
A Lei n.º 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola

Law n.º 11.645 and the perception of the history teachers about the indian thematic in school

Cintia Regia Rodrigues¹

Resumo: a Lei Federal n.º 11.645/08 estabelece as diretrizes e as bases da educação brasileira para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O presente estudo investiga a implementação da Lei nº 11.645 no estado de Santa Catarina. Analisam-se as representações de professores de história do ensino básico da região da Grande Florianópolis acerca da lei e do ensino sobre a história indígena em escolas não indígenas. Para a ponderação da referida proposta, ancorando-se nas discussões teórico-metodológicas da perspectiva da nova história indígena, são utilizadas, principalmente, leis, publicações de materiais impressos oficiais e questionários preenchidos por professores. A relevância do trabalho consiste em dar visibilidade à aplicação da referida lei no que diz respeito à inclusão da temática da história indígena na educação básica.

Palavras-chave: Lei nº 11.645/2008. Nova história indígena. Ensino de História.

Abstract: the Federal Law No. 11.645/08 establishes the guidelines and bases of Brazilian education to include in the official curriculum of the education networks the subject matter “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture”. The present study investigates the implementation of Law no. 11645 in the state of Santa Catarina. We will analyze the representations of teachers of history of basic education in the region of Greater Florianópolis, about the law and teaching about indigenous history in non - indigenous schools. The aforementioned proposal is anchored in theoretical-methodological discussions from the perspective of the new indigenous history. Laws, publications of official printed materials and questionnaires filled out by teachers are used. The relevance of the work is to give visibility to the application of the said law regarding the inclusion of indigenous history in basic education.

Keywords: Law no. 11.645/2008. New indigenous history. History teaching.

Introdução

O presente artigo se insere nas discussões teórico-metodológicas da perspectiva da nova história indígena, considerando o entendimento e as interpretações dos próprios índios, sendo estes protagonistas que não se resumem a vítimas do processo colonizador. Desse modo, “o

¹ Doutora em História. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3319-3702>. E-mail: regia_rs@hotmail.com



analista nunca deve se limitar a descrever as situações exclusivamente a partir de um único prisma, mas sim procurar incorporar os interesses, as lógicas e os valores sociais subalternos” (PACHECO, 2014, p. 169). Trata-se da virada historiográfica em relação aos indígenas, quando “os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação” (ALMEIDA, 2012, p. 22).

Na historiografia brasileira, a presença e a atuação dos índios na história do Brasil na condição de sujeitos históricos plenos têm se tornado cada vez mais significativas. Especialmente desde o final do século XX, a história indígena e da presença e atuação dos índios do Brasil constitui-se em importante campo interdisciplinar em novas abordagens, havendo temas elaborados a partir de “Novas perspectivas teóricas e conceituais somadas à incorporação cada vez maior de diversos tipos de fontes e à contínua e crescente interlocução dos historiadores com os demais especialistas das ciências sociais” (ALMEIDA, 2017, p. 18) para a produção de estudos sobre o processo histórico e sociocultural dos povos indígenas, as ações que estes desenvolvem, seus projetos políticos, suas estratégias que influenciam significativamente os processos históricos mais amplos nos quais se inserem (como no campo da educação) e as políticas indigenistas formuladas pelo Estado Nacional.

A nova história indígena se articula também na História Cultural, levando em consideração que é a partir da tomada de posição desse campo historiográfico que se expandiu o debate sobre cultura, e assim a História ampliou os estudos sobre os grupos étnicos. Conforme Sahlins (2001), as culturas são dinâmicas e se reelaboram quando do contato com outras culturas. Desse modo, a etnicidade supõe necessariamente uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas “é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade” (PACHECO, 1999 p. 30).

O processo colonial contribuiu para a construção de um cenário homogêneo, à primeira vista, uma vez que os colonizadores “negaram o reconhecimento de uma forma diversa de civilização aos povos nativos das Américas” (COSTA NETO, 2016, p. 47). A imagem de um índio colonizado e catequizado nas narrativas e discursos historiográficos, que reflete no campo educacional, é colocada em xeque na medida em que existe um novo contexto vislumbrado a partir da Constituição de 1988 no Brasil. Assim, os conhecimentos dos povos indígenas são fundamentais para a constituição de uma educação intercultural.

