmbito nacional, representada pelas assembleias do MIB, estimulou a realização de encontros e reuniões de professores indígenas, datados do final dos anos 1980. Esses eventos surgem sob o contexto de escrita da nova carta constitucional e dentro dos debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo uma oportunidade para que se compartilhassem os problemas e os anseios comuns às comunidades e aos povos. Fanelli (idem) caracteriza essas reuniões da seguinte maneira:

Essas reuniões são apoiadas por universidades como a Universidade de São Paulo (USP/MARI), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), indigenistas e organizações pró-indígenas. Esses encontros ocorridos nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amapá, Amazonas, Roraima, Rondônia e Acre, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, marcaram o início das organizações de professores indígenas. As discussões e propostas realizadas a partir do compartilhamento de dificuldades, experiências e reivindicações se constituíram em documentos que foram enviados ao Congresso Nacional e aos órgãos do Executivo. (p. 39)

Foi através do acesso a documentos que registram as reuniões de professores indígenas que Fanelli identificou em sua pesquisa falas que reivindicam uma mudança de postura da sociedade brasileira sobre os povos indígenas através da educação escolar. A autora analisa os documentos referentes às reuniões realizadas no Mato Grosso, em 1989 (I Encontro de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso), em Rondônia, 1990 (I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia), e nos estados do Amazonas e de Roraima, em 1991 (IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima). Seguem os trechos dos documentos que demonstram a realização do debate:

3. 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 *apud* FANELLI, 2018)

8. Queremos a colaboração dos senhores senadores para que respeito os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos. (CIMI, 1992, p. 33 *apud* FANELLI, 2018)

13. Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, afim de acabar com os preconceitos e o racismo. (CIMI, 1992, p.35 *apud* FANELLI, 2018)

Ao analisar esses documentos, Fanelli ressalta como reivindicações relativas à educação escolar indígena pelos professores indígenas desencadeiam em demandas por uma mudança estrutural na educação nacional:

Desse modo, a reivindicação de uma escola descolonizadora estaria atrelada também a necessidade do reconhecimento histórico dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira, o direito à memória e à diversidade, indicando inclusive a necessidade de revisão de livros didáticos utilizados nas escolas dos “não indígenas”, que continuavam a veicular uma imagem que não correspondia à realidade, cheia de preconceitos, de apagamentos e visões de indígenas cristalizados no século XVI. (*idem*, p. 50)

Fanelli (*idem*) expõe em sua dissertação duas hipóteses para que a publicação da Lei nº 11.645/08 fosse possível. Em primeiro lugar, que esta é uma conquista política do MIB, em especial de professores indígenas, que debatiam sobre a presença da temática indígena em escolas não-indígenas desde as reuniões de articulação do MIB; e que haveria um ambiente político nacional favorável ao aceite de políticas públicas voltadas à questão da diversidade, ambiente este representado pelo governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Concordamos com a autora sobre a relevância de ambos os aspectos e ressaltamos a seguir a influência de fatores globais e locais sob uma perspectiva teórica específica para que a publicação da Lei fosse possível.

A fim de melhor entender como a inserção da temática indígena no currículo nacional passa a integrar uma agenda de políticas públicas a ponto de ser pautada na Lei nº 11.645/08, ou seja, como uma reivindicação, uma ideia, que se cristaliza como política pública, será exposto a seguir o modelo teórico de Múltiplos Fluxos, publicado pelo cientista político estadunidense John W. Kingdon no livro *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (2003)¹⁵. Esse modelo foi estruturado para entender como os diferentes temas dispostos e debatidos na sociedade encontram pré-condições favoráveis, em um período temporal definido, para ganharem o foco necessário e se pautarem na agenda governamental.

Com base na observação das dinâmicas do governo federal dos Estados Unidos, bem como através de entrevistas com sujeitos de dentro e ao redor do governo federal, Kingdon busca explicar a formação da agenda governamental a partir da confluência de três fluxos

¹⁵ Essa mesma análise foi exposta em artigo (DANTAS, 2020).

decisórios presentes na esfera política de forma relativamente independente: problemas (*problems*); soluções/alternativas (*policies*) e político (*politics*).

O fluxo dos problemas representa o momento em que uma questão, dentre tantas outras, ganha destaque social a ponto de ser encarada como um problema, ou seja, como uma situação sobre a qual é preciso tomar alguma atitude e que mereça ser apreciada pelo poder público. Essa percepção está condicionada à interpretação individual dos formuladores de política. O alerta de indicadores que monitoram atividades e eventos sociais diversos (dados ou informações, por exemplo), a ocorrência de eventos, crises e símbolos de grande magnitude e *feedbacks* ou respostas a programas políticos em andamento são acontecimentos que podem indicar que uma situação seja interpretada como um problema.

O fluxo de soluções ou alternativas faz referência à disposição de ideias e propostas que disputam espaço enquanto soluções de problemas já conhecidos. As condições técnicas, os custos viáveis e a recepção positiva pelo público e por formuladoras e formuladores de políticas são alguns dos critérios que uma ideia deve atender para ser apreciada e aceita. Se considerada viável, a ideia será difundida buscando convencer as comunidades políticas e a população em geral de que ela é exequível. É possível que existam barreiras dentro e fora da comunidade de especialistas para a sua difusão, como acontece quando grupos conservadores se mostram resistentes a novas ideias.

Com sua própria dinâmica e regras, o fluxo político se caracteriza pela construção de coalizões baseadas em processos de barganha e negociação, sendo composto por eventos relativamente independentes aos acontecimentos dos fluxos anteriores (CAPELLA, 2005). Os três principais elementos que compõem esse fluxo são: as forças políticas organizadas, o “clima” ou “humor” nacional e as mudanças dentro do governo. Como esse é o fluxo que ganha mais relevo quando se pensa na implementação da Lei nº 11.645/08, buscaremos a seguir explicar os elementos que o compõem já aplicados ao caso da presença da temática indígena nas escolas.

As forças políticas organizadas são exercidas, principalmente, por grupos de pressão não-governamentais que exercem movimentos de apoio ou de oposição às questões, sinalizando conflitos ou acordos dentro da arena política. As reivindicações do MIB por uma educação diferenciada para os povos e as comunidades, distante do modelo educacional colonial e assimilador e em consonância com a língua e as tradições locais, trazem para a pauta a presença da história e da cultura indígena em todas as escolas, de forma a trabalhar a

abolição do preconceito e do racismo contra essa população. Para além do protagonismo dos povos indígenas na luta pelos seus direitos, essas reivindicações ganham força graças ao apoio de instituições ligadas à igreja católica, à ONGs e às entidades universitárias, o que gerou mais recursos políticos e financeiros à causa, conseqüentemente fortalecendo a mesma.

O segundo elemento dentro do fluxo político é o “clima” ou “humor” nacional, fazendo referência ao momento temporal em que uma fração relevante da população nacional compartilha e concorda com uma questão. Integrantes do governo percebem esse clima favorável como um momento fértil para a germinação e o conseqüente apoio de algumas ideias em detrimento de outras, ou mesmo para ocultar ideias que não caberiam ao momento. Essa percepção não estaria necessariamente conectada a um levantamento de opinião pública, mas ligada ao contato de governantes com o público, com a mídia, por acessoria, palestras, etc.

Um clima nacional favorável às questões indígenas começa a se estabelecer em âmbito internacional com a abertura do debate sobre os direitos desses povos a partir do período pós-segunda guerra mundial. Os eventos internacionais voltados à questão reverberam nacionalmente por adesão de outros países e, eventualmente, por convênios e tratados assinados pelo Brasil com outros países ou organizações, como exposto anteriormente. O surgimento e a ampliação do MIB nas décadas de 1970 e 1980 tornam cada vez mais pública e acessível as demandas desses povos. A presença dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte (ANC)¹⁶, entre os anos 1985 e 1988, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 confirmam o estabelecimento de um clima nacional mais favorável às questões indígenas. Isso porque o estabelecimento de direitos específicos na carta constitucional — através do capítulo “Dos Índios”, dentro do Título III (“Da Ordem Social”), além de oito artigos distribuídos em demais Títulos — representam uma importante conquista dos povos indígenas, que passam a ser reconhecidos como cidadãs e cidadãos com identidades étnico-culturais próprias e específicas, sendo garantido o direito às suas manifestações culturais próprias. Esse marco jurídico representa o estabelecimento de uma nova relação com o Estado, abrindo caminhos para a reformulação de outras leis nacionais.

¹⁶ Ao dissertar sobre o protagonismo indígena no processo constituinte dos anos 1980, a pesquisadora Rosane Lacerda (2007, p. 120-183) aponta que suas conquistas foram possíveis graças à presença das seguintes entidades de apoio: Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi) e Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP).

No que se refere às políticas educacionais de inserção da temática indígena no currículo das escolas não-indígenas, as mudanças são observadas a partir de 1991, quando o Ministério da Educação (MEC) assume a pasta de educação escolar indígena. Fanelli (2018) identificou uma resolução publicada através do artigo 13 da Portaria Interministerial nº 559: “Determinar à Secretaria Nacional de Educação Básica, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica e à Secretaria Nacional de Educação Superior, a revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, divulgando-a na rede de ensino, através das literaturas didáticas.” (CIMI, 1992, p. 31 *apud* FANELLI, 2018, p. 58) Merece destaque ainda a publicação da LDBEN, em 1996, que reafirma no artigo 26, parágrafo 4º, as contribuições da cultura indígena no ensino de História do Brasil, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), em especial o documento voltado para a disciplina História para o EF e o tema transversal Pluralidade Cultural.

Por fim, as mudanças governamentais é o fluxo que pode incluir uma mudança de governo ou no governo. Ou seja, é possível observar mudanças caso autoridades do governo mudem suas prioridades, evidenciando novos itens de agenda, ou caso haja substituição de pessoal entre essas autoridades. Kingdon (2003, p. 154) aponta que o momento mais propício para as mudanças na agenda governamental é a transição de governos, em especial no seu primeiro ano, quando existe uma alta preocupação com mudanças diversas por parte dos novos sujeitos da administração do Poder Executivo e dos novos congressistas presentes no Poder Legislativo. Esses sujeitos, segundo o autor, seriam os principais atuantes na arena em que as políticas são feitas. O Projeto de Lei para modificação da Lei nº 10.639/03, a fim de que a essa fosse acrescentado o ensino de história e cultura indígena nas escolas, foi apresentado à Câmara dos Deputados no dia 19 de março de 2003. Sua tramitação no Congresso Nacional ocorreu entre 2003 e 2008, anos correspondentes ao primeiro (2003-2006) e ao segundo mandato (2007-2010) de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O Governo Lula se projetou com uma plataforma democrática e popular, sob um discurso que se dizia aberto a atender às políticas de diversidade em vários setores, incluindo dentro da pasta educacional (GOMES, 2011; ROSAR, 2011)¹⁷, tornando, assim, o clima mais favorável para o aceite de propostas ligadas à questão indígena.

¹⁷ A relação do Governo Lula com os movimentos sociais não pode ser considerada harmônica, tendo recebido críticas de analistas e dos próprios movimentos. Nilma Gomes (2011) ressalta que as iniciativas educacionais voltadas à diversidade entraram em vigor de maneira lenta diante da opressão social histórica em que são

A mudança governamental, representada pelo rearranjo do Poder Executivo e do Poder Legislativo brasileiro, se confluí com um clima nacional favorável à abordagem das questões da diversidade e com as forças políticas organizadas nacionalmente (protagonizadas por indígenas e entidades de apoio não-indígenas) em prol das questões indígenas. Esses são fatores determinantes para que a ideia da inserção da temática indígena nas escolas se tornasse relevante a ponto de ingressar na agenda governamental.

Um dos primeiros atos do presidente Lula em seu primeiro mandato foi a sanção e a promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que altera os arts. 26-A e 79-B da LDBEN (Lei nº 9.394/96), instituindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” no ensino fundamental e médio e incluindo o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Sua sanção é resultado da ação do Movimento Negro Brasileiro¹⁸ e sinalizava o compromisso do governo em atender às demandas desse movimento. Pouco tempo depois, no dia 19 de março, foi apresentado à mesa diretora da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei que solicita a inclusão da história e da cultura indígena à Lei nº 10.639/03. O próximo tópico procura destrinchar o processo de tramitação legal, desde a sua apresentação até a sua publicação, dando enfoque aos textos e aos discursos produzidos e disputados nesse processo, além de destacar os sujeitos envolvidos.

3.2 Contexto da produção de texto

O processo de tramitação da Lei nº 11.645/08 no Congresso Nacional ocorreu entre os anos de 2003 e 2008, correspondentes ao primeiro e ao segundo mandato de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como já foi dito. O Projeto de Lei foi proposto no dia 19 de março de 2003 pela então deputada estadual Mariângela de Araújo Gama Duarte. Segue uma breve narrativa da trajetória política desta deputada para se compreender melhor as razões mais diretas que a levaram a realizar tal proposta.

submetidos os grupos sociais. Maria Rosar (2011) relata como na prática educacional de estados e municípios não houve mudanças, apesar do estabelecimento de um piso salarial para professoras e professores do EF, além da criminalização do movimento grevista da categoria de educadoras e educadores e da mescla de medidas populistas com políticas que favorecem o enriquecimento das classes detentoras de capital, como o setor privado, e o reforço de medidas neoliberais.

¹⁸ A dissertação do historiador Manoel da Conceição (2011) descreve e reflete acerca dos caminhos que levaram à aprovação da Lei nº 10.639/03.

De acordo com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)¹⁹, da Fundação Getúlio Vargas, Mariângela Duarte foi filiada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) desde 1979 e em 1986 ingressou o Partido dos Trabalhadores (PT), por onde se elegeu vereadora em Santos, São Paulo, nos anos 1988 e 1992, cumprindo um mandato e meio. Na Câmara Municipal de Santos assumiu a liderança da bancada petista entre 1991 e 1994. Em 1994 e em 1998 foi eleita e reeleita como deputada estadual de São Paulo. Assumiu o cargo de deputada federal em 2003, atuando como suplente de José Dirceu (que assumiu o Ministério da Casa Civil). Nas eleições de 2006, Mariângela assumiu mais uma vez como deputada federal e foi registrada como representante do PT, mas se desfilou deste partido durante o início do seu mandato e, a partir de setembro de 2007, esteve vinculada ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Em 2008, concorreu ao cargo de prefeita da cidade de Santos e não foi eleita. Ela volta a atuar como deputada estadual em 2010 enquanto suplente sob a legenda do PSB e em 2014 pelo Partido Comunista do Brasil (PC do B). De acordo com o perfil de Mariângela Duarte no sítio eletrônico Wikipedia²⁰, em 2016, sob filiação do Partido Social Democrático (PSD), ela anunciou que não disputaria mais eleições e seguiu atuando com seu apoio a candidatas e candidatos e na formação de base. Mariângela veio a falecer em maio de 2020.

O perfil de Mariângela Duarte no CPDOC indica sua atuação nas áreas de educação e tecnologia, ao participar dos trâmites legais que autorizaram a criação de uma universidade estadual em Santos e a instituição do Polo Tecnológico da Baixada Santista. Houve também participação na instituição do Código de Pesca do Estado de São Paulo. Na Câmara dos Deputados seguiu atuante na área de educação e desenvolvimento científico, além de trabalhar pela saúde, geração de empregos e segurança pública. Foi membro de algumas comissões parlamentares, como de Ciência e Tecnologia e Comunicação e Informática, dentre outros.

Os registros da relação de Mariângela com as questões indígenas começam nos anos 2000, quando a mesma atuava como deputada estadual. Fanelli (2018) identifica em sua dissertação ações que demonstram que a deputada trabalhou pela questão de moradia e de educação escolar indígena:

Através de consulta ao sítio da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, perceberam-se algumas ações de Mariângela em relação às questões indígenas para o estado, privilegiando sua área de atuação no litoral paulista. Em 2000, fez uma

¹⁹ Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mariangela-de-araujo-gama-duarte>>. Acesso em 06 de set. de 2021.

²⁰ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mari%C3%A2ngela_Duarte>. Acesso em 06 de set. de 2021.

Indicação Legislativa (n. 711) em que cobrava do Estado a liberação de verbas para a construção de moradias na aldeia Pin Rio Silveira, localizada entre Bertiooga e São Sebastião, litoral Norte de São Paulo. Também expediu requerimento, n. 261/2000, pedindo informações à secretária de educação, a respeito de projetos educativos a serem implementados nas aldeias indígenas de Bertiooga, Mongaguá, Peruíbe e Itanhaém. Foi autora de Emenda 2341 ao Projeto de Lei Orçamentário de 2001, que cobrava a inclusão de recursos para a Secretaria de Educação, para que a mesma realizasse curso de ensino bilíngue, português e tupi-guarani, o que beneficiaria as comunidades indígenas do litoral de São Paulo. (p. 73-74).

O Projeto de Lei completo apresentado por Mariângela Duarte à mesa diretora da Câmara dos Deputados encontra-se no anexo B. Destacaremos a seguir alguns dos elementos desse texto que merecem nossa atenção, a fim de entendermos quais discursos estão presentes e que projeto de educação é defendido pelo documento proposto. Essa análise será feita juntamente ao que foi proposto pela dissertação de Fanelli (*idem*), tendo em vista que a pesquisadora também realiza em sua dissertação uma análise textual do mesmo documento. Assim, com base na análise dessa autora, mostraremos alguns aspectos contraditórios dessa legislação. Os principais aspectos criticados pela referida autora serão apontados a seguir.