A Lei n.º 11.645/08 reforça a ideia da diversidade cultural e étnica do Brasil, sendo que a cultura brasileira é composta por vários grupos étnicos, que configuram diferentes culturas. Da mesma forma essa lei vem contribuir para a superação de visões equivocadas ainda presentes no meio acadêmico e educacional a respeito da “evolução” ou “perda” cultural das populações nativas. Essas visões são herdadas, principalmente, do Evolucionismo e do Positivismo característicos do século XIX ou então do Etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental. Porém, o Brasil é formado por várias e diversas culturas. De acordo com dados de 2012 do Instituto

socioambiental (ISA), no Brasil há cerca de 240 povos indígenas, segundo o Censo de 2010, com 869.917 pessoas, povos estes distintos entre si, que falam por volta de 180 línguas diferentes.

Não existem culturas superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas sim culturas diferentes com historicidades diferentes (SAHLINS, 2001). Devemos, então, reconhecer o “Outro”, nas suas especificidades, pois a cultura é distribuída pelas pessoas em processos de interação e apresenta-se em estado de fluxo constante (BARTH, 2005). Nesse sentido, a partir da elaboração do texto constitucional de 1988, propõem-se no Brasil algumas quebras de paradigmas quanto à configuração do Estado, buscando reconhecer a diversidade cultural existente no País, além de abrir espaço para a construção e a legitimação dos direitos civis do cidadão.

Na Constituição de 1988, em seu artigo 231, capítulo VIII – dos Índios, aos indígenas, “são reconhecidos [...] sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União, demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Todavia, esses avanços legislativos ainda não foram substanciais o bastante para modificar, na prática, o reconhecimento do pluralismo étnico-cultural no Brasil (BANIWA, 2012).

O reconhecimento da diversidade cultural tem enorme importância na ruptura do quadro de desigualdades, o qual tem sua origem em contextos econômicos e políticos ao longo dos processos históricos, tornando-se imprescindível para a construção do pluralismo político e da democracia, bem como para a autodeterminação e autonomia dos povos. Nesse contexto, os índios têm futuro e, portanto, têm passado (CUNHA, 2017).

No campo educacional ocorrem várias mudanças a partir da efervescência das discussões em torno da diversidade e pluralidade cultural. No contexto da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96), estruturam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tiveram sua finalização no ano de 1997. Estes, entre outras questões, desenvolvem ações afirmativas em relação aos afrodescendentes e às populações nativas, trazendo efetivamente para a escola a discussão das relações étnicas no Brasil, valorizando e problematizando suas histórias e suas culturas, “[...] reconhecimento de que se vive tempos de consolidação de direitos de minorias já reconhecidos na Constituição [...] repúdio a estereótipos dos diferentes grupos étnicos e culturais que compõem a sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1997, p. 54). Tratando-se da implementação dos PCNs para o ensino de História, Fonseca (2007) ressalta que não é o bastante introduzir novos temas no currículo, nem uma perspectiva multicultural; é preciso observar o currículo real, reelaborado no cotidiano escolar, e que a concepção de ensino temático e multicultural, inclusos nos PCNs, deve vir ajustada na formação inicial e continuada dos professores.

Ainda na primeira década do século XXI, cria-se a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura das populações nativas na educação básica brasileira, nas redes de ensino pública e particular, nos seguintes termos:

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 (BRASIL, 2008).

É importante destacar ainda que a Lei n.º 11.645/2008 contempla a história e a cultura afro-brasileira, alterando dessa forma a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Nesse contexto, temos a Resolução nº 1 de 2004 do CNE/MEC, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações *Étnico*-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As legislações se complementam e são na verdade demandas sociais em nosso país. A autora Vera Candau (2016; 2018; KOFF, 2006) estabelece reflexões para a educação intercultural, reconhecendo a importância da discussão da diversidade cultural na educação, afirmando que ocorrem diálogos e trocas entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos grupos que a representam, estão em permanente movimento.

Os dados apresentados no presente trabalho são resultado de uma pesquisa qualitativa realizada entre os anos de 2016 a 2017, com base em duas etapas que se relacionam: 1) levantamento dos materiais elaborados para a educação básica do estado de Santa Catarina e as legislações brasileiras, relacionadas principalmente, neste estudo, à obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos indígenas para as escolas não indígenas; e 2) aplicação de questionário para professores de história do estado de Santa Catarina presentes em um evento sobre o ensino de história nas escolas públicas da Grande Florianópolis, em junho de 2017². Foram distribuídos cerca de 70 questionários no evento, sendo que 44 professores os responderam. Os questionários consistiam em perguntas semiabertas com o intuito de conhecer as visões e práticas dos professores relativas ao ensino da temática indígena.

As legislações e as narrativas de sujeitos, no âmbito da educação, têm sido utilizadas como importantes ferramentas para investigação na área de história, sobretudo no presente trabalho a respeito do ensino de história, pois por meio dessas fontes é possível analisar as ações concebidas que os governos têm estabelecido no campo educativo, a partir de um determinado período e ou contexto. Assim, a elaboração de currículos e as formações iniciais e continuadas de professores, bem como os demais materiais oficiais produzidos para o contexto escolar, são discursos produzidos por sujeitos que compõem a sociedade. Nesse sentido, de acordo com Eni Orlandi (1999), a produção de determinado discurso compreende o sujeito, a situação e a memória. Os sujeitos nada mais são do que os produtores desse discurso influenciados sempre pela exterioridade na sua relação com os sentidos. Todo sujeito ocupa um lugar historicamente determinado para enunciar, o que significa seu dizer.

² I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis/SC, ocorrido no Instituto Estadual de Educação – Florianópolis, de 22 a 24 de junho de 2017, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação de SC (SED).

Considerações sobre a implementação da lei na educação básica

No ano de 2014 ocorreu a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) – Formação Integral na Educação Básica, tendo como eixo a Diversidade como Princípio Formativo, de acordo com o documento:

Entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências da vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção os remete a ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. [...] diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos [...]. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

O referido documento é dividido em dois capítulos que se desdobram em subitens: o primeiro, educação básica e formação integral, e o segundo, contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral; além das referências bibliográficas. Como já sinalizado, o eixo diversidade perpassa o documento, destacando-se a importância da formação integral do estudante, “uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27). Ainda é enfatizado que o percurso formativo a ser desenvolvido na escola elabora-se em torno de uma organização curricular, “que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação básica” (SANTA CATARINA, 2014, 31).

Sobre a produção de um currículo, Macedo atesta que o currículo é “um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma “dada’ formação” (MACEDO, 2007, p. 24). Relacionando a discussão sobre a diversidade étnico-cultural, Candau considera fundamental “reinventar a escola [...] nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições [...]” (CANDAU, 2016, p. 807). A autora propõe um conceito do que é educação intercultural: “promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural” (CANDAU, 2014, p. 1).

Em se tratando dos sujeitos históricos que compõem a diversidade brasileira, abordam-se no documento da Proposta os processos de invisibilidade ocorridos ao longo da história do Brasil em relação aos grupos étnicos, em especial afro-brasileiros e indígenas. É dada ênfase à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), “trata-se de política curricular determinada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008” (SANTA CATARINA, 2014, p. 66), lançando um breve histórico da elaboração da referida política e sua importância da desconstrução de modelos eurocêntricos.

No segundo capítulo da Proposta, trata-se das áreas do conhecimento, pois o documento ressalta que preserva “a identidade das disciplinas escolares, mas escolhemos fazer um per-

curso de pensá-las agrupadas em ‘áreas’ do conhecimento como um exercício inicial para [...] uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado” (SANTA CATARINA, 2014, p. 93). No que tange especificamente à área de ciências humanas, na perspectiva do processo de elaboração conceitual, a área se organiza em conceitos estruturantes: “tempo, espaço e relações socioambientais, relações sociais [...], território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade [...] patrimônio, sociabilidade, dentre outros” (SANTA CATARINA, 2014, p. 142). Esses conceitos, por sua vez, se multiplicam nos conteúdos, abordagens e tarefas dos distintos componentes curriculares das ciências humanas e se inter-relacionam e dialogam com as demais áreas do conhecimento. Especificamente sobre o componente curricular história, a Proposta destaca que o objeto de estudo da história é “o ser humano e sua relação com o outro no tempo e no espaço” e “que aborda tais relações a partir de conceitos como memória, identidade, relações de produção, poder, cultura, política, dentre outros” (SANTA CATARINA, 2014, 144). Sua função é possibilitar que os estudantes tenham compreensão da vida dos seres humanos conforme as relações que se ampliam “a partir dos modos de produção e suas implicações na construção histórica e social” (SANTA CATARINA, 2014, 144). O documento apresentado cita a Lei n.º 11.645/2008 e traz no seu bojo a importância da discussão sobre diversidade étnico-cultural no âmbito da elaboração do currículo escolar.