A primeira parte do Projeto de Lei nº 433/03 consiste na proposta do texto legislativo, conforme referenciado abaixo:

Art. 1º O artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, 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 à Cultura serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Para fins de comparação, trazemos a seguir o texto da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a qual o Projeto de Lei acima pretendeu alterar:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

A principal diferença entre os dois textos está na inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena no art. 26-A e na consequente redação dos parágrafos 1º e 2º, cujo os textos foram adequados a essa inserção. Fanelli (2018) observa que o parágrafo 1º da Lei nº 10.639/03 tem uma perspectiva histórica mais ampliada do que o parágrafo 1º do Projeto de Lei nº 433/03, com uma associação menos direta à formação do que é chamado de "população brasileira":

Enquanto há uma preocupação na Lei 10.639/03 em estudar a história da África e dos africanos, com o objetivo de evidenciar uma ancestralidade africana calcada na riqueza e diversidade de reinos e sociedades, não há no projeto de lei, a menção em estudar a história das populações originárias antes do "contato" com o "branco". Assim, o estudo da história indígena não se justifica pela importância que tem em si, pela sua presença de mais de 11 mil anos no que é hoje o Brasil, e claro, por sua presença e protagonismo na constituição da história do Brasil, mas sim, se estabelece apenas como contribuidora da formação da sociedade nacional. (p. 76)

De fato, a redação do parágrafo 1º do Projeto de Lei nº 433/03 sujeita a história do Brasil e a história dos povos indígenas ao século XVI em diante, permitindo a reprodução de uma visão cristalizada dessas histórias e em função da formação imaginária de uma sociedade nacional. Esse tipo de visão acaba por ocultar a relação extremamente violenta dos povos indígenas com os brancos e com a sociedade dita nacional, além de perpetuar uma imagem estereotipada dos povos indígenas. O antropólogo Antônio Lima (1995) caracteriza como a história do Brasil abordada nas escolas pode cair nesse tipo de visão:

(...) há estruturas cognitivas profunda e longamente inculcadas na maneira de pensar a história brasileira que orientam a percepção, e permitem a reprodução, de um certo universo imaginário em que os indígenas permanecem como povos ausentes, imutáveis, dotados de essências a-históricas e objeto de preconceito: nunca saem dos primeiros capítulos dos livros didáticos; são, vaga e genericamente, referidos como um dos componentes do povo e da nacionalidade brasileiros, algumas vezes tidos como vítimas de uma terrível "injustiça histórica", os verdadeiros senhores da terra. Não surgem enquanto atores históricos concretos, dotados de trajeto próprio, participantes de guerras pelo controle de espaços geográficos específicos, inimigos, mas também muitas vezes aliados, beneficiários e instrumentos dos conquistadores, presentes até hoje em tudo o que se passa em muitas regiões do Brasil. Incapazes de se reelaborarem, eternos portadores de alguns mesmos "traços" que dariam a

especificidade do Brasil, nele se diluiriam logo após a chegada do colonizador. (p. 408-409)

Após a proposta de texto legislativo, o Projeto de Lei nº 433/03 traz uma “justificação”, uma justificativa para a publicação da norma em função da sua relevância social.

Os dois primeiros parágrafos dessa sessão ressaltam como a Lei nº 10.639/03 foi bem recebida pela sociedade, mas que a mesma recebe críticas da “comunidade indígena”. Fanelli (2018) aponta para a ausência de menção à luta do MIB e dos professores indígenas pela inclusão da temática indígena no currículo escolar, bem como destaca a forma generalista com que é feita a referência aos povos indígenas.

O terceiro parágrafo segue fazendo alusão à formação da população brasileira dentro da ótica problemática do “mito das três raças”:

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL):

“Cultura Brasileira: A África e a Índia Dentro de Nós. Quando Adonias Filho representa o complexo cultural brasileiro, seu olhar incide sobre a cidade americana iletrada¹, seu patrimônio de oralidade e manifestações de um sagrado voltado para a natureza, “o teísmo silvestre” apontado por Bernardo Bernardi (op.cit.: 396), na antiga cultura oral grega. De forma subsidiária, aparecem manifestações laicas, no cenário urbano, quando o autor representa elementos da cultura popular brasileira. O autor escolhe as representações africanas² e indígenas como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade européia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que essas culturas integrariam o interior de nosso complexo cultural, mediadas, sobretudo, pelo sagrado e pela oralidade.” in, Espéculo, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Através dessas palavras, Mariângela Duarte procura justificar o ensino da história e da cultura indígena nas escolas não-indígenas reforçando novamente a ideia de uma formação nacional pacífica, dessa vez sob uma visão amplamente criticada em âmbito acadêmico: o “mito das três raças” ou da democracia racial, que elegem o “branco”, o “negro” e o “índio” como pilares fundadores da identidade nacional em uma suposta fusão e miscigenação que apaga rastros do racismo brasileiro. A historiadora Agda Moreira (2021) define essa visão da seguinte forma:

Pode-se compreender a democracia racial como um espaço social em que não há manifestação de desigualdade pautada por raça ou etnia, onde todos os indivíduos percorram os mesmos espaços sociais e tenham oportunidades iguais. No caso brasileiro, a democracia racial surgiu como um conceito que afastaria do discurso sócio-político as profundas diferenças estabelecidas entre negros e brancos ao longo de seu processo histórico. Tal ideologia produziria “um senso de alívio entre os

brancos, em poderem se ver exemidos de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros e dos mulatos” (HASENBALG, 1992, p. 53) (p. 26)

Após justificar a criação do Projeto de Lei como uma “lacuna” a ser corrigida, aludindo que a “lei aprovada anteriormente que não considerava o indígena como parte da formação e elemento de integração da cultura e população brasileira” (FANELLI, 2018, p. 77), o texto passa a se referir aos povos indígenas de maneira generalista, ou seja, trazendo informações que remetem aos povos indígenas do Acre com características que podem ser identificadas em diversas etnias, em atribuições tipicamente identificadas na identidade indígena:

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesãos, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

A caracterização dos povos indígenas sempre necessariamente ligados à natureza acaba reforçando uma imagem estática dos indígenas, o que desconsidera as diversas formas de ser no mundo e de se relacionar com a sociedade. O antropólogo João Oliveira (2003) e Gersem Baniwa (2006) fazem os seguintes apontamentos sobre essa constante associação:

Pensar o índio como natureza, uma pura alteridade situada fora da contemporaneidade e inteiramente descartada do mundo dos brancos, é uma forma de esquecer tanto o índio real, que é produto também de séculos de adaptação e resistência a diferentes modos de dominação e séculos de colonização, quanto o próprio diálogo intercultural e histórico que constitui a pesquisa de campo (GUPTA & FERGUSON, 1997, p. 36) (p. 168)

De fato não existe um índio genérico, como já dissemos no início deste livro. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental. (BANIWA, 2006, p. 40-41)

De volta ao Projeto de Lei, ele se encerra mencionando um dado sobre ameaças à cultura indígena sem uma referência concreta ao mesmo, tampouco sem muito desenvolvimento desse argumento:

Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura.

Cumpramos destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a

teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Existe um perigo em afirmar que grande parte da prática cultural dos povos indígenas estaria ameaçada, pois se alude que a sua cultura estaria minguando ou no caminho de se extinguir. Essa perspectiva fatalista sobre a cultura parece reforçar novamente uma visão estática, que só consegue caracterizar essa população dentro de uma única imagem “congelada” no tempo, distante sincrônica e diacronicamente.

Conforme exposto até o momento, concordamos com Fanelli (2018) a respeito do Projeto de Lei elaborado pela deputada federal Mariângela Duarte em 2003 que, segundo a pesquisadora, trás argumentos para a implementação do ensino de história e cultura indígena nas escolas que não levam em consideração o argumento do MIB para a mesma ação, ignorando o protagonismo dos indígenas na luta pelas suas causas e reforçando estereótipos há séculos atribuídos aos indígenas com o objetivo de apagar a história e a diversidade desses povos.

O próximo passo no processo de tramitação da lei dentro do Congresso Nacional é o seu encaminhamento à comissão que será responsável pela sua análise. O PL 433/03 foi encaminhado para a Comissão de Educação e Cultura (CEC) no dia 07 de abril de 2003 onde, no prazo estipulado, não recebeu propostas de emendas. A relatora responsável pelo parecer foi a deputada Fátima Bezerra, do PT, documento apresentado em 02 de junho daquele ano que pode ser lido na íntegra no anexo C. Veremos a seguir como a justificativa de necessidade da Lei é apresentada nesse relatório.

Concordamos com Fanelli (idem) ao apontar alguns aspectos positivos do parecer apresentado pela deputada Fátima Bezerra. O primeiro parágrafo desse documento já demonstra consideração acerca do genocídio das populações indígenas desde a chegada dos portugueses em suas terras, bem como considera a relevância da diversidade étnica e cultural desses povos. A seguir, faz alusão à presença da cultura indígena em diversos âmbitos da sociedade:

A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam de apenas 325.652 índios, distribuídos em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas distintas. A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural.

É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia-a-dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos

valores tradicionais da cultura indígena. São exemplos desta presença a nomenclatura de lugares, pessoas, plantas e animais; a culinária brasileira deve muito à cultura indígena; a medicina popular teve origem no recurso à chás, infusões e emplastos feitos de plantas medicinais nativas; a rede, que compõe o imaginário de um cenário idílico do nordeste brasileiro; o folclore brasileiro é composto por muitas danças, canções e lendas originadas da cultura indígena; o rico artesanato produzido pelos diversos grupos indígenas para além de sua utilização prática expressam sua cosmologia e visão de mundo.

Em seguida, o documento ressalta novamente a pluralidade étnica e cultural e como são essas características que compõe a sociedade brasileira. Reconhece-se, ainda, a resistência, a luta histórica e o protagonismo dos povos indígenas e se justifica a relevância da abordagem da temática indígena nas escolas não só pela composição da sua história e cultura socialmente, mas também por procurar uma reparação histórica, essa última reforçada ao final do texto:

A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente através da escola. Contudo, tal como aconteceu com outras minorias étnicas em outras partes do planeta, a cultura indígena resistiu e apesar de todas as dificuldades sobreviveu. Passados 500 anos é uma cultura presente e parte integrante da nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via sua integração efetiva nos currículos escolares.

(...)

Este projeto vem possibilitar o resgate da dívida social para com a população indígena, ao tempo em que dá visibilidade aos elementos tradicionais da sua cultura e oportuniza a retomada dos fios da tradição, via transmissão de todo esse patrimônio cultural para as novas gerações.

Contudo, novamente se faz uma alusão a uma suposta democracia racial na formação da sociedade nacional para justificar a abordagem da história e da cultura indígena em sala de aula.

Portanto, a cultura brasileira é resultante da integração de culturas indígena, negra e portuguesa. Esta diversidade cultural está, sem dúvida, na raiz de nossa riqueza como nação. Os estudiosos da cultura afirmam a importância do fio condutor da tradição como elemento de ligação entre as gerações. A escola tem um papel fundamental a desempenhar como instrumento de transmissão desse patrimônio cultural, que deve ser passado de geração a geração, de modo a garantir sua sobrevivência através dos tempos.

Mesmo reforçando novamente essa perspectiva, também mencionada por Mariângela Duarte no PL 433/03, relatório redigido pela deputada Fátima Bezerra trás consigo uma reflexão relevante acerca da dívida histórico-social com os povos indígenas e sobre como a educação pode ajudar na reparação dessa dívida.

Com o Parecer do Relatório “(...) publicado e incluso no sistema de registro eletrônico de tramitação da Câmara (...)” (FANELLI, 2018, p. 71), a matéria é apresentada à CEC para ser lida, debatida e votada. Fanelli (idem) analisou os áudios das discussões sobre o PL 433/03, realizadas nos dias 03 e 10 de setembro de 2003. Estiveram presentes nessas duas datas as seguintes deputadas e deputados: Mariângela Duarte (PT/SP); Fátima Bezerra (PT/RN); Jonival Lucas Jr. (PTB/BA); Osvaldo Biolchi (PMDB/RS); Gilmar Machado (PT/MG) e Severiano Alves (PMDB/BA).

A pesquisadora identificou nas falas que defendiam a implementação da Lei a assimilação do discurso do parecer, redigido por Fátima Bezerra, quando esse justifica a presença da temática indígena nas escolas por uma reparação histórica aos séculos de violência e de exclusão dos povos indígenas. Os discursos em defesa do reconhecimento desses povos na formação da população brasileira também são reforçados nas reuniões, da mesma forma que se indica que a cultura indígena foi ignorada pela Lei nº 10.639/03 e que o PL pretende “corrigir” essa falha.

Houve um debate sobre como a temática indígena estaria presente no currículo escolar, se em forma de disciplina específica ou se se apresentaria nas demais disciplinas já existentes. Alguns dos presentes questionaram a necessidade da nova Lei, argumentando que a cultura indígena já estaria presente no currículo escolar de maneira diluída, como nas disciplinas de História e de Geografia, por exemplo, e que não é possível fiscalizar se a Lei se faz cumprida em sala de aula. Fanelli conclui que essas formas de resistência ao Projeto de Lei são apresentadas de forma dúbia nesse debate, ou seja, deputados presentes votaram a favor do PL, mas, ao justificar seus votos, apresentam argumentos de resistência ao mesmo projeto. O tom preconceituoso ao se referir aos povos indígenas pode ser verificado na fala do deputado Osvaldo Biolchi (PMDB/RS):

Eu, depois de nove anos que estou na casa, aprendi uma coisa este ano: eu vou votar a favor, apesar que sou um pouco contra [risos dos presentes]. Eu vou votar a favor... Lá no Rio Grande do Sul nós estamos com receio dos indígenas. Há municípios que se ... foram afastados todos os habitantes [...]. De fato, na vida prática, nós não estamos fazendo... desculpe a expressão, nós estamos chovendo no molhado. [...] Ela não torna obrigatória essa disciplina, desde que seja inserida no contexto. Lá no meu estado, tanto no ensino fundamental como médio, a cultura ou de uma maneira ou outra, está inserida dentro do contexto. [...] Eu acho que na prática os jovens estão adquirindo essa cultura afro-indígena, lá no meu estado especialmente... mas nós temos receio que alastrado no artigo 283 da Constituição,

eles [os indígenas] estão tomando até conta das terras vendidas há mais de 100 anos, até. Mas muito obrigado.²¹

Mesmo diante das contradições apresentadas na maioria das falas, o parecer do PL 433/03 foi aprovado por unanimidade. Com a aprovação na CEC, o PL pode tramitar por outras comissões²² da Câmara dos Deputados, com necessária passagem pela Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJC), que verifica a viabilidade constitucional, legal, judicial, regimental e técnica legislativa de uma proposta. Nesse caso, tramitou direto para a CCJC, que o recebeu no dia 12 de setembro de 2003. O relator dessa comissão foi o deputado Odair Coelho (PT/MG), designado no dia 06 de maio de 2004. Fanelli (2018) resume os trâmites dessa comissão da seguinte forma:

Como na tramitação da CEC, é aberto prazo para emendas ao projeto, mas o mesmo seguiu tramitando sem modificações. No dia 07 de julho de 2004, o deputado Odair Coelho apresentou seu relatório, com o parecer pela aprovação. No dia 18 de agosto de 2005 é feita leitura na CCJC e não há discussão, pois ninguém se manifestou. É aprovado por unanimidade. Novamente publicado no Diário da Câmara, não recebe quaisquer emendas. De volta à CCJC, é designado o deputado Darcy Coelho (PP/TO) como relator para a redação final do PL. Novamente aprovado por unanimidade, seguiu para tramitação no Senado, em 26 de outubro de 2005, como Projeto de Lei da Câmara (PLC) 109/05. (p. 92)

O parecer emitido pelo relator contém o relatório e o seu voto. É um documento técnico, que conclui pela aprovação do PL. Foi aprovado por unanimidade em reunião da CCJC no dia 18 de agosto de 2005.

Como ressaltado pela citação acima, o PL 433/03 segue para a tramitação no Senado em outubro de 2005, onde passa a se chamar Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 109/05. O procedimento é semelhante ao que ocorre na Câmara, sendo o projeto encaminhado a uma comissão onde será designado um relator ou uma relatora e onde a matéria será debatida entre senadoras e senadores. O PLC em questão foi encaminhado à Comissão de Educação, Cultura e Esporte.

O primeiro a ser designado relator foi o senador Paulo Paim (PT/RS), que devolveu o projeto. Com isso, o documento foi redistribuído à senadora Fátima Cleide (PT/RO) no dia 28 de março de 2006. Seu parecer inclui seu voto favorável e uma emenda, podendo ser consultado no Anexo D. Ele foi aprovado pela comissão no dia 12 de dezembro de 2006.

²¹ Deputado Osvaldo Biolchi, Reunião Deliberativa Ordinária de 10 de setembro de 2003, Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e de Cultura. *Apud* FANELLI, 2018, p. 86-87.

²² De acordo com Fanelli (2018, p. 72), uma matéria pode transitar por no máximo três comissões.

O parecer da senadora Fátima Cleide se inicia com um relatório que caracteriza o PLC, desde sua iniciativa pela deputada Mariângela Duarte, a descrição do conteúdo que é proposto para a Lei, até sua chegada ao Senado. A segunda parte consiste em uma análise da parecerista. O primeiro e o segundo parágrafo desse tópico trazem uma reflexão sobre como as ciências humanas, em especial a História, a Antropologia e a Sociologia, deslocaram suas investigações para a perspectiva de indivíduos e grupos sociais por séculos silenciados, em contraposição a uma ciência positivista que colocava no centro das narrativas os acontecimentos despersonalizados, mas que hoje se sabe representam uma visão eurocentrada, branca, masculina e elitizada da história.