Em 2016 foi organizado e publicado o 1º *Caderno Pedagógico: educação e diversidade*³ pela Secretaria de Estado da Educação, com base em uma formação continuada realizada no ano de 2014, distribuída em quatro polos, com carga horária de 40 horas cada, tendo como objetivo a implementação da Lei n.º 11.645/2008⁴, dentre outros códigos federais. Além disso, ainda sobre a implementação da referida lei, também no mesmo ano foi organizada e efetivada pelo mesmo órgão uma formação continuada de 40 horas, relacionada às Leis n.º 11.645/08 e n.º 10.639/03, abrangendo os gestores das 36 Gerências Regionais de Educação e Instituto Estadual de Educação, juntamente com representações das etnias indígenas Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklano, além de representantes das comunidades quilombolas, tendo como objetivo ocupar-se concomitantemente das questões referentes ao currículo escolar nas modalidades Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, e ainda do currículo escolar de toda a educação básica⁵. Ressalta-se que, em relação à condução para a implementação da Lei nº 11.645, a temática indígena não foi demandada de forma específica nas formações para as unidades escolares. Todavia, desde 2015, todas as Gerências Regionais de Educação têm trabalhado para efetivar a PCSC. Esta, como já apresentada anteriormente, aborda a diversidade como princípio formativo, relacionando, dessa forma, as discussões em torno das Leis n.º 10.639/03 3 e 11.645/08⁶.

³ Este trabalho coletivo foi distribuído no mesmo ano para as escolas da rede estadual de Santa Catarina; posteriormente foi empreendida uma *web* conferência para orientação acerca de sua utilização na organização do currículo escolar. Informações extraídas do documento Informação n. 7462, resposta ao Ofício n. 001/2017, de 23 de agosto de 2017 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED).

⁴ Informações extraídas do documento: Informação n.º 7462, resposta ao Ofício n.º 001/2017, de 23 de agosto de 2017 da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

⁵ Idem.

⁶ Ibidem.

O *Caderno Pedagógico* tem como objetivo direcionar os “profissionais da educação [...] para atuar com as seguintes funções: conhecer as leis; reconhecer as diferenças e promover ações contra as distintas formas de discriminação, entre elas, a étnico-racial com ênfase nas populações negra e indígena” (SANTA CATARINA, 2016, p. 8), dentre outros. A discussão sobre a diversidade perpassa o material, trazendo reflexões sobre o conceito de diversidade, a necessidade de estabelecer orientações para o conhecimento e a prática da educação de ações afirmativas, englobando, portanto, a Lei n.º 11.645/08. Nesse sentido, como também é apontado no material, existe a necessidade de qualificar cada vez mais os professores em torno dos temas referentes à diversidade étnico-cultural no e do Brasil.

No que concerne à formação continuada de professores, segundo Canen e Xavier a educação multicultural deve ser articulada, buscando-se a efetivação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEN; XAVIER, 2011). Ainda as autoras destacam que

[...] multiculturalismo tem sido compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

A referida Lei é um marco no campo educacional e surge no contexto de conquistas de ações afirmativas, reconhecendo uma sociedade historicamente formada por diversas etnias, mas para sua concretização e a construção de uma sociedade mais ampla, deve ocorrer a suplantação dos preconceitos arraigados e, para isso, novas concepções de ensino–aprendizagem podem contribuir. Para tanto, a formação inicial dos professores é um importante espaço para o diálogo e a formação de futuros docentes de todas as áreas, em especial, neste estudo, os professores de História. Torna-se imprescindível nesse processo a construção dos currículos que sejam permeados pela discussão da alteridade, além de promoverem a criação de disciplinas específicas que tratam da História Indígena nas universidades, bem como profissionais qualificados para atuarem nessas instituições de ensino ([WITTMANN, SOUZA; REIS, 2016](#)). Nesta perspectiva, segundo Maria Auxiliadora, o professor de história,

“[...] pode ensinar o aluno o saber-fazer [...] a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista [...]. A sala de aula [...] é [...] um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da teoria e prática, ensino e pesquisa [...]” (SCHMIDT apud BITTENCOURT, 2009, p.57).