Há algum tempo, os avanços do conhecimento científico redirecionaram o estudo da história para novos objetos, temáticas e abordagens. Essa nova história se diferencia nitidamente da mera narrativa do que se chamava de “grandes acontecimentos”, geralmente de natureza política e militar. Novos documentos chamaram a atenção dos pesquisadores. Os discursos foram esquadrihados. Em vez de recontar as façanhas dos heróis oficiais, a nova história voltou seu olhar perscrutador para indivíduos, grupos e práticas sociais por longos séculos mantidos em silêncio pelos documentos produzidos pelos vencedores. Surgiram, assim, novos e fundamentais agentes do processo histórico, portadores de novas versões do passado: operários, escravos, mulheres, revolucionários, alienados mentais, condenados pela lei e tantos outros.

Paralelamente ao emergir dessa nova história, também desenvolveram-se novas abordagens e interesses no seio de outras áreas do saber voltadas para os estudos da sociedade, em especial a sociologia e a antropologia. Em vez de emitir opiniões pseudo-científicas repletas de racismo sobre os diferentes povos e etnias, como era comum até as primeiras décadas do século XX, os pesquisadores dessas áreas perceberam o valor e a riqueza de cada cultura, bem como despertaram para a impropriedade de lançar nossos valores e preconceitos no estudo do outro.

Esses dois parágrafos recordam que as ciências como um todo, especificamente as ciências humanas, já foram responsáveis por produzirem e reproduzirem preconceitos étnico-raciais, defendidos como verdades absolutas confirmadas por métodos e registros científicos. Um exemplo dessa reprodução é a Teoria do Evolucionismo Social, defendida por antropólogos como Edward Burnett Tylor e Lewis Henry Morgan, que postulava uma visão homogeneizadora da humanidade, vista como uma grande unidade psíquica cujo a trajetória cultural seria unilinear e com estágios subsequentes bem definidos. Segundo essa visão, os povos indígenas eram vistos como os “primitivos”, colocados na ponta inicial da evolução e cujo destino era “se aperfeiçoar” para chegar à outra ponta, representada pela “civilização” europeia.

Sob essa reflexão, introduz-se no parecer o debate levantado pelo Projeto de Lei, evocando a relevância da história dos povos africanos e indígenas no Brasil: “Insere-se nessa revolução copernicana das ciências humanas o resgate da história dos diversos povos

africanos e indígenas na formação de nosso País, assim como o papel fundamental que exerceram na constituição da cultura brasileira.”

Em seguida, a relatora entende que a Constituição Federal de 1988 e a LDB estaria em consonância com as mudanças científicas:

A Constituição de 1988, atenta a essas mudanças, estipulou, em seu art. 242, § 1º, que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Na seção sobre cultura, a Carta de 1988 também faz referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como constituintes do patrimônio cultural do País (art. 216).

A atual LDB, em sua redação original, também esteve alerta à matéria e estipulou, em seu art. 26, § 4º, em consonância com o texto constitucional, 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 européia.

A análise até o momento parece valorizar um dos fatores que leva a Carta Constitucional a abordar a presença da questão étnico-racial no ensino de História, sendo este o apoio acadêmico, ocultando a relevância da luta dos povos indígenas enquanto movimento organizado para a inserção de suas pautas nessa Carta.

As “demandas sociais” são reconhecidas pela relatoria quando esta aborda o surgimento da Lei nº 10.639/03, de maneira breve. A história e a cultura indígena teriam sido omitidas dessa Lei e o PLC é descrito como um preenchimento de lacuna, sob a justificativa de garantir um equilíbrio na abordagem de grandes etnias dentro das escolas:

O legislador, sensível às demandas sociais, interpretou que essa abordagem da LDB precisava ser desenvolvida, a fim de assegurar, primeiramente em relação aos negros, o ensino dessa temática nos currículos escolares. Nasceu, assim, a Lei nº 10.639, de 2003.

No entanto, ficou omitida a história e a cultura indígenas. É essa lacuna que o presente projeto de lei procura preencher, de forma a garantir o equilíbrio, nos estudos de história e cultura brasileiras nos ensinos fundamental e médio, entre as grandes etnias presentes na formação de nosso País, particularmente aquelas que tradicionalmente eram relegadas ao esquecimento e ainda são objeto de distorções e preconceitos.

Uma definição de educação escolar é levantada pelo documento, vista com a função de “(...) formação da visão de mundo dos indivíduos.”, mencionada para ressaltar a importância de “(...) conhecer e valorizar os elementos fundadores de nossa nacionalidade.”. O parágrafo segue ressaltando a importância de abordar os diferentes povos em sala de aula:

O conhecimento pelos estudantes do papel desempenhado pelos diferentes povos ao longo de nossa história, bem como da contribuição de cada um deles na formação da cultura brasileira, favorece o desenvolvimento dos valores do pluralismo e da

tolerância. Desse modo, apresenta-se como fundamental para a identidade nacional e o fortalecimento de nossa democracia.

A análise se encerra justificando a proposta de emenda de redação, “(...) que procura manter o que a legislação atual dispõe sobre os africanos e afro-brasileiros, sem prejuízo do escopo do PLC em análise.”. O parecer decide pela aprovação do PLC nº 109/05.

Fanelli (2018) analisou os vídeos que registraram o debate sobre o PLC na Comissão de Educação, Cultura e Esporte e destacou a fala de um senador, que ressalta a função do projeto enquanto um “preenchimento de lacuna” ao incluir a contribuição indígena às questões nacionais e exemplifica a presença indígena na “unidade de língua nacional” e nas histórias de resistência e de bravura. O senador em questão parece enaltecer uma visão romantizada dos indígenas, vistos novamente em função da formação nacional e não pela sua existência em si.

Os próximos procedimentos até a publicação da Lei nº 11.645/08 no Diário Oficial da União são sintetizados por Fanelli (idem) da seguinte forma:

O PLC é encaminhado à mesa diretora do Senado, e permanece tramitando por quase um ano. Nesse período, não são apresentadas quaisquer modificações. Em 05 de dezembro de 2007 é feita a leitura no plenário do Senado. É aprovado sem discussões. Encaminhado à redação final, também é aprovado em plenário sem modificações ou debates, em 13 de fevereiro de 2008. No dia seguinte seguiu para a secretaria do presidente. Em 10 de março de 2008, o presidente Lula sanciona a Lei 11.645/08 sem vetos. (p. 96)

Diante da análise dos principais documentos dentro do trâmite da Lei nº 11.645/08 no Congresso Nacional, é possível destacar alguns tipos de discursos sobre a inserção da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar. A principal justificativa para a sua implementação fazia referência às contribuições dos povos indígenas para a consciência de uma nacionalidade, para a formação da sociedade brasileira, enfim, remetendo a um caráter educacional universalista, “(...) ancoradas em uma noção de igualdade peculiarmente elaborada no paradigma da democracia racial brasileira.” (SOUZA, A., 2016, p. 66)

Em síntese, pode se concluir que apesar de sensível à temática indígena, a legislação, até mais que o parecer da Comissão de Educação e Cultura, ficou presa a alguns estereótipos referentes aos povos originários. Se por um lado, essa legislação representou um avanço para o currículo da educação básica, por outro está também perpassada por visões datadas e equivocadas sobre a população indígena. Sem dúvida, esse problema também atravessará o Contexto da prática.

Capítulo 4

Contexto da prática

Depois de ter sido explorado o Contexto de influência e da produção do texto da Lei nº 11.645/08, nesse capítulo será analisado como essa lei tem sido posta em prática. O Contexto da prática será discutido a partir de entrevistas com professoras das séries iniciais da rede pública de Belo Horizonte.

Para melhor situarmos como a Lei nº 11.645/08 tem sido posta em prática nas escolas é importante considerar a realidade educacional local. Como atestam diferentes trabalhos (SANTANA, 2011; SOUZA, 2016), a prefeitura municipal de Belo Horizonte tem uma larga experiência no trato com questões étnico-raciais. Desde a década de 1990, sobretudo, a partir da implantação da proposta denominada Escola Plural, a rede municipal ofereceu cursos e realizou eventos, encontros e debates sobre etnia e gênero. A rede municipal possui um setor específico de formação continuada de professores de seus quadros, no qual se insere um Núcleo de Relações Étnico-Raciais, atuante há cerca de 25 anos. No início dos anos 2000 (2004-2006), criou ainda um documento oficial, intitulado Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais, que teve por objetivo introduzir nos currículos escolares, de toda a rede, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento foi atualizado em 2008, incorporando as exigências da Lei nº 11.645/08, ou seja, o ensino de História e Cultura Indígena. Esse contexto, somado à existência de ações localizadas em escolas da rede²³, criam um cenário que pode favorecer a interlocução de docentes, de criação e de atuação com a temática racial.

Na Rede Pública de Ensino Estadual de Minas Gerais, por sua vez, a questão racial ganhou destaque apenas a partir da gestão da secretária Macaé Evaristo, iniciada em janeiro de 2015, que implementou a chamada Campanha Afroconsciência. Podemos dizer que, ao que parece, na rede estadual a temática foi negligenciada nas gestões anteriores, mais explicitamente até o ano de 2008, não havendo incentivos para a sua introdução nos currículos. Essa negligência, por parte dos gestores mineiros, levou o Ministério Público de Minas Gerais a autuar uma Ação Civil Pública de denúncia contra o Estado de Minas Gerais

23 Uma das escolas da rede municipal de Belo Horizonte foi premiada pela UNESCO, por dois anos consecutivos, por abordar a temática racial Afrobrasileira e Africana, no Prêmio da Promoção da Igualdade Racial.

(JESUS; MIRANDA, 2009), por descumprimento da Lei nº 10.639/03, promulgada já havia cinco anos, e que trata da inclusão nos currículos escolares de conhecimentos relativos à Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ainda assim, somente em 2010, foi disponibilizado, pela primeira vez, no site do Centro de Referência Virtual do Professor da SEE/MG, um material de apoio ao trabalho dos professores de sua rede abordando a temática das relações raciais, sendo de livre acesso para consulta de professores e de demais interessados. No que se refere, contudo, à temática indígena, a abordagem não tem sido a mesma, embora existam ações voltadas para o acompanhamento de escolas indígenas, o que não é o foco desse estudo.

Não podemos deixar de mencionar o Programa Diversidade produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) que financiava e oferecia material para que as universidades, em convênio com as prefeituras, desenvolvessem um curso de formação continuada centrado na temática étnico racial e de gênero. Assim, diferentes esferas públicas trabalharam a temática étnico-racial em função das demandas sociais e da necessidade de educar as crianças para conviver com a diferença, eliminando preconceitos e estereótipos presentes na realidade social. O que se quer ressaltar é, por diferentes meios e em diferentes níveis, as escolas e o professorado de Belo Horizonte teve algum contato com a necessidade de se trabalhar a questão étnico racial nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.1 Apresentação das participantes da pesquisa

A seguir, descrevo qual foi o caminho trilhado desde o primeiro contato com as professoras que foram entrevistadas até a realização das entrevistas, caracterizando as sete professoras e apresentando como as entrevistas foram efetuadas.

O primeiro passo para conseguir os contatos das pessoas que seriam entrevistadas foi solicitar para pessoas conhecidas de Belo Horizonte alguma indicação, perguntado a elas se conheciam professoras e/ou professores que lecionassem para o 4º ou 5º ano do EF no ano de 2020.

Ao todo, foram indicadas 17 professoras e professores dentro desse perfil. O contato com essas pessoas foi através do aplicativo de envio de mensagens de celular chamado WhatsApp, tendo em vista que todas as pessoas indicadas tinham acesso a esse aplicativo. Para cada uma foi enviada uma mensagem de texto em que eu me apresentava como estudante

de mestrado e falava brevemente sobre o objetivo da pesquisa, lançando um convite para que as professoras participassem da mesma.

O critério de seleção para as entrevistas foi o aceite deste convite. Ao todo, 9 pessoas responderam positivamente. Duas dessas pessoas acabaram não se qualificando dentro do perfil procurado para a pesquisa porque ministravam uma matéria para várias turmas, enquanto nós procurávamos por professoras ou professores que fossem responsáveis por uma turma. Portanto, foram realizadas 7 entrevistas no total.

A média de idade das entrevistadas é de 44 anos, tendo as professoras idades entre 32 e 53 anos. Foi solicitado às entrevistadas que declarassem seu sexo e sua identificação étnico-racial. Todas as professoras entrevistadas declararam ser do sexo feminino. Sobre a identificação étnico-racial, uma professora se identificou como branca, uma se autodeclarou como negra e as cinco demais se identificaram como pardas. Entre essas cinco, duas professoras se autodeclararam primeiro como negras, mas que, pela tonalidade das suas peles, também se identificavam como pardas. De acordo com uma delas, essa autodeclaração se dava para respeitar as pessoas com o tom de pele mais escuro que sofrem muito mais com a questão do preconceito.

Os anos de atuação como professoras variaram de 10 a 34 anos de carreira. Nas escolas em que lecionavam no período das entrevistas, o tempo de atuação variou de 9 meses e 11 anos. Sobre as cidades em que atuaram, duas das sete professoras haviam dado aula apenas no município de Belo Horizonte, enquanto as demais professoras mencionaram cidades como Betim, Contagem, Santa Luzia, Ibirité, Santana de Pirapama e Pirapora. Em relação à quantidade de escolas para a qual lecionavam, três professoras lecionavam em uma escola, quatro lecionavam em duas escolas diferentes e duas davam aula ainda para o ensino superior. As regionais de Belo Horizonte em que atuavam para o 4º e o 5º ano do EF eram as seguintes: Nordeste, Norte, Barreiro, Pampulha e Centro-Sul.

Todas as entrevistadas se formaram em Pedagogia entre os anos de 1996 e 2011 e todas realizaram entre uma e cinco pós-graduações. Foram mencionadas as seguintes especializações: educação especial e inclusiva; esporte escolar; educação comunitária; psicopedagogia; psicopedagogia e psicomotricidade; alfabetização; alfabetização e letramento; alfabetização e inclusão; educação musical e ensino de artes; diversidade, gênero, educação em relações étnico-raciais. Duas professoras fizeram mestrado acadêmico e uma fez mestrado profissional, todas na área de educação. Uma dessas professoras fez o doutorado

acadêmico na mesma área. Os temas desenvolvidos na dissertação de mestrado foram: como a Lei nº 10.639 se desenvolve em uma instituição de educação infantil de Belo Horizonte, como os saberes de docentes aposentadas e aposentados podem auxiliar as políticas de formação e um debate sobre coordenação pedagógica e política educacional. A tese de doutorado discutiu sobre política educacional e alfabetização.

Quatro professoras lecionavam na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e três lecionavam na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Entre as professoras da Rede Estadual, uma ministrava aulas para o 4º ano do EF e duas lecionavam para o 5º ano. Com relação às professoras da Rede Municipal, uma ministrava aulas para o 4º ano, duas lecionava para o 5º ano e uma professora ministrava uma disciplina específica para o 4º e 5º anos. Apesar de não ter assumido uma única turma no ano de 2020, essa última professora foi entrevistada para a presente pesquisa porque a disciplina que lecionava para as turmas de EF aborda, entre outros temas, a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com a professora entrevistada, a disciplina denominada “Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais” foi criada em 2015 por iniciativa de um grupo de gestoras e gestores da sua atual escola que gostariam de promover uma mudança curricular. Essa matéria entrou como integrante da parte diversificada, composta anteriormente pelas disciplinas Literatura e Filosofia. A professora entrevistada leciona essa disciplina desde 2018 para as turmas do 1º ao 9º ano do EF e para as turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o perfil das professoras entrevistadas:

Quadro 3 - Perfil das professoras entrevistadas para a pesquisa

	Idade	Identidad e étnico-racial	Tempo de atuação total	Tempo de atuação na escola atual	Ano para o qual dão aula	Estadual/Municipal e regional	Formações superiores
P1	43	Negra de pele clara / parda	25 anos	9 meses	4°	Municipal	3 pós-graduações e 1 mestrado acadêmico
P2	32	Branca	10 anos	4 anos	5°	Municipal	1 pós-graduação e 1 mestrado profissional
P3	47	Negra / parda	18 anos	11 anos	4° e 5°	Municipal	2 pós-graduações
P4	47	Parda	24 anos	10 anos	4°	Estadual	2 graduações e 2 pós-graduações
P5	53	Negra	34 anos	11 anos	5°	Estadual	1 pós-graduação
P6	45	Parda	23 anos	5 anos	5°	Estadual	5 pós-graduações
P7	42	Parda	22 anos	11 anos	5°	Municipal	1 pós-graduação, 1 mestrado acadêmico e 1 doutorado acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas para a pesquisa.

As entrevistas são do tipo semi-estruturadas e foram realizadas online entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Como já descrito em outros momentos desta dissertação, a opção de entrevistar as professoras de maneira remota se fez necessária devido à pandemia de SARS-CoV-2 em 2020, em respeito às medidas sanitárias necessárias de distanciamento e isolamento social. Seis entrevistas foram realizadas utilizando a ferramenta Google Meet e uma optou por utilizar o Zoom. Ambas as ferramentas foram escolhidas pelas pessoas entrevistadas, dadas as opções disponíveis gratuitamente na internet. As entrevistadas deveriam dispor de algum aparelho eletrônico próprio para realização da entrevista (seja um computador ou um celular do tipo *smartphone*), bem como de acesso à internet.