Sendo assim, a Lei n.º 11.645 estimula a formação inicial e continuada de professores, proporcionando a instrumentalização no que diz respeito às novas abordagens sobre a história dos povos indígenas. Além disso, promove o exercício do diálogo entre os órgãos públicos que concebem e gerenciam a área da educação e os professores, na busca do repensar dos currículos, pautando-os nos princípios da pluralidade étnico-cultural do Brasil.

A visão dos professores de história sobre a temática indígena na escola

Nesta parte do artigo apresentam-se informações sobre as percepções de 44 participantes do evento sobre o ensino de história das escolas públicas da Grande Florianópolis⁷(SC), realizado em 2017. Dentre estes, responderam o questionário, que era composto por sete questões: estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado em história – professores da rede estadual, em sua maioria, 75% do total dos que responderam as questões propostas; professores da rede municipal; de instituições privadas; e ainda professores que atuam no ensino superior. Já 5% dos docentes declararam que atuam tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino. Outros 9% não declararam onde atuam profissionalmente.

Entre eles encontramos estudantes de graduação realizando o estágio docente, profissionais recém-formados e professores com uma ampla experiência de magistério, de diferentes áreas curriculares: ensino fundamental (anos finais), ensino médio, coordenação pedagógica, dentre outras funções escolares, além de profissionais do ensino superior. No que tange aos anos de experiência, 19 professores responderam que possuíam até 5 anos de atuação, 13 se situavam entre 5 e 15 anos e 12 exerciam o magistério há mais de 15 anos. É importante ressaltar que estiveram presentes no evento cerca de 70 participantes, sendo que 44 responderam o questionário. Esse fato pode ter ocorrido por nem todos os profissionais poderem participar de todas as atividades do Seminário, em função das suas atividades profissionais docentes. Constatou-se que os docentes, em sua grande maioria, responderam todas as perguntas do questionário, de uma forma mais sucinta ou trazendo um detalhamento das suas percepções e práticas docentes. A seguir serão analisadas as respostas lançadas nos formulários, tendo como referência o roteiro das perguntas que foram propostas.

A questão indígena na escola e na sala de aula

No grupo pesquisado, 64% consideram que na sua escola a Lei nº 11.645 não foi implementada. Dentre as razões apontadas, destacam-se o desconhecimento da obrigatoriedade da referida lei, ou ainda, mesmo que tenham conhecimento do código, não foram observadas quaisquer ações da instituição em que trabalham ou mesmo do corpo docente. Também foi dito que os possíveis motivos para a sua não execução podem estar relacionados a uma escassez de materiais didáticos disponíveis. Além disso, apontam a falta de formações continuadas sobre o tema e o próprio currículo:

- A - “Não. A temática ainda não é trabalhada em todos os anos da educação básica. Quando é, fica restrito ao período da colonização do Brasil e seu “descobrimento”.
- B - “Não. Falta de conhecimento da lei pela maioria do corpo docente e falta cursos que aborda a temática”.
- C - “Não. Pois normalmente esse tema fica delegado apenas às áreas de ciências humanas, não havendo diálogos que pensem em ações para trabalhar a temática em todas as turmas”.

⁷ Estiveram presentes professores de outras regiões de SC.

D - “Efetivamente não. Sabemos que há a lei, há previsão na BNCC e no currículo do ensino de história, mas ainda o estudo, ensino e debate sobre a história e cultura indígena ainda é fragmentado e estereotipado”⁸.

Recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, regimentada em dezembro de 2017, ressalta-se já nas competências gerais, no item seis: “[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). A BNCC é o documento que define os conhecimentos que são essenciais para os estudantes da educação básica, e deve ser observado na implementação dos currículos das redes públicas e privadas do país.

Ainda a Lei n.º 11.645/08 prescreve a inclusão de uma temática que já existe nos Currículos, a temática da história e cultura das populações nativas. No entanto essa é perpassada pela construção