O roteiro das entrevistas continha perguntas que seriam acionadas para guiar o diálogo, mas sua ordem não era rígida e as perguntas eram acionadas conforme a condução

que o diálogo tomou, sendo essas algumas das características das entrevistas semi-estruturadas. Para a professora que lecionava a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais”, foi acrescentado outro roteiro de perguntas com questões em acréscimo àquelas destinadas a todas as entrevistadas. Ambos os roteiros de entrevista podem ser consultados nos anexos E e F. As perguntas foram organizadas em grupos ou blocos conforme o assunto que se pretendia abordar. Foram feitas perguntas sobre a presença do preconceito, da diversidade e da temática indígena no cotidiano das professoras, dentro das escolas onde lecionavam, dentro das turmas para a qual ministravam aulas e durante a formação inicial e continuada.

O perfil das professoras entrevistadas apresentado até aqui pode trazer algumas reflexões que ajudam a compreender o trabalho realizado sobre a temática indígena em sala de aula. Nos tópicos seguintes serão apresentadas algumas dessas reflexões.

4.2 Respostas comuns e divergentes às perguntas feitas em entrevista

O primeiro bloco de perguntas procurou entender como o preconceito e a diversidade, de forma geral, estão presentes na vida cotidiana das professoras entrevistadas, buscando assimilar ainda qual é a imagem mais geral que essas professoras têm sobre a população indígena brasileira, ou seja, qual seria a sua primeira percepção sobre essa população. As perguntas partiram de aspectos mais gerais até pontos mais específicos.

Todas as professoras que participaram da pesquisa afirmam o preconceito racial como presente na sociedade brasileira. Outros preconceitos citados foram: de gênero, de classe social, homofobia, religioso e relativo aos diferentes tipos de deficiências. Quando questionadas sobre a presença do preconceito em seus cotidianos, duas professoras afirmaram que não há preconceitos na sua família e negam que elas mesmas tenham algum tipo de preconceito. As cinco demais professoras identificam preconceitos em piadas de parentes, como tios e primos, por exemplo. Foi mencionado diretamente o racismo estrutural por duas entrevistadas, dizendo que todo mundo tem preconceito, e que na sua família não é diferente. Ao falarem sobre os preconceitos que elas mesmas possuíam, duas mencionam um preconceito por questões políticas e uma mencionou o preconceito contra ex-presidiários. As demais professoras não citaram diretamente algum tipo de preconceito que poderiam ter.

Ao perguntar sobre a presença da questão da diversidade nos grupos sociais (família, trabalho, amigas ou amigos etc.), as professoras entrevistadas responderam que percebem a presença da diversidade diariamente porque, segundo uma delas, as pessoas dos seus grupos são diferentes e isso já traz uma dimensão da diversidade. Outra professora observou que as pessoas hoje em dia se posicionam mais, sendo assim, é possível perceber mais facilmente a diversidade de opiniões. Sobre a presença da diversidade nas mídias sociais, 3 professoras comentaram que, apesar dos fortes avanços, ainda é muito pouca a presença da diversidade na mídia ou ainda não é a ideal, argumentaram que ainda é feita uma padronização das identidades, o que representaria um apagamento das diversidades. Duas professoras mencionaram que veem essas diversidades representadas nas mídias há pouco tempo, se comparado com alguns anos atrás. Outras duas professoras concordaram que a questão da diversidade está presente nesses espaços.

Quando questionadas se nesses mesmos espaços (grupos e mídias sociais) se observa a presença da temática indígena, apenas uma das professoras afirma que a temática está sendo mais abordada agora do que antigamente, citando o exemplo da presença de uma participante indígena no *reality show* chamado *The Voice*, da TV Globo. Outra professora diz que não é possível observar essa presença nitidamente, pois os elementos indígenas aparecem na nossa sociedade como elementos folclóricos, como cultura popular que não se sabe a origem. Mas que, com a pesquisa e um olhar apurado, é possível perceber que a cultura indígena está presente em hábitos cotidianos, como no que a gente come e nos nomes de algumas ruas em Belo Horizonte, por exemplo. Esses elementos estariam, segundo ela, invisibilizados pela educação colonizadora que se recebeu nas escolas. Duas professoras dizem que a temática indígena está presente em seus cotidianos, porque elas procuram por esse assunto por fora. As outras professoras acreditam que ainda é muito pouco presente a temática indígena no seu cotidiano. Uma professora comenta que observa a presença da temática indígena em livros infantis e infantojuvenis nas bibliotecas da escola em que leciona. Três professoras mencionam que as questões negras estão mais presentes do que as questões indígenas nesses espaços. Vale a pena observar que a temática negra é mencionada ao longo da entrevista por todas as professoras que fizeram comparações com a temática indígena, mesmo sem que houvesse um estímulo da entrevistadora.

Foram feitas perguntas para entender qual era a imagem que as entrevistadas tinham sobre a população indígena brasileira. Ao perguntar como elas acham que vivem os indígenas atualmente, três professoras discorrem que os indígenas estão presentes em vários contextos,

citando indígenas isolados, aldeados, que vivem em espaços urbanos, que exercem diversas profissões. Quatro professoras afirmam que os indígenas vivem à margem da sociedade e são discriminados e excluídos, seja porque os homens brancos tomaram as suas terras, seja por falta de espaço e de respeito. Percebe-se aqui uma visão mais pessimista sobre a população indígena.

Uma professora comenta que entendeu, baseada numa entrevista da Sônia Guajajara que assistiu, que os indígenas aderem aos costumes de pessoas não-indígenas (como uso de celular e de roupas de marca) por pressão externa, mas que não querem perder suas práticas culturais tradicionais, mantendo ambas as formas culturais como uma forma de resistência. Outra professora comenta que essa adesão da cultura não-indígena foi quase que obrigatória, mencionando que não se vê mais os indígenas em suas “características naturais” e que “pegariam” um pouco da “nossa cultura” porque não haveria mais espaços pra eles. É possível afirmar que estas seriam duas formas diferentes de falar sobre “aculturação”, quando se acreditava que a cultura indígena “se perdia” com o passar do tempo em função do contato com grupos culturais distintos. A aculturação foi defendida por etnólogos brasileiros nos anos 1930 e nos anos 1950 foi criticada, sob a avaliação de que a cultura estaria em constante movimento.

Entre as sete entrevistadas, três professoras disseram já ter conhecido alguma pessoa que se identifica como indígena. Ao descrever essas pessoas, foram mencionadas roupas “que nós usamos normalmente”, “normal, igual, como se fosse a gente”, uso de colares e brincos e pintura corporal em eventos especiais.

O segundo bloco de perguntas teve como objetivo investigar a relação que as escolas onde as professoras trabalharam no ano de 2020 estabelecem com a temática da diversidade e, mais especificamente, com a temática indígena. Ao final deste bloco, foram feitas perguntas relacionadas à Lei nº 11.645/08 para entender como as entrevistadas a interpretavam.

A fim de entender como os preconceitos de maneira geral aparecem nas escolas e entender como eles são combatidos, perguntou-se quais preconceitos são observados entre os sujeitos da escola. Seis professoras citam exemplos de preconceitos entre os alunos e alunas, quando se chamam de “macaco”, “viado”, mencionam seus cabelos em “brincadeiras”, quando há um olhar diferente para as pessoas negras ou quando acreditam que uma lenda possa ser “coisa do diabo”. A professora que disse não haver preconceitos entre as alunas e alunos comenta que estudantes se aceitam e se respeitam mais quando são mais novos e que o

preconceito aparece à medida que elas e eles vão crescendo. Cinco professoras mencionaram preconceitos entre colegas professoras e professores, mas apenas três dão exemplos de situações preconceituosas nesse caso: quando outras professoras utilizaram acessórios característicos no Dia do Índio, quando há dificuldade de aceitar relações homoafetivas na escola e quando há um olhar diferenciado para as pessoas negras que chegam na escola. De acordo com o relato das docentes, o combate a esses preconceitos é feito pela maioria das professoras através do diálogo, seja com a turma inteira, seja diretamente com a aluna ou o aluno que esteve envolvida ou envolvido no caso. Uma professora não cita o diálogo, mencionado a realização de feira ou olimpíadas culturais e formação de professores com pessoas externas à escola. Duas professoras ainda citam a realização de atividades em sala de aula.

Todas as professoras afirmaram em suas entrevistas que a diversidade é trabalhada em suas escolas. Os recursos e as disciplinas citadas para esse trabalho foram diversas: literatura, brincadeiras, filmes, músicas, ao falar de “respeito ao outro”, feira realizada em novembro, formação de professores, disciplina específica sobre diversidade, disciplinas como história, artes e geografia. Duas professoras ressaltaram que não se trabalha apenas em novembro ou em abril, mas o ano todo a diversidade é tratada pela escola. Uma professora comenta que já trabalhou em Santa Luzia, Betim e Contagem, mas que foi na Prefeitura de Belo Horizonte onde começou a ver eventos que abordem a diversidade.

Acerca da presença da temática indígena no currículo da escola e no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), apenas uma professora comenta que em sua escola essa temática não está presente. As demais professoras mencionam sua presença em espaços diversos, tais como: língua portuguesa, história, através de disciplina específica, através de filmes, do livro didático e de textos avulsos. Uma professora resalta que no ano de 2020 a escola criou um currículo emergencial e as professoras decidiram por iniciativa própria abordar a temática indígena dentro da questão ambiental. Ao questionar se a temática afro-brasileira também era abordada nesses espaços, quatro professoras comentam que essa temática é mais contemplada e acaba por sobrepor a temática indígena. Segundo uma das professoras entrevistadas:

Hoje a gente trabalha mais a parte da africanidade, porque tem até uma data do estado que a gente tem que trabalhar. Mas aí eu acho assim, que fica só naquele momento ali, naquela semana que aborda e depois que esquece, sabe? Eu acho que até que devia tá no currículo porque aí você tinha coisa, você tá trabalhando ali o ano inteiro, né? Não só tem aquela data específica pra isso. (Entrevista P6)

Questionadas se a escola incentivava que as professoras abordassem a temática indígena, três docentes disseram que sim e quatro disseram que não. Duas professoras afirmaram que a gestão da escola não proíbe ideias ou projetos que elas queiram desenvolver com a turma, enquanto uma professora comenta que recebeu solicitação da gestão para trabalhar a diversidade na escola, tendo em vista seu histórico de trabalho com a diversidade no Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte. A professora que ministra a aula de Educação das Relações Étnico-Raciais alega que a gestão atual da escola já tentou retirar a disciplina da grade curricular. Quando questionadas sobre o incentivo que a temática afro-brasileira recebia da gestão da escola, três professoras afirmam que essa temática recebe incentivo, com realização de eventos na escola voltados pra essa área, enquanto a temática indígena não recebe incentivos.

Ao perguntar se havia incentivo externo à escola, seja do governo local ou estadual, para que a temática indígena seja trabalhada na escola, duas professoras confirmam a existência desse incentivo, citando o Núcleo de Estudos de Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte. Duas outras professoras negam esse apoio, mas uma menciona a Lei 11.645/08, e a outra comenta sobre recebimento de livros de literatura que abordam essa temática. Uma professora que trabalha na rede estadual e municipal comenta que a rede municipal oferece mais incentivos através de cursos, por exemplo, sobre africanidade.

Sobre a Lei nº 11.645/08, apenas uma professora declarou não a conhecer. As demais professoras tomaram conhecimento dessa Lei através de diversos meios, tais como: estudos sobre a legislação, graduação em Pedagogia, grupo de estudos realizado pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, reformulação do PPP da escola e pela internet. Foi perguntado ainda qual era a opinião das entrevistadas sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e indígena na escola. As respostas aqui também foram diversas. As respostas mostram que há um reconhecimento de que esta é uma conquista dos movimentos sociais e que é preciso que seja obrigatório para nos tornarmos seres humanos melhores e para percebermos a dignidade desses povos, cumprindo assim o papel humanizador da educação. Outras professoras acreditam que sua importância reside no fato desses povos terem formado a cultura brasileira, que sem eles não haveria história, não existiríamos, e por isso é preciso tirar esse povo “da escuridão” para que conheçamos melhor a história do Brasil. Uma professora ressalta não imaginar como essa obrigatoriedade pode ser acompanhada nas escolas. Poderia, segundo ela, colocar uma disciplina à parte que abordasse o tema da diversidade, com uma professora ou um professor em constante formação e material atualizado. Outra professora

ressalta que esse tema compete com outras matérias, e sua obrigatoriedade permite avançar no debate.

O terceiro bloco de perguntas teve como foco a atuação das professoras em sala de aula para entender como a temática indígena é trabalhada no cotidiano escolar.

A primeira pergunta desse bloco procurou saber quais espaços e disciplinas ofereceriam mais possibilidades para as professoras trabalharem a temática indígena. Foram citadas as seguintes disciplinas: História, Geografia, Português, Artes, Educação Física. Três professoras disseram que a temática indígena pode ser abordada em qualquer conteúdo.

A abordagem da diversidade e da temática indígena em sala de aula se dá, segundo as professoras, através das seguintes atividades: uso de contos e literatura de autores indígenas, brincadeiras, dança, trabalho com gêneros textuais (contos, lendas, filmes), filmes com indígenas, trabalho com as Olimpíadas Indígenas, busca por parentesco indígena na família, quando se estuda a colonização, localização das comunidades indígenas em Minas Gerais, roda de conversa, quando acontece alguma situação em sala de aula, de forma interdisciplinar, seguindo uma matriz curricular, perguntando pra as/os estudantes o que elas/eles querem ver na disciplina, usando o livro didático e em datas comemorativas. Uma das professoras comenta:

(...) eu busco sair do lugar comum que a cultura indígena é comida e adereço. Sabe, assim como a cultura africana não é só máscara e dança, a cultura indígena não é só nossa culinária e as formas de termos adereços no nosso corpo, acho que a principal contribuição é essa outra visão, dos escritores, das brincadeiras, das construções. Então eu tenho preparado materiais que busquem essa forma. (Entrevista P1)

Quando se perguntou onde as entrevistadas aprenderam a trabalhar com a temática indígena, as formas mais mencionadas foram através de pesquisas e estudos individuais e através de sua experiência nas escolas, chamada por algumas de “bagagem de aprendizado”. Outras formas também foram citadas: através do trabalho na Gerência das Relações Étnico-Raciais, através do grupo de estudos étnico-raciais, encontros com indígenas (roda de conversa), através de formações, por meio de disciplina na graduação, através da pós-graduação e com familiares (mãe que era professora).

Ao solicitar que as professoras dessem um exemplo de atividade para trabalhar a temática indígena nas respectivas turmas para a qual lecionavam, foram citadas: brincadeiras indígenas, tirinhas ou histórias em quadrinhos que abordassem a temática, exibição de curta-metragem de animação que mostre a importância das terras indígenas na conservação da

fauna e da flora, pesquisa sobre as comidas típicas dos indígenas, texto que diz que não só dia 19 de abril é Dia do Índio, diálogo guiado por um texto e através da leitura de lendas indígenas.

Entre as estratégias usadas para abordar a temática indígena em sala de aula, são mencionadas: literatura, discussão em sala, textos, exibição de vídeos, pesquisa em casa, conversa com a família, trazer personalidades indígenas para dialogar na escola, falar da população indígena na atualidade, brincadeiras, questões para instigar e cartaz.

Considerando que para preparar as suas aulas as professoras realizem uma pesquisa prévia sobre o tema a ser abordado, foi perguntado quais os materiais que são usados pra falar sobre a temática indígena e como estes são selecionados. A pesquisa na internet foi o recurso mais mencionado pelas professoras, seguido do uso de livros de literatura, vídeos, textos que têm em casa, contato e indicação de colegas, tirinhas/HQ, revistas, livros e o livro didático. Este conteúdo é selecionado, segundo a maioria delas, de acordo com os projetos e o currículo da escola. Individualmente são ainda citados os seguintes fatores e estratégias utilizados no processo de seleção de material: verificando se a linguagem é acessível para estudantes, buscando material indicado nas formações que já realizou, examinando se o material é respeitoso ou se traz algum tipo de preconceito, procurando por sites confiáveis da internet, pela “bagagem individual” e de acordo com o livro didático.

Os livros didáticos utilizados em sala de aula abordam a temática indígena, segundo as respostas da maioria das professoras, quando se aborda a colonização brasileira. Três professoras citam lendas indígenas que aparecem nos livros didáticos e duas professoras alegam que a temática indígena é pouco abordada no livro.

A reação das alunas e dos alunos ao trabalho com as temáticas indígenas, de acordo com o relato das professoras, também é diversa. Foram citados: estranhamento, deslumbramento, identificação, comentários sobre a nudez, surpresa, curiosidade, desmistificação, interesse ou uma reação igual a que os estudantes têm com outros conteúdos. Uma professora relatou ainda que há alunos que acreditavam que indígenas não existiam.

Para finalizar esse bloco de perguntas, foi perguntado se as professoras se sentem preparadas para trabalhar a temática indígena no ensino fundamental. Cinco professoras disseram que não se sentem e acreditam que é preciso de mais formação e mais preparo para

se aprimorarem. Três professoras reforçam que estão em constante preparo, sempre estudando.

O último bloco de perguntas procurou entender como a temática indígena aparece (e se aparece) no ensino superior e em formações continuadas. As professoras puderam expor o que acreditam ter avançado na área da diversidade na escola, o que poderia melhorar nessa mesma área e o que pode ser feito para que a temática indígena esteja efetivamente presente nas escolas.

Quatro professoras alegam que se baseiam em algum conteúdo da graduação em Pedagogia para abordar a temática da diversidade em sala de aula. Duas entre essas quatro professoras mencionam o conteúdo das pós-graduações que realizaram. Duas professoras dizem que se baseiam mais nas vivências do dia-a-dia, e uma professora afirma que não teve esse conteúdo no Ensino Superior porque sua formação antecede a Lei nº 10.639/03. Ao perguntar se tiveram contato com a temática indígena durante o curso de Pedagogia, duas professoras disseram que sim, por meio de disciplinas de currículo. Sobre o contato com a temática indígena por meio de algum curso de formação continuada, quatro professoras disseram que nesses cursos tiveram contato com essa temática.

As questões sobre os avanços e sobre o que pode melhorar acerca da diversidade nas escolas procurou aferir o nível de otimismo que as professoras tinham sobre essa relação entre a diversidade e a escola.

Quando questionadas sobre os avanços relacionados à presença da temática da diversidade nas escolas, quatro professoras espontaneamente mencionaram questões que precisam ser melhoradas. Duas professoras comentam que observam avanços dentro das escolas que trabalham. O Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais é considerado um avanço por uma delas. Outra professora diz que a Lei seria um avanço, por tornar obrigatório falar sobre diversidade na escola. Duas outras professoras comentam que a diversidade está mais presente no currículo agora do que antigamente e que as pessoas têm mais consciência sobre essa questão. Uma professora afirma que a área de educação é quem sustenta o debate sobre a diversidade, que não vê outros núcleos sociais falarem sobre esse tema do jeito que a área da educação fala.

Acerca do que precisa melhorar em termos de diversidade nas escolas, uma das professoras menciona que o governo federal atual mostra falhas em relação ao projeto de

educação que se tinha antes e que é preciso rever essa questão, mencionando que é necessário perceber as interseccionalidades dentro da escola para se poder trabalhar melhor. São citados ainda: falta de estrutura para estudantes com deficiências; e que preconceitos raciais ainda aparecem entre estudantes, daí a necessidade de se trabalhar questões raciais de forma mais efetiva nas escolas (tornar currículo real, deixar de ser currículo oculto); foi também ressaltado que a implementação da Lei não pode ser apenas de interesse de apenas um grupo de professoras e professores, pois essa temática precisa ganhar mais visibilidade entre professoras e professores; foi enfatizada também a necessidade de cursos de formação continuada e a necessidade de trabalho com os pais e com a comunidade, para que crianças não reproduzam preconceitos de casa. Uma professora comenta ainda que não deveria haver uma semana ou um dia para se celebrar temas relacionados à diversidade, mas que o trabalho com esses temas deve se dar ao longo do ano todo.

Entre as professoras que acreditam que possam ser realizadas ações para que a temática indígena esteja presente nas escolas, foram registradas as seguintes respostas: necessidade desse conteúdo aparecer na formação inicial e continuada, necessidade que esse conteúdo seja cobrado de gestoras e de gestores da escola, através de acompanhamento da Secretaria de Educação. Foi também destacado que é preciso ainda ouvir mais os povos indígenas sobre como elas e eles gostariam de ser representadas e representados nesses espaços. São citados também a necessidade de recursos didáticos e de literatura com a discussão indígena, como a elaboração de um guia.

4.3 Primeiras reflexões sobre as entrevistas

Sobre a autodeclaração étnico-racial fornecida pelas professoras, vale a pena destacar a fala das duas entrevistadas, P1 e P3, que se declararam negras e, em seguida, se declararam pardas (autoidentificação – o que a pessoa declara ser; e heteroidentificação – como as outras pessoas as veem). Isso porque essa fala nos dá um indício de envolvimento com o debate e uma conseqüente atenção maior às questões étnico-raciais brasileiras, confirmada pelas respostas dadas ao longo da entrevista.

As professoras P1 e P3 possuem uma trajetória profissional de envolvimento com a temática étnico-racial nas escolas. P1 trabalhou por dois anos na Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Segundo essa

professora, “(...) ali a gente desenvolveu o trabalho com a política de promoção da igualdade étnico-racial, fizemos as formações necessárias para o desenvolvimento da política e implementação da mesma.” (Entrevista P1). A professora afirma que conheceu pessoas que se autoidentificavam como indígenas por intermédio desse trabalho; relatou também que a escola em que trabalha atualmente sabia desse histórico e incentivou-a a abordar a questão da diversidade tanto em sala de aula quanto entre as demais professoras e professores, tendo sido convidada pela direção para ministrar um curso sobre relações étnico-raciais para docentes da escola. O trabalho na Gerência trouxe o contato com a temática indígena, ajudando essa professora a abordar a temática para toda a escola. Além desse trabalho, P1 investigou em seu mestrado como a Lei nº 10.639/03 se desenvolveu em uma instituição de educação infantil de Belo Horizonte.

Como mencionado anteriormente, a professora P3 ministra a disciplina “Diversidade Cultural e Relações Étnico-Raciais”. A disciplina foi implantada na escola quando P3 era a diretora. Na época, ela realizou a pesquisa para a implementação da disciplina com o auxílio de outras professoras e, assim, participou ativamente do processo de integração da disciplina ao currículo da escola e segue, segundo seu relato, lutando para que a disciplina continue sendo lecionada na escola, apesar da resistência da atual gestão escolar. Segundo seu relato: “[A atual gestão da escola] queria tirar a diversidade. Aliás, eu acho que é um desejo dela ainda. Então, assim, a gente tem lutado muito pra não tirar sabe? (...) pra manter, por quê? A autoestima dos nossos alunos, ela melhorou muito com essa disciplina.”.

P3 realizou uma pós-graduação na UFMG pelo curso de especialização *lato sensu* em educação básica (LASEB), trabalhando com o tema “diversidade, gênero, educação em relações étnico-raciais” e apresentando um trabalho final sobre a literatura afro-brasileira. Há nove anos a professora participa do grupo de estudos e discussões étnico-raciais da regional onde leciona (cada regional tem um grupo de estudos). Segundo ela, foi através desse grupo que aprendeu a trabalhar com a temática indígena na escola e por meio de formações gratuitas e pagas fora da escola que ela mesma procura.

A trajetória profissional e pessoal das professoras P1 e P3 indica um interesse pelas questões étnico-raciais, o que, a princípio, não sugere uma atenção imediata à temática indígena, mas acaba culminando nesse interesse por diferentes vias. Quando questionadas sobre onde ambas aprenderam a trabalhar com a temática indígena, P1 cita seu trabalho na Gerência de Relações Étnico-Raciais, enquanto P3 menciona o grupo de estudos e discussões

étnico-raciais. Ambos os espaços não trabalham a temática indígena com exclusividade, mas por abarcarem essa temática em suas atividades acaba incentivando a reflexão e o debate.

A disposição das professoras P1 e P3 em trabalhar a temática indígena pode ser associada ao que a pesquisadora Vanessa Miranda (2002a, 2002b) chama de “sensibilidade à temática racial”. As professoras e os professores mais sensíveis à temática racial seriam as pessoas que se identificam com o debate étnico-racial, em geral, por se autoidentificarem como negras e negros e por suas trajetórias. Elas e eles acabam tendo acesso a debates mais atuais dentro dessa área, refletem sobre essas questões em seu cotidiano e buscam inserir suas reflexões e seus conhecimentos nas suas práticas pedagógicas.

Essa sensibilidade levaria ao interesse pela temática indígena através da constante busca por conhecimentos relacionados à temática étnico-racial porque, ao falar de diversidade, comumente, são as questões negras e as questões indígenas os primeiros assuntos a serem levantados. Em muitos espaços, o debate sobre a temática negra pode puxar a temática indígena para o seu centro. São duas frentes de luta distintas, com históricos e aspectos culturais diferentes, que se encontram quando se levantam debates sobre a diversidade brasileira e sobre grupos sociais que por séculos foram silenciados, apesar de estarem tão presentes na chamada formação sócio-histórico-cultural nacional.

A trajetória dessas duas professoras nos traz um segundo indício: de que o município de Belo Horizonte fornece mais condições para trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula do que o Estado de Minas Gerais. Isso também se confirma através das entrevistas concedidas por todas as professoras.

As professoras P1, P3 e P7, todas da Rede Municipal, em algum momento da entrevista mencionaram a existência do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, do Núcleo de Relação Étnico-Racial da SMED (Secretaria Municipal de Educação) e da Gerência de Relações Étnico-Raciais, seja pela trajetória de trabalho dentro desses espaços, no caso de P1, pela participação ativa no Núcleo de Estudos ou por intermédio de formações oferecidas por esses espaços e pela disponibilidade de materiais voltados à temática indígena. P2 não chegou a mencionar diretamente esses espaços institucionais ao longo da entrevista, mas comenta que foi nas escolas da Prefeitura de Belo Horizonte que teve mais contato com questões de diversidade e com formações voltadas às questões étnico-raciais. Quando questionada se a questão da diversidade é trabalhada em sua escola atual, P2 responde da seguinte forma: “(...) em Belo Horizonte eu acho que... Em Santa Luzia, Betim e Contagem

eu não tive essas experiências, eu fui ter em Belo Horizonte, na Prefeitura de Belo Horizonte quando eu trabalhei que eu comecei a ver mais essas experiências, esses eventos, mais plurais, mais diversos.” (Entrevista P2)

O município de Belo Horizonte possui um histórico ativo na inserção das questões étnico-raciais na área de educação desde os anos 1980²⁴. O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero foi criado em janeiro de 2004 dentro da Gerência de Coordenação de Política Pedagógica da SMED. Em 2013 foi criado o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. O núcleo atualmente faz parte da Gerência de Articulação da Política Educacional da mesma secretaria. O pesquisador Anderson Souza (2016) descreve o Núcleo de Relações Étnico-Raciais da seguinte maneira:

(...) este núcleo - que construiu parcerias com movimentos sociais, entidades do movimento negro, universidades, etc. (SANTANA, 2011 p. 141) - exerceu a função de coordenar e articular ações em torno de três eixos de atuação: formação de profissionais da educação, material didático e paradidático, e construção de uma política para implementação da Lei 10.639/03. (p. 98)

Tivemos dificuldades em encontrar trabalhos acadêmicos que abordassem como o Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação, garante o cumprimento da Lei nº 11.645/08. Existem indícios de que até o ano de 2008 a temática étnico-racial teria sido negligenciada pelo estado, evidenciado pela Ação Civil Pública autuada pelo Ministério Público de Minas Gerais que denunciou o estado por descumprimento da Lei nº 10.639/03 (JESUS; MIRANDA, 2009).

4.4 Discursos presentes nas entrevistas

Com as respostas dadas em entrevistas, foi possível identificar a percepção das professoras sobre a presença da temática indígena nas escolas. Além disso, pude compreender

²⁴ De acordo com a dissertação de Anderson Souza (2016), a partir dessa data é possível verificar em algumas cidades e estados brasileiros a instituição de órgãos públicos que tratavam da questão negra, fruto das mobilizações do movimento social negro. Em Minas Gerais, foi criado o Conselho Estadual de Participação e Integração da Comunidade Negra de Minas Gerais (CCN/MG) pelo decreto nº 28071 de 12 de maio de 1988. A pesquisadora Patrícia Santana afirma: “A Lei Orgânica do município de Belo Horizonte de 1990 (BELO HORIZONTE, 1990, art. 182, VI) antecipa a Lei nº 10.639/03 e inclui no currículo escolar o estudo de história da África. (...) Na Educação, o Programa Escola Plural implantado pela Secretaria Municipal em 1995 trouxe em seus princípios a radicalidade de uma educação que poderia incluir a todos sem distinção com respeito e valorização à diversidade dos sujeitos.” (2011, p. 139). Ainda em Belo Horizonte, a criação da Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON) em 1998 representa um marco para as políticas de ação afirmativa. Extinta em 2005, dá lugar à Coordenadoria dos Assuntos da Comunidade Negra (COMACON). Souza e Santana ressaltam a importância do protagonismo de professoras negras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para a inserção da temática racial nas escolas.

como alguns tipos de discursos sobre os povos indígenas brasileiros aparecem sob a visão dessas professoras.

A partir de repetidas leituras das entrevistas, foi executada a classificação e o destaque os seguintes tipos de discursos nas falas das professoras: discurso da colonialidade; discurso do pensamento abissal; discurso de crítica à colonialidade; discurso sobre diversidade; discurso sobre a Lei 10.639 e a 11.645 e discurso de sobreposição da cultura afro-brasileira sobre a indígena. Cada um desses tipos de discursos serão descritos a seguir junto com trechos das entrevistas em que esses tipos de discursos se destacam.

O discurso da colonialidade se qualifica como um discurso que evoca a colonialidade do poder. Este conceito foi cunhado por Aníbal Quijano (2005) para caracterizar a ideia de que a classificação racial é o elemento central que organiza as relações de trabalho na modernidade. Desta perspectiva, a organização capitalista em termos globais tal qual conhecemos teria início em 1492, com a invasão dos europeus às Américas. O trabalho forçado e a exploração dos povos indígenas foi justificado tanto pela inferioridade racial quanto pelo julgamento que se fazia sobre a sua cultura, que, por ser diferente do que se vivia na Europa Ocidental, foi classificada como primitiva ou mesmo “sem alma”, ausente de Deus, o que justificaria a intervenção europeia sob esses povos.

Os discursos da colonialidade identificados nas entrevistas evocam uma visão estereotipada dos povos indígenas brasileiros, fixando sua imagem de maneira sincrônica e diacrônica, ou seja, uma imagem presa a um passado longínquo ou que só pode existir distante do mesmo espaço físico que “nós”, marcando a identidade indígena como os povos das florestas que andam seminus e praticam rituais diversos em círculos. Vale lembrar que existem sim povos indígenas na atualidade que se identificam dessa forma, o problema seria reduzir todos os povos indígenas a estas mesmas características que, ao final, caracterizam um sujeito que existiria apenas de maneira fantasiosa, quase folclórica, não condizente com a realidade.

Um exemplo recorrente da persistência desse tipo de imagem pode ser encontrado na data em que se marca o “Dia do Índio”, a saber, dia 19 de abril. Uma das professoras entrevistadas identificou esse tipo de atividade em escolas onde realizou estágio durante a graduação:

Se você for pensar, essa questão reducionista de pintar os meninos de indígenas no Dia do Índio do povo de Educação Infantil, isso eu já vi, (...) Mas em escola

particular eu já vi, essas escolas que eu trabalhei tinham o hábito de pintar criança com a tinta no rosto e fazer aquele negócio pondo peninha e tudo, isso eu já vi. (Entrevista P2)

Outro exemplo é evidenciado em algumas falas das entrevistas, quando aparece a ideia de que a temática indígena deva ser trabalhada apenas nas aulas de História. Essa ideia pode restringir a visão dos povos indígenas a um passado distante, muitas vezes reduzindo a história desses povos a um encontro teoricamente pacífico com os europeus. É importante observar que nos últimos anos a temática indígena tem ocupado a mídia, sobretudo, a partir de questões relativas à demarcação dos territórios indígenas ameaçada pelo garimpo ilegal, pelo comércio ilegal de madeira e a ampliação de atividades agropecuárias. Sendo assim, a temática indígena poderia ser abordada dentro do contexto contemporâneo, a partir do qual a história desses povos ganharia novos significados. Ao serem questionadas sobre quais espaços e disciplinas ofereceriam mais possibilidades para o professor do Ensino Fundamental trabalhar a temática indígena, uma das entrevistadas respondeu da seguinte maneira:

(Entrevista P4)

História, na disciplina de História. É, principalmente em História.

(Maisa)

Mas você quer citar outras?

(Entrevista P4)

Mas assim, eu acho que História, mas aí a gente vai lá pra, até, pra Artes, né, também, vários outros, mas, principalmente, eu acho que na História.

Sobre a mesma pergunta, outra professora deu uma resposta semelhante, colocando a disciplina de História como central para a abordagem da temática indígena na escola:

(Entrevista P6)

Ah, acho que é História.

(Maisa)

Só a História?

(Entrevista P6)

Eu acho assim, que na história você vai trabalhar mais porque, lógico que vai abordar outras disciplinas, você vai entrar no português, você vai entrar na geografia também, né? Tem o espaço geográfico, mas a História eu acho que vai ser, assim, que vai puxar as outras disciplinas.

Uma das professoras relata em dois momentos diferentes como a temática indígena aparece nos livros didáticos, evidenciando também o destaque que a temática ganha nos livros de História:

(...) agora nas disciplinas, no próprio livro didático e tal, eu acho que a questão indígena aparece muito ainda relacionada à questão do descobrimento do Brasil, do período de colonização, eu acho que tem mais, aparece mais nesse sentido do que nos outros, né. (Entrevista P7)

(...) o livro de história, com certeza, alguma coisa de discussão lá, quando se discute principalmente a questão da colonização. (...) Acho que acaba ficando mais restrito à história, geografia, língua portuguesa, acho que são as disciplinas e os livros didáticos que tem mais coisas assim. (Entrevista P7)

Para ilustrar as falas que remetem ao discurso da colonialidade, elaboramos uma nuvem de palavras, uma representação gráfico-visual que destaca as menções mais recorrentes nas entrevistas:

Figura 2- Nuvem de palavras referente ao discurso da colonialidade



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas para a pesquisa.

Na nuvem de palavras, quanto maior destaque a palavra tem, mais ela foi mencionada. Dessa forma, é possível observar que os discursos que evocam a colonialidade do poder referem-se aos indígenas como “índio”. Esta é uma palavra facilmente encontrada nas mídias e nas falas cotidianas brasileiras e cujo o uso vem sendo questionado tanto pelos povos indígenas quanto por especialistas nos estudos dos povos indígenas por provocar um reducionismo do que de fato representa a identidade e as singularidades desses povos, além de remeter a um estigma preconceituoso usado no apagamento dessas identidades. José Freire (2000) sintetiza a questão do uso da palavra “índio” em nossa sociedade:

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. Alguém aí pode objetar: - Ah, mas existe também “europeu” como uma denominação genérica que engloba vários povos de línguas e culturas diversas e ninguém questiona isso. É verdade. No entanto, quando um português ou um francês dizem que são europeus, essa denominação genérica não apaga a particular. Eles continuam sendo, cada um, português ou francês. No entanto, no caso do “índio”, o equívoco está em que o genérico apaga as diferenças. O “índio” deixa de ser Tukano, Desana, etc. para se transformar simplesmente no “índio”. (p. 19-20)

O recorrente uso do termo “índio” pelas professoras entrevistadas reflete essa constante forma de esvaziar a identidade dos povos indígenas brasileiros. Esta é uma estratégia que remete à colonialidade do poder, em que o discurso colonial de afirmar a superioridade europeia e a inferioridade dos povos indígenas termina justificando a invasão de terras e a exploração do trabalho desses povos. Não queremos dizer que esta intenção esteja presente nos discursos das professoras entrevistadas. Na verdade, queremos mostrar que alguns traços da colonialidade construídos no período colonial ainda permanecem ecoando nos tempos mais atuais, através, por exemplo, do uso de termos que remetem às estratégias de dominação colonial, o que inclui não só ações práticas, mas também disputas de sentidos no campo das ideias.

O segundo discurso identificado nas entrevistas foi denominado “discurso do pensamento abissal”. Ele faz referência às ideias de Boaventura de Sousa Santos (2007) sobre o pensamento abissal. Segundo esse autor, as linhas cartográficas abissais que separavam o “velho” e o “novo mundo”, ou seja, o norte e o sul, ainda estão presentes na contemporaneidade, tanto no pensamento ocidental, como nas relações políticas e culturais. Nessa divisão do mundo, a cultura e os saberes do sul encontram-se amordaçados, prevalecendo uma lógica de exclusão que vem desde o período colonial.

O pensamento abissal se evidencia nas entrevistas através do relato da reação das alunas e alunos quando deparados com a temática indígena em sala de aula. Algumas das professoras entrevistadas trouxeram os seguintes relatos sobre essa reação:

A primeira percepção é um estranhamento, porque pra muitas delas indígenas não existem, às vezes elas escutam essa fala, e nem usam a palavra “indígena”, a gente tá usando aqui porque a gente concorda com o termo “indígena” e não com o termo “índio”. (...) Da mesma forma, indígena, elas falam “índio”, que índio não existe, aí tem muito aquela perspectiva de “lenda” que é algo que é uma história inventada. Então a primeira percepção é esse deslumbramento. (Entrevista P1)

(...) é ainda aquela desmistificação, né? De achar que era aquele índio da aldeia só, aquela coisa que vem um pouco da educação infantil, dos menores, que a gente trabalha muito pra desconstruir isso na cabeça dos docentes, né? Dos professores, pra não trabalhar daquela forma. Então, desmistifica um pouco disso. (Entrevista P3)

Uma das professoras ressalta que essa surpresa ou curiosidade que alunas e alunos demonstram quando abordada a temática indígena em sala de aula seria sinal de que este conteúdo não vem sendo abordado na escola:

Então eu fico surpresa, se o menino chegou no 5º ano e não viu, às vezes viu muito pouquinho nos anos anteriores, porque realmente é pouco trabalhado, porque se eles tivessem vendo sempre eles iam achar mais natural de ver aquela figura ali indígena nua, fazendo alguma atividade, dançando, cantando e tudo, e eles não vêem dessa forma, então quer dizer que não tá tão, o tema não tá tão trabalhado nas escolas, não está, viu. (Entrevista P2)

Outro momento em que o pensamento abissal se destaca nas entrevistas é quando algumas das professoras entrevistadas descrevem como elas pensam que vivem os indígenas na atualidade. Elas trazem uma perspectiva pessimista sobre essa população:

Atualmente eles vivem à margem da sociedade brasileira porque os ditos brancos, né, tomaram conta aí do país e tomaram a terra deles deixaram os pobrezinhos pra escanteio, né. “Pobrezinho” não no sentido pejorativo. (Entrevista P4)

(...) que eles não são muito falados pra gente, sabe? Mesmo se tem algum aqui no meio urbano pra gente, a gente não tem uma informação disso. Então, acho assim que eles são meio excluídos, assim, nos que tão também nas aldeias, eu acho que tinha que ser falado um pouco mais pra gente, né. Eu, assim, eu tinha muito interesse de saber como é que eles vivem numa aldeia, sabe, como que é a vida deles no dia-a-dia, como é que eles fazem. Então, eu acho assim, que isso não é mostrado pra gente. Acho assim, que eles são meio que excluídos, sabe. Eu, por exemplo, eu nunca tive um aluno que fosse indígena, sabe? Até queria ter tido pra ter mais conhecimento dessas coisas. (Entrevista P6)

Olha, eu acho que eles vivem numa situação muito difícil. (...). Mas a impressão que eu tenho é que eles são muito discriminados, eles são... a questão de acesso à educação, à saúde ainda é muito desrespeitosa com eles, acho que negligência muito a cultura deles, se negam a cultura deles, é questão de respeito mesmo. Acho que a questão de sobrevivência mesmo, deve ser muito difícil. Eu tenho essa impressão. (Entrevista P7)

A nuvem de palavras dos discursos do pensamento abissal tomou a seguinte forma:

Eles vivem em diversos tipos de organizações. Nós temos os povos indígenas que vivem aqui, os indígenas urbanos, que estão conosco aqui, né, nos bairros, nas escolas, nas universidades, nós temos também os indígenas que ainda vivem nas aldeias, aldeias mais organizadas paralelamente com esse mundo urbano que a gente vive, né? Mas também aldeias, né? Tem também as mais afastadas. Então, assim, dentro da floresta mesmo. Então, a gente tem esses vários tipos de organizações. (Entrevista P3)

Entre as professoras entrevistadas, apenas a P4 não manifestou esse tipo de discurso. Demais professoras acionaram esse discurso em algum momento da entrevista, sendo que P1 e P2 foram as entrevistadas que tiveram a maior quantidade de falas que se encaixaram nesse tipo de discurso. Ambas são professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte e mostraram interesse em trabalhar a temática indígena de forma ampla com suas alunas e alunos.

Algumas das falas apontaram para críticas à forma como se comemora o Dia do Índio nas escolas:

Eu não tenho essa de ficar enfeitando aluno com... com cocar ou colar, essas coisas, não. Eu gosto de trabalhar um texto diferenciado e buscar mostrar pra eles, tá escrito, eles pesquisarem também a cultura indígena, a influência que eles tiveram e que a gente tem hoje, que vieram deles (...) (Entrevista P5)

(...) quando comemora, o dia dos índios que eu vejo os professores trabalharem, mas assim, aquela coisa, até eu acho, assim, muito superficial, (...) eu acho que não devia ser trabalhado só naquele dia, né? Eu acho que devia ser trabalhado o ano inteiro, porque não é só o dia do índio... não é só naquele dia, ele está aí pro ano inteiro a gente trabalhar. (Entrevista P6)

Três das quatro professoras que lecionam na Rede Municipal de Ensino (P1, P3, P7) mencionaram uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte que lhes auxiliam nas suas atividades:

A gente tem, eu não sei se você sabe, em Belo Horizonte em cada regional nós temos um Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, e esses núcleos de estudo, eu já fiz parte deles, eu fiz parte inclusive da implementação deles, esses núcleos de estudo eles abordam tanto as temáticas africanas e afro-brasileiras quanto as temáticas indígenas. Então a gente estuda práticas que são promotoras dessa cultura, dessa história. (Entrevista P1)

(...) eu já tenho muito incentivo da própria Prefeitura de Belo Horizonte, que ela tem todo esse Núcleo de Estudos Étnico-Raciais. Eu tenho um incentivo muito bom na Regional Barreiro, inclusive eu participo, eu fui convidada esse ano, eu sou, tô participando, pela atuação que eu tenho no grupo já de muitos anos, como coordenadora co-participativa, aí eu já tenho muito mais valorização, entendeu? Pra poder fazer esse trabalho todo. Aí a gente é mais unido, mais forte. (Entrevista P3)

A Prefeitura aqui de Belo Horizonte tem o Núcleo de Relação Étnico-Racial, que é uma diretoria, e, embora ela seja pequena, ela é uma diretoria muito atuante assim, sabe, em termos de formação de professores, de disponibilização de material, enfim, tem apoio sim. (Entrevista P7)

É que esse grupo que faz essa discussão lá, eles discutem as questões étnico-raciais, então eles discutem as questões do cigano, discute a questão do negro, do indígena, então é bem ampliado o olhar, sabe. Eu acho muito legal. (Entrevista P7)

identidade e a diferença.” (p. 98). A segunda estratégia, chamada “terapêutica”, possui a mesma perspectiva sobre a diversidade, como algo bom e natural, mas considera que a aversão à diferença (através do preconceito, por exemplo) seria associada a um distúrbio psicológico, o qual precisa ser tratado. A terceira abordagem estaria no entreposto entre as duas primeiras, restringindo-se a apresentar as culturas diferentes sob uma visão superficial e distante, remetendo-se a estereótipos de exotismo, por exemplo, sem novamente questionar as relações de poder na produção da identidade e da diferença. A última estratégia abordaria a identidade e a diferença como questões políticas, trabalhando ambas como um processo de produção de significados imerso em relações de poder e proporcionando uma pedagogia que estimule o questionamento das identidades existentes, a fim de que estudantes percebam a multiplicidade das identidades. Para melhor explicar essa última abordagem, Silva (2000) descreve como seu objetivo o seguinte:

Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular; em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (p. 100)

A presença da questão da diversidade na escola é reconhecida pelas professoras entrevistadas. Afirmam que é inevitável trabalhar com a temática tendo em vista que as escolas recebem estudantes que se identificam dentro de diferentes categorias do espectro da diversidade. Ao ser questionada sobre os avanços que observa a respeito da diversidade nas escolas, uma das professoras comenta o seguinte:

Avanço eu acho que essa questão da abertura das escolas, que acabou que a escola tá mais, como eu posso falar, universalizada, tem tudo quanto é público na escola, na escola pública, eu acho que isso e a questão de receber alunos, a questão da matrícula, que antes a escola era muito elitizada, aí com a abertura, universalização e tudo acho que aí sim começou a receber crianças de tudo quanto é, né, de questões sociais e tudo, então acho que a escola é aberta, tem essa diversidade por causa disso. Mas em questão de... por isso que seria esse um dos avanços, da questão da escola democrática, porque saiu daquela, porque antes a escola antes era elitizada, tinha prova pra entrar, então selecionava e excluía mesmo, agora com a escola qualquer um pode ir lá matricular, então você recebe tudo quanto é tipo de comunidades dentro da escola. Então eu acho que esse é o avanço. (Entrevista P2)

Outra professora, ao ser questionada sobre a presença da temática da diversidade nas escolas, ressalta que essa temática sempre foi trabalhada nas escolas:

Sim, eu vejo sim, eu acho que hoje mais do que antes, mas sempre a gente trabalhou, porque não tem como você trabalhar numa sala com trinta alunos diferentes e não conhecer essas situações, entendeu. Então, você tem que trabalhar. Não com essa cara nova de trabalhar a diversidade, de trabalhar as diferenças, a individualidade de cada um. Não com essa cara. Mas a gente sempre trabalhou, mesmo ano passado, vinte, trinta anos atrás, trabalhava sim. (Entrevista P5)

A professora P7 destaca que o espaço escolar seria o local onde mais se fala sobre a diversidade na vida cotidiana:

(...) eu acho que quem sustenta essa discussão de diversidade é a área de educação, ela que sustenta a discussão, porque se você tirar a educação, eu não consigo identificar outras áreas que têm essa discussão de maneira tão forte e que atinge tanta gente, né, o público nosso de alunos é muita gente, isso reverbera nas famílias, nas comunidades em que eles estão. (Entrevista P7)

Entre as, anteriormente mencionadas, quatro estratégias pedagógicas para trabalhar a questão da diversidade, a “liberal” foi a que mais se evidenciou entre as entrevistas concedidas. Essa visão se destaca em falas que descrevem como as professoras lidam com a diversidade em sala de aula. Abaixo, algumas falas que evidenciam esse posicionamento.

Ao ser questionada sobre sua opinião acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e indígena na escola, a professora P1 comentou sobre o que ela chama de “o papel humanizador” da educação, trazendo um exemplo de uma aula que ministrou para o curso de Pedagogia em uma faculdade privada para a qual leciona:

Eu acho que também pelo social mesmo, da gente conseguir se relacionar de uma maneira mais equitativa com o outro, acho que, eu sempre prezo pelo papel humanizador da educação. Eu sei que a gente não nasce humano, a gente se torna humano pelas vivências que a gente vai tendo ao longo da nossa existência. E a educação ela é a principal promotora dessa humanização, no sentido de eu conseguir perceber o outro como diferente e como merecedor de respeito tanto quanto outro. (...) Então fiz toda a discussão e na aula eu disse pra eles: “olha, o mais importante que a gente tem na educação é a gente aprender a olhar pro outro, e seja o outro quem for o outro, com a mesma dignidade que a gente olha pra gente no espelho.”. Isso é ser humanizado, é conseguir perceber que independente de quem seja o outro, ele é digno do mesmo respeito que eu quero pra mim. Independente da minha ancestralidade, da minha condição social, da minha condição cultural, a dignidade que eu olho pro outro tem que ser a mesma que eu olho pra mim. (Entrevista P1)

Para responder como os preconceitos são combatidos na escola onde trabalha, a professora P4 diz que isso ocorre através de diálogo sobre sermos todos iguais:

Eu sou muito dialógica, então eu vou dialogar com eles, eu vou mostrar, né, que não é assim, que nós todos somos iguais, que isso não é bacana, não é legal, através do diálogo, da conversa mesmo com os meus alunos. (Entrevista P4)

Sobre a mesma pergunta, a professora P5 traz a perspectiva liberal sob a perspectiva das alunas e alunos se colocarem no lugar da outra pessoa:

Eu gosto muito de pegar com os alunos, assim, eu sempre falo isso, com a minha filha também, “não faça com o outro o que você não quer que faça com você”. Ou então, quando tem uma desavença, assim, eu costumo mostrar pra eles que a gente tem que aceitar o outro como ele é. E dá certo. (Entrevista P5)

A mesma professora ressalta que o ideal, segundo ela, seria não ter uma data específica para celebrar as diversidades, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, por exemplo, se houvesse sempre espaço na escola para abordar a questão da diversidade:

(...) eu acho que ele tinha que ser trabalhado intrinsecamente, normalmente, ao longo do ano inteiro, sem falar que é semana disso, que é dia disso, que a data disso, tinha que estar implícito ao longo do ano, como se fosse, assim, vamos trabalhar a nossa cultura, a cultura, todas as culturas, sem especificar, porque pra mim, quando especifica, vamos trabalhar a semana disso, a semana disso, semana daquilo, fica meio isolado. Então, eu achava que se for ao longo do tempo sem data específica, aí eu acho que não tem discriminação nenhuma, já quando põe datas específicas pra trabalhar, já acho que está forçando um pouco a barra. (Entrevista P5)

A professora P6 afirma que aborda a temática da diversidade na escola em que trabalha ressaltando a importância de se ter respeito com quem é diferente:

(...) quando chega nessas ocasiões que acontece alguma coisa na escola, alguma coisa que eu vejo com eles que não tá de acordo, aí a gente vai trabalhar isso sobre diversidade, sobre haver o respeito, que cada pessoa é diferente e a gente tem que saber respeitar, e a gente pode não gostar, mas o respeito a gente tem que ter, né? Que cada um escolhe o modo de vida. (Entrevista P6)

Por fim, a professora P7, quando questionada sobre a importância de trabalhar a temática indígena na escola, responde que é importante para que conheçamos as nossas origens e possamos aprender a respeitar através da identificação com o outro diferente de nós:

(...) ao fato que a gente precisar conhecer mais sobre a nossa origem, sabe? Conhecer mais sobre quem somos, de onde viemos, como que a nossa vida está permeada dessa influência cultura e que a gente não percebe, não tem consciência, acho que essa tomada de consciência, sabe? E pra gente também aprender a respeitar o outro, né? Respeitar aquele que às vezes eu não me identifico, mas que, não sei, não me identifico porque desconheço, de repente, se eu conhecesse, poderia me identificar, sabe? (Entrevista P7)

A seguir, apresentamos a nuvem de palavras que destaca quais palavras foram mais utilizadas entre as falas acima citadas e entre demais falas que remetem à diversidade:

Figura 5- Nuvem de palavras referente ao discurso sobre diversidade



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das entrevistas para a pesquisa.

Por meio das falas das professoras e da nuvem de palavras, é possível observar que a diversidade ganha espaço associada a um outro que é amplo e que deve ser visto, segundo as professoras entrevistadas, como uma pessoa digna de respeito porque todos os seres humanos merecem respeito.

O quinto tipo de discurso identificado na fala das professoras entrevistadas foi denominado “discurso sobre a Lei 10.639 e a 11.645” e corresponde a falas que indicam um conhecimento direto sobre ambas as Leis. Houve, por exemplo, momentos em que se reconheceu a relevância de ambas no cotidiano de trabalho:

O que a gente tem que é externo à escola é a legislação, e a legislação ela é o que a gente utiliza pra poder, quando tá num embate, eu ia usar embate, mas não é embate não, numa reunião com uma família que discorde do trabalho que está desenvolvendo ou que não vê importância no tema ou que é contra aquilo que a gente tá fazendo, a legislação é o nosso grande aporte e que justifica tudo que a gente desenvolve, então quando eu falo, por exemplo, em questionar, a gente aponta pra família que o que a gente tá fazendo é o que a legislação pede. (Entrevista 1)

Mas, assim, eu vejo que com a lei aí, um pouquinho mudou, um pouquinho porque a gente, agora, a gente tem que falar, porque antes a gente não falava. E agora a gente tem que falar, com a lei, então, mudou um pouquinho, mas eu acho que é uma longa caminhada ainda. (Entrevista 4)

A área da educação, na minha opinião, é a área que tem mais, que mais discute essas questões de discriminação, de preconceito, de, enfim. E a escola já avançou muito, eu lembro quando eu comecei a trabalhar em 99, tinha assunto que a gente nem conversava, não fazia parte do planejamento, e a gente sabe que as leis de 2010 que deram uma mudança realmente nessa discussão, nesse, isso é muito recente se a gente for pensar, questão de dez anos pra cá (...) (Entrevista 7)

Há indícios de que as professoras reconhecem a diferença entre as Leis 10.639/03 e 11.645/08:

Sim, sim. Inclusive, eu tava até comentando com o meu marido, que as pessoas ainda confundem muito, elas falam, a 10.639 e a 11.645. E na verdade, a lei é só 11.645 agora. Porque ela acrescenta a 10.693, ela acrescenta a questão indígena. (Entrevista 3)

Agora sim, porque como teve a Lei aí do 2008, né, 10.639 que transformou no 11.645, né isso, ela já tem que estar incluída né, então sim. (Entrevista 4)

Eu acho que tem que dar mais visibilidade pra Lei 11.000, sabe? Eu acho que ela, a gente fala muito da 10.600, mas a gente fala pouco dela, sabe, a gente fala pouco sobre essa obrigatoriedade no ensino. (Entrevista 7)

Foram observadas ainda falas que remetem à ausência de suportes materiais, como uma Diretriz Curricular ou algum material escrito que oriente educadoras e educadores para trabalhar o que se é exigido por determinação legal:

(...) apesar da legislação, da 11.645, ser de 2008, a 10.639 que é de 2003 a gente ainda tá caminhando vagorosamente com a sua implementação, a 11.645 ela tem... a gente tem percebido mais desafios ainda pelo pouco conhecimento que a gente tem da história e cultura indígena, né, (...), que a gente não tem nem a Diretriz Curricular, e eu duvido que a gente tenha com o governo atual, mas é uma percepção minha também. Mas a gente não tem uma Diretriz Curricular que trabalhe com a 11.645 como a gente tem a 10.639, a Diretriz Curricular lá de 2004. (Entrevista 1)

Por isso que eu não sei se os professores trabalham mesmo com essa temática, sabe, por causa dessa dificuldade, (...) você não vai achar material de apoio porque não tem, esses materiais de apoio tipo apostila não tem. Aí se você não criar e ficar caçando, procurando e lendo, você não monta a sua aula sobre, sabe, você não monta. (Entrevista 2)

Eu penso também que poderia elaborar esse guia, porque eu acho que não tem material nenhum, esse guia pra trabalhar lei tal tal tal, e trazer, assim, ah trabalhar a questão artística, como que eu poderia trabalhar? E trazer ideias, ter o registro dessas ideias, experiências, projetos pra aquele professor ali tiver interesse de trabalhar, ter ali um guia pra também não, não sei, não trabalhar de forma errada, porque aí teria um guia, umas orientações mais básicas e a cada unidade, não sei, ter um material pra ele, que ele pudesse extrapolar, aí teria vídeos ali, porque aí sim aquele material ali estaria fiel, sabe, seria, como eu posso falar, validado pela universidade, porque, ah não, foi a UFMG que sugeriu trabalhar com esse material aqui, então ele tá respaldado pela universidade. (Entrevista 2)

Algumas das falas destacadas acima remetem também ao último tipo de discurso que mereceu nossa atenção: o discurso de sobreposição da cultura afro-brasileira sobre a indígena. Aqui, as falas das professoras expressam a percepção de que a temática negra e afro-brasileira está mais presente no cotidiano de seus trabalhos nas escolas do que a temática indígena. A

professora P7 compartilhou uma situação que ocorreu em sua escola em que ela precisou defender que a temática indígena deveria ser abordada em uma feira realizada na semana em que são realizadas atividades voltadas para o Dia da Consciência Negra:

(...) faz parte do currículo do 3º ano a questão do indígena, embora eu tenha... ela faz parte, mas eu acho que ela não é a principal, assim, quando se discute a questão étnico-racial a questão do negro é mais forte, a questão indígena é menos. Então, por exemplo, no 3º ano, quando a gente, quando eu trabalhei no 3º ano em 2019, que a gente fez o projeto lá da educação indígena e tal, foi interessante porque quando chegou a época de montar a... que era no início do ano ainda, pra falar qual que seria o tema do 3º ano lá da feira de novembro, e aí a gente falou “ah, nós vamos trabalhar a questão indígena”, aí teve uma discussão pra ver se na feira étnico-racial a questão indígena entraria ou não, ou só a questão negra, e aí no final as pessoas entenderam, eu fui uma que bati o pé e falei “gente, vai lá e lê a Lei lá, a Lei não fala só da questão negra não, étnico-racial não é só negro não, tem outras pessoas que fazem parte dessas discussões que a gente precisa trazer na escola.”. (Entrevista 7)

Procurando entender as razões pelas quais existe essa sobreposição de uma temática sob a outra, a professora P2 aponta que há mais formações fornecidas pela Rede Municipal de Ensino que abordam a questão negra e afro-brasileira:

Eu acho que ela [a temática negra] tá mais do que a indígena, às vezes a indígena pode até tá e como ela não tem tanta visibilidade, porque eu acho que a gente tem mais cursos e formações com a temática afro, sabe, (...) as nossas formações são mais voltadas pras questões afrodescendentes e tudo do que da temática indígena, pelo menos assim, de formação eu não lembro nesse período de 5 anos de eu ter participado de alguma com essa temática indígena, mais voltadas pra questão afro, sabe. (Entrevista 2)

Já a professora P3 afirma que a maior visibilidade da temática negra e afro-brasileira se dá porque, segundo ela, o Movimento Negro teria uma atuação mais forte:

A gente sabe pela diferença e pelos estudos que a gente tá sempre participando que ainda é uma questão, porque o movimento negro ele é mais forte, né? Principalmente porque ele tá no mundo todo. A questão indígena, ela é muito pouco falada, muitas poucas lutas com relação a ela. (...) Em relação ao movimento, né, ao movimento negro. Se a gente for comparar um com o outro, tá muito pouco, mas em 2020 foi um ano que todos os dois movimentos deram um grande salto. (Entrevista 3)

Finalizando, podemos dizer que essas professoras trabalham questões relativas à diversidade e mais especificamente questões voltadas para a temática étnico-racial com destaque para a temática indígena, utilizando de estratégias e de recursos diversificados. Observa-se que, apesar dos avanços identificados nas práticas de sala de aula relatadas pelas docentes, ainda há marcas do discurso da colonialidade e do discurso abissal nas falas das entrevistadas. Um outro aspecto a ser considerado é que as entrevistadas se constituem em um grupo especial de professoras que tiveram interesse em falar em como a temática indígena é

trabalhada nas escolas. Assim, suas respostas refletem mais o que pensam e o que fazem as professoras sensíveis a essa temática.

Observações finais

Procuramos na presente dissertação descrever e analisar a trajetória da Lei nº 11.645/08, desde sua emergência até sua aplicação nas escolas. Com base em pesquisa documental, foram traçados e analisados o Contexto de influência da referida lei, que aponta fatores que provocaram o interesse em legislar sobre a temática, bem como o contexto de produção de texto legal, que mostra como o texto foi produzido, as vozes que se fizeram mais presentes e aquelas que foram silenciadas. No que tange a aplicação da lei, buscou-se conhecer como se faz presente a temática indígena no cotidiano e na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de Belo Horizonte, que trabalham em escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Municipal de Ensino. A pesquisa foi realizada utilizando como principal aporte teórico o modelo do “ciclo de políticas”, de Stephen Ball. Dessa forma, foi possível explorar como a presença da temática indígena nas escolas se torna pauta do governo federal (no Contexto de influência), analisar os principais documentos do trâmite legal dessa Lei dentro do Congresso Nacional (no contexto de produção de texto) e entender como as professoras que nos concederam as entrevistas colocam em prática e como visualizam essa obrigatoriedade dos conteúdos curriculares abordados pela lei (no Contexto da prática).

A pesquisa mostrou que a publicação da Lei nº 11.645/08 só foi possível graças à constante luta do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) e às reivindicações de professores indígenas. Ficou evidenciado pela pesquisa documental que a referida lei encontrou, dentro da política internacional e nacional, fatores favoráveis para sua promulgação. Apesar disso, na construção do texto da lei, no Congresso Nacional, bem como dentro de seus trâmites internos, não se buscou estabelecer um diálogo com integrantes do MIB, nem mesmo houve espaço de consulta à sociedade civil. A redação da lei e os debates gerados em torno dela se concentraram em deputadas, deputados, senadoras e senadores, que se preocupavam mais em reforçar a relevância da temática indígena para a formação do Estado nacional e na composição da cultura brasileira, do que pela importância de se eliminar o preconceito étnico-racial e de descolonizar o currículo escolar.

A pesquisa documental e a pesquisa empírica mostraram aspectos contraditórios na elaboração e aplicação da lei. Ao mesmo tempo que essa legislação evidencia um avanço para o currículo da educação básica, tanto o projeto, como o texto da lei e o parecer que o sustenta

apresentam resquícios de visões datadas sobre os povos originários. Da mesma forma, verifica-se que ao lado de práticas diversificadas e de diferentes recursos utilizados pelos docentes para tratar da temática indígena também perpassa em suas visões elementos de uma posição liberal, que defende o respeito e a tolerância à diferença.

Entre as professoras entrevistadas, constatamos que o interesse na temática indígena se relaciona com as suas trajetórias individuais, mostrando maior ou menor interesse por essa temática, de acordo com suas biografias e experiências pessoais e profissionais. Verificou-se que, nas escolas, a questão negra e afro-brasileira acaba puxando para o centro do debate a questão indígena. Constatou-se também que a temática negra é vista muitas vezes como sendo mais forte e mais presente do que a temática indígena. Observou-se ainda que existe uma diferença de tratamento e de recursos entre a Rede Estadual e a Rede Municipal de ensino. De acordo com os relatos das docentes entrevistadas, a Rede Municipal de Belo Horizonte parece ter mais interesse e recursos para trabalhar a temática indígena do que a Rede Estadual de Minas Gerais. As professoras entrevistadas também alertaram que a temática indígena poderia ser melhor trabalhada dentro das escolas se fizesse parte da formação docentes (inicial e continuada).

É importante lembrar que as conclusões geradas por essa pesquisa não podem ser generalizadas porque trata-se de um grupo especial de professoras. Como foi visto, as professoras entrevistadas foram indicadas por outros profissionais da educação. O fato de se disponibilizarem a serem entrevistadas, sobretudo nessa época tão difícil de pandemia, já mostra que se trata de grupo especial. Ao lado disso, ao se interessarem por responder a uma entrevista sobre “como abordam a cultura e a história indígena em sua prática de sala de aula” já evidência que são sensíveis a essa temática. Esses fatos são comprovados por algumas respostas dadas em entrevistas, em que as professoras apresentam uma trajetória de interesse sobre a temática.

Esperamos que os debates gerados por essa pesquisa sigam estimulando uma reflexão sobre a presença da temática indígena no nossos cotidianos, especialmente nas práticas curriculares das escolas. A publicação da Lei nº 11.645/08 completa no ano de 2021 treze anos e as observações das docentes parecem congeladas no tempo, como se a Lei mal tivesse sido publicada. É preciso reconhecer as ações nacionais e locais realizadas a partir da sua publicação, bem como valorizar os trabalhos pedagógicos que conseguem tornar a temática indígena parte inseparável dos currículos e das práticas pedagógicas cotidianas.

Referências bibliográficas

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.

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

BARROSO, Lidiana da Cruz Pereira. **Currículo, diversidade cultural e suas implicações a prática pedagógica de professores**: um estudo em escolas públicas municipais do Ensino Fundamental em Porto Velho (Rondônia). 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <<https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1637>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2636>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BERGAMASCHI, Maria A. Memória: entre o oral e o escrito. **História da educação**. Pelotas, v. 6, n. 11, p. 131-146, abr. 2002.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil**: movimento, cidadania e direitos (1970-2009). 2010. 467 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de História. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BONIN, Iara T.; RIPOLL, Daniela; AGUIAR, José V. S. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação: algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.

BORGES, Lukas Magno. **As representações sobre os indígenas nas escolas públicas de Ceres: Colonialismo e colonialidade (2010-2015)**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6753>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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 09 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, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

CAPELLA, Cláudia Niedhardt. Formação da Agenda Governamental: Perspectivas Teóricas. Encontro Anual da ANPOCS, 29, 2005, Caxambu, MG. **Anais [...]**, Caxambu, MG: ANPOCS, 2005. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-29-encontro/gt-25/gt19-21/3789-acapella-formacao/file>>. Acesso em: 03 set. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12690>>. Acesso em: 03 set. 2021.

DALMOLIN, Soeli de Fatima dos Santos. **Cerâmica: arte e conhecimento prático e teórico para a educação básica.** 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/331>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DANTAS, Maisa Cristina T. **Estudantes indígenas em escolas urbanas: produções de sentidos e respostas criativas.** 2015. 92 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais)— Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/11692>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DANTAS, Maisa Cristina T. A agenda das políticas educacionais no Brasil: a Lei nº 11.645/08. **Mosaico**, v. 12, n. 18, p. 184-199, 2020.

EICHHOLZ, Gerda Langmantel. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT.** 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <<https://ri.ufmt.br/handle/1/126>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos.** Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular.** 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21368>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, n. 1, p. 17- 33, set. 2000.

GATTI, Bernardete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. Em: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. Em: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE**; Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. Em: Dourado, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia, GO: Editora UFG; Belo Horizonte, MG: Perspectiva. 2011.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HEIMBACH, Nilva. **Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?** 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1031519nilva-heimbach.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. Em: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2012.

KINGDON, John. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 3a. ed. New York: Harper Collins, 2003 [1984].

LACERDA, Rosane Freire. **Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988**. 2007. 2 v. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3545>>. Acesso em: 3 set. 2021.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 425-457, Ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000200425&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2020.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís D. N. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, Ministério da Educação, 1995. p. 407-419. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26725>. Acesso em: 06 set. 2021.

LIMA, Deloise Angela Amorim de. **Quando as canções do ikolen/gavião visitam a escola: ações educativas com as músicas indígenas na Tupi em Ji-Paraná/RO**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <http://www.mepe.unir.br/uploads/91341742/arquivos/TCFC_Deloise_vers_o_final_21_1420155215.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

LOPES, Maria Carolina Neves. **Quem são os “indígenas” presentes nas políticas curriculares: um estudo da Lei nº 11.645/08**. 2019. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=11079&processar=Processar>. Acesso em: 4 ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Em: **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.

MANZINI, Eduardo J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MELO, Emeline Apolônia de. **Lei 11.645/08: uma análise das práticas curriculares em uma escola municipal do Recife desde o mito de Malunguinho**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25664>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MELO, Iran F. de. Análise Crítica do Discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (3): p. 1335-1346, set.-dez. 2011.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Currículo e a questão racial nas práticas escolares**. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-87YNRM>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afro-descendência. Em: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha (Orgs.). **Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ação Educativa, Anped, 2002b. p. 103-116.

MOREIRA, Agda Marina F. Democracia racial no Brasil: mito ou realidade? Em: BEZERRA, Herlon A.; OLIVEIRA, Edvania G.S. (Orgs.). **Diferença étnico-racial e educação profissional, científica e tecnológica no sertão pernambucano**. Maceió: Olyver, 2021. p. 25-40.

MUNDURUKU, Daniel. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. [Entrevista cedida a] Amanda Rossi. **BBC News Brasil**, São Paulo, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>. Acesso em: 18 set. 2021.

NIEZEN, Ronald. The origins of the international movement of indigenous peoples. In: NIEZEN, Ronald. **The origins of indigenism: human rights and the politics of identity**. England: University of California Press, 2003. p. 29-52.

NOVAES, Natália. **Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Natalia_Novaes_-revisada.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O efeito “Túnel do Tempo” e a suposta inautenticidade dos índios atuais. **Sociedade & Cultura**. Goiânia, v. 6, n. 2, p. 167-175. jul./dez. 2003.

Disponível em: <http://jpoantropologia.net/pdfs/AR_PT_2003_01.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

Organização Internacional do Trabalho [OIT]. Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, 1991, p. 11-29.

QUIJANO, Aníbal. WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, v. 44, n. 4, p. 549–557, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, set. 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** Em: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. p. 73-117.

ROSAR, Maria de Fátima F. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www2.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2492>>. Acesso em: 03 set. 2021.

SÁNCHEZ, Consuelo. Las demandas indígenas en américa latina y el derecho internacional. **Boletín De Antropología Americana**, n. 26, 1992, p. 121-142. Disponível em: <www.jstor.org/stable/40978059>. Acesso em: 04 set. 2020.

SANTANA, Patrícia M. S. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. **Paidéia – Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde/FUMEC**, Belo Horizonte, Ano 8, n. 11, p.127-149, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Em: **Novos Estudos**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Tamires Cristina dos. **Etnografia de uma Lei: o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12371>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SCHULZ, Alan Sharle. **Trabalho, educação e diversidade cultural**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__ALAN_SHARLE__SCHULZ_1038276707.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SIEDER, Rachel. **Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity and democracy**. Inglaterra: Palgrave/ILAS, 2002.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo curricular**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12827>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e ausências da Lei n.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/d489998010a861f497df572b826f4e39.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SILVA, Jackeline Samara Maciel da. **Escavando conhecimentos: patrimônio arqueológico Maracá no ensino de História do Amapá**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6564472>. Acesso em: 5 ago. 2020.

SILVA, Leonardo N. da. A produção do conhecimento e seus lugares de enunciação: considerações em torno do pós-colonialismo, decolonialismo e epistemologias do sul. **Enfoques**, v. 1, n. 14, p. 49-64, 2015.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17271>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. Em: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Anderson Xavier de. **O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AR5FNP>>. Acesso em: 12 set. 2021.

SOUZA, Cristiane Gonçalves de. **Projeto sagrada natureza: currículo em ação – uma experiência multicultural na aplicação da Lei 11.645/2008**. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Dissertacao_Cristiane_Goncalves.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural**. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9547>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

URQUIDI, Vivian; TEIXEIRA, Vanessa; LANA, Eliana. Questão indígena na América Latina: direito internacional, novo constitucionalismo e organização dos movimentos indígenas. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 199-222,

2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82316>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VIEIRA, Wellida Karla Bezerra Alves. **Jurema sagrada**: desafios à prática docente no Ensino Fundamental. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7885>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ANEXO A – Lei 11.645/08

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

ANEXO B – Projeto de Lei nº 433/03**PROJETO DE LEI Nº , DE 2003**

(Da Sra. Mariângela Duarte)

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”.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O artigo 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir destes 2 (dois) grupos étnicos, tais como: a luta de negros e índios, no Brasil; a participação, sobretudo cultural, 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 à Cultura serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

Art. 2º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular.

Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL):

“Cultura Brasileira: A África e a Índia Dentro de Nós. Quando Adonias Filho representa o complexo cultural brasileiro, seu olhar incide sobre a cidade americana iletrada¹, seu patrimônio de oralidade e manifestações de um sagrado voltado para a natureza, “o teísmo silvestre” apontado por Bernardo Bernardi (op.cit.: 396), na antiga cultura oral grega. De forma subsidiária, aparecem manifestações laicas, no cenário urbano, quando o autor representa elementos da cultura popular brasileira. O autor escolhe as representações africanas² e indígenas como interfaces básicas de nossa identidade cultural de quem o interlocutor seria a alteridade européia. A cada passo de sua narrativa, inferimos que essas culturas integrariam o interior de nosso complexo cultural, mediadas, sobretudo, pelo sagrado e pela oralidade.” in, Espéculo, Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País.

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta.

Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura.

Cumprir destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares.

Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva a preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira.

Sala das Sessões,

Mariângela Duarte
Deputada Estadual – PT/SP

ANEXO C – Parecer da Relatora – Dep. Fátima Bezerra – Comissão de Educação e de Cultura

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTO

PROJETO DE LEI Nº 433, DE 2003

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”.

Autora: Deputada MARIÂNGELA DUARTE

Relatora: Deputada FÁTIMA BEZERRA

I. RELATÓRIO

O Projeto de Lei Nº 433 de autoria da Deputada Mariângela Duarte propõe alteração na Lei Nº 10.639 de 09 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”.

II. VOTO DO RELATOR

A população indígena foi um dos principais elementos na formação da sociedade brasileira. No começo do século XVI a população indígena chegava a 5 milhões de indivíduos. Atualmente, os dados mais otimistas disponíveis falam

de apenas 325.652 índios, distribuídos em cerca de 215 etnias, que falam cerca de 170 línguas distintas. A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural.

É expressiva a presença de elementos da cultura e modos de vida indígenas no dia-a-dia dos brasileiros embora convivamos historicamente com a invisibilidade dos valores tradicionais da cultura indígena. São exemplos desta presença a nomenclatura de lugares, pessoas, plantas e animais; a culinária brasileira deve muito à cultura indígena; a medicina popular teve origem no recurso à chás, infusões e emplastos feitos de plantas medicinais nativas; a rede, que compõe o imaginário de um cenário idílico do nordeste brasileiro; o folclore brasileiro é composto por muitas danças, canções e lendas originadas da cultura indígena; o rico artesanato produzido pelos diversos grupos indígenas para além de sua utilização prática expressam sua cosmologia e visão de mundo.

A riqueza desta herança decorre da heterogeneidade que caracteriza sociedades indígenas e esta pequena amostra revela o grau de intercessão entre as culturas e como o elemento indígena foi fundamental para a formação social brasileira. Infelizmente a presença desses elementos na nossa cultura vem sendo historicamente ignorada. As novas gerações não têm acesso a essas informações, especialmente através da escola. Contudo, tal como aconteceu com outras minorias étnicas em outras partes do planeta, a cultura indígena resistiu e apesar de todas as dificuldades sobreviveu. Passados 500 anos é uma cultura presente e parte integrante da nossa identidade cultural, o que reclama de nós a adoção de medidas que levem à

divulgação de sua rica diversidade, resgatando assim esta dívida histórica, via sua integração efetiva nos currículos escolares.

O Projeto de Lei da nobre deputada Mariângela Duarte é oportuno para esta reflexão sobre a importância da cultura indígena e das culturas tradicionais na construção de nossa identidade. De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, *“sem os índios, os portugueses não poderiam viver no planalto, com ele não poderiam sobreviver em estado puro. Em outras palavras, teriam de renunciar a muitos dos seus hábitos hereditários, de suas formas de vida e de convívio, de suas técnicas, de suas aspirações e, o que é bem mais significativo, de sua linguagem. E foi, em realidade, o que ocorreu”*

Portanto, a cultura brasileira é resultante da integração de culturas indígena, negra e portuguesa. Esta diversidade cultural está, sem dúvida, na raiz de nossa riqueza como nação. Os estudiosos da cultura afirmam a importância do fio condutor da tradição como elemento de ligação entre as gerações. A escola tem um papel fundamental a desempenhar como instrumento de transmissão desse patrimônio cultural, que deve ser passado de geração a geração, de modo a garantir sua sobrevivência através dos tempos.

Este projeto vem possibilitar o resgate da dívida social para com a população indígena, ao tempo em que dá visibilidade aos elementos tradicionais da sua cultura e oportuniza a retomada dos fios da tradição, via transmissão de todo esse patrimônio cultural para as novas gerações.

Pelas razões expostas, somos de parecer favorável à aprovação do Projeto de Lei de N° 433.

Sala da Comissão, em 01 de JULHO de 2003.

Deputada FÁTIMA BEZERRA
Relatora

Segundo o art. 2º do PLC, o início da vigência da lei que objetiva criar é previsto para a data de sua publicação.

A proposição foi examinada, na Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação e Cultura e pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, nas quais não sofreu qualquer alteração.

No Senado, a matéria foi remetida apenas para esta Comissão, na qual não foram apresentadas emendas.

II – ANÁLISE

Há algum tempo, os avanços do conhecimento científico redirecionaram o estudo da história para novos objetos, temáticas e abordagens. Essa nova história se diferencia nitidamente da mera narrativa do que se chamava de “grandes acontecimentos”, geralmente de natureza política e militar. Novos documentos chamaram a atenção dos pesquisadores. Os discursos foram esquadrihados. Em vez de recontar as façanhas dos heróis oficiais, a nova história voltou seu olhar perscrutador para indivíduos, grupos e práticas sociais por longos séculos mantidos em silêncio pelos documentos produzidos pelos vencedores. Surgiram, assim, novos e fundamentais agentes do processo histórico, portadores de novas versões do passado: operários, escravos, mulheres, revolucionários, alienados mentais, condenados pela lei e tantos outros.

Paralelamente ao emergir dessa nova história, também desenvolveram-se novas abordagens e interesses no seio de outras áreas do saber voltadas para os estudos da sociedade, em especial a sociologia e a antropologia. Em vez de emitir opiniões pseudo-científicas repletas de racismo sobre os diferentes povos e etnias, como era comum até as primeiras décadas do século XX, os pesquisadores dessas áreas perceberam o valor e a riqueza de cada cultura, bem como despertaram para a impropriedade de lançar nossos valores e preconceitos no estudo do outro.

Inserir-se nessa revolução copernicana das ciências humanas o resgate da história dos diversos povos africanos e indígenas na formação de

nosso País, assim como o papel fundamental que exerceram na constituição da cultura brasileira.

A Constituição de 1988, atenta a essas mudanças, estipulou, em seu art. 242, § 1º, que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Na seção sobre cultura, a Carta de 1988 também faz referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira como constituintes do patrimônio cultural do País (art. 216).

A atual LDB, em sua redação original, também esteve alerta à matéria e estipulou, em seu art. 26, § 4º, em consonância com o texto constitucional, 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 européia.

O legislador, sensível às demandas sociais, interpretou que essa abordagem da LDB precisava ser desenvolvida, a fim de assegurar, primeiramente em relação aos negros, o ensino dessa temática nos currículos escolares. Nasceu, assim, a Lei nº 10.639, de 2003.

No entanto, ficou omitida a história e a cultura indígenas. É essa lacuna que o presente projeto de lei procura preencher, de forma a garantir o equilíbrio, nos estudos de história e cultura brasileiras nos ensinos fundamental e médio, entre as grandes etnias presentes na formação de nosso País, particularmente aquelas que tradicionalmente eram relegadas ao esquecimento e ainda são objeto de distorções e preconceitos.

A escola possui função essencial na formação da visão de mundo dos indivíduos. Assim, desde cedo, a partir do ensino fundamental e, com maior profundidade, no ensino médio, os jovens precisam conhecer e valorizar os elementos fundadores de nossa nacionalidade. O conhecimento pelos estudantes do papel desempenhado pelos diferentes povos ao longo de nossa história, bem como da contribuição de cada um deles na formação da cultura brasileira, favorece o desenvolvimento dos valores do pluralismo e da tolerância. Desse modo, apresenta-se como fundamental para a identidade nacional e o fortalecimento de nossa democracia.

No que tange aos temas africanos e afro-brasileiros, cabe notar que o texto atual da LDB, instituído pela Lei nº 10.639, de 2003, contempla maior

abrangência. Todavia, o propósito do PLC é o de ampliar o alcance do preceito curricular em tela, de forma a valorizar os grupos indígenas. Assim, propomos uma emenda de redação que procura manter o que a legislação atual dispõe sobre os africanos e afro-brasileiros, sem prejuízo do escopo do PLC em análise.

Por fim, deve-se ressaltar que, além de sua relevância educacional, o PLC observa os preceitos de juridicidade e de constitucionalidade.

II – VOTO

Em vista do exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005, acolhida a emenda de redação a seguir apresentada.

EMENDA Nº – CE (redação)

Dê-se ao art. 1º do Projeto de Lei da Câmara nº 109, de 2005, a seguinte redação:

“**Art. 1º** O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

‘**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 afrobrasileira 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.”

Sala da Comissão, em: 12/12/06

, Presidente

, Relatora

ANEXO E – Roteiro de entrevistas com professoras

Dados pessoais

Idade:

Sexo:

E-mail:

Telefone:

Como você se classifica em termos raciais ou étnicos?

Formação:

Graduação em:

Ano da formação:

Especialização:

Ano da formação:

Pós-graduação:

Ano da formação:

Mestrado:

Ano da formação:

Doutorado:

Ano da formação:

(Se realizou TCC, monografia, dissertação, tese,) Qual foi o seu tema de pesquisa?

Experiência profissional:

Em quais locais já trabalhou (instituição/bairro/cidade)?

Há quantos anos trabalha como professora?

Onde trabalha agora? Ocupa cargo efetivo ou temporário?

Há quanto tempo trabalha na atual escola?

Trabalha em mais de uma escola? (Se sim) Qual/quais?

Para quais séries já lecionou?

Para qual/quais série/s leciona atualmente?

Há quanto tempo leciona para o ensino fundamental?

Exerce ou já exerceu outros trabalhos? (Se sim) Quais?

Bloco 1

- 1- Na sua avaliação, que tipos de preconceitos são mais comuns em nosso país?
- 2- Você considera que sua família ou que algum membro da sua família tem preconceito? De que tipo?
- 3- Você tem algum tipo de preconceito (qualquer tipo)? Você tem algum tipo de preconceito racial ou étnico? Onde você acha que aprendeu a ter este comportamento?
- 4- Na sua vida cotidiana, trabalho, família, grupos que participe (igreja, partido político, ONGs, etc.), na televisão ou na internet, você percebe a presença da questão da diversidade? E mais especificamente, você observa a presença da temática indígena? De que modo? Com que frequência?
- 5- Como você acha que vivem os indígenas na sociedade brasileira atual?
- 6- Você conhece ou já conheceu uma pessoa que se identifique como indígena? (Se sim) Como foi o contato com esta pessoa? Como ela era?

Bloco 2

- 7- Você considera que na sua escola existe algum tipo de preconceito por parte dos alunos, professores e funcionários? De que tipo? Dê exemplos.
- 8- (Se sim) Como esses preconceitos são combatidos?
- 9- A questão da diversidade é trabalhada em sua escola? Em quais espaços?
- 10- A temática indígena é contemplada no currículo da escola? E no seu Projeto Político-Pedagógico? E a temática da história e da cultura afro-brasileira, é contemplada? (Se sim) De qual forma?
- 11- Você tem incentivo da gestão escolar para abordar a temática indígena na escola? E a temática da história e da cultura afro-brasileira?
- 12- Você tem incentivo externo (do governo local ou estadual) para abordar a temática indígena na escola? E a temática da história e da cultura afro-brasileira?
- 13- Você conhece a Lei nº 11.645/08? (Se sim) O que ela diz? Como teve contato com a Lei?
- 14- Qual é a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e indígena nas escolas?

Bloco 3

- 15- Na sua opinião, quais espaços e disciplinas oferecem mais possibilidades para o professor do Ensino Fundamental trabalhar a temática indígena?
- 16- Você aborda a temática da diversidade na escola? (Se sim) Como é esta abordagem?
- 17- Você aborda a temática indígena em sala de aula? (Se sim) Em que momentos? Onde aprendeu a trabalhar com essa temática?
- 18- Você poderia dar um exemplo de uma atividade para trabalhar a temática indígena na sua turma?
- 19- Quais estratégias você usa para abordar esta temática?
- 20- Quais materiais você acessa para falar sobre a temática indígena na escola? E como o conteúdo é selecionado?
- 21- O livro didático utilizado pela turma aborda a temática indígena? (Se sim) De que maneira?
- 22- Como as alunas e alunos reagem ao abordar este conteúdo?
- 23- Você se sente preparada para trabalhar a temática indígena no ensino fundamental? Explique as razões.
- 24- Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a temática indígena na escola?

Bloco 4

- 25- Para abordar o tema de diversidade na escola, você se baseia em algum conteúdo da sua formação no curso superior?
- 26- Você se lembra de ter tido contato com a temática indígena durante o curso de Pedagogia? (Se sim) O que você aprendeu no curso sobre diversidade indígena que merece ser destacado?
- 27- Você já teve contato com a temática indígena através de alguma formação?
- 28- Quais os avanços que você observa sobre a diversidade nas escolas? E o que acha que precisa melhorar ainda? Como você lida com essas dificuldades?
- 29- O que você acredita que possa ser feito para que a temática indígena esteja presente nas escolas?

- 30- Você quer fazer algum comentário sobre a temática indígena que não foi abordado nessa entrevista?

ANEXO F – Roteiro de entrevista com professora de Educação das Relações Étnico-Raciais

1. História da disciplina EREER na escola: em que ano se deu a iniciativa? De quem foi a iniciativa? Por que esta disciplina existe na escola?
2. História da professora nesta disciplina: há quanto tempo leciona nesta escola? Em que ano assumiu esta disciplina? Houve uma preparação prévia para assumir a disciplina? (se sim) Como foi essa preparação?
3. Como são montadas as aulas? Há comunicação com demais professoras/es? (se sim) Como é feita essa comunicação? Além da temática negra e indígena, trabalham-se outras temáticas?
4. O trabalho é só com alunas e alunos? São realizadas oficinas, cursos ou palestras para demais professoras/es e funcionárias/os? Há comunicação com mães e pais?
5. Você conhece outras escolas que possuem essa disciplina? Há comunicação com outras escolas?
6. A temática indígena sempre foi abordada pela disciplina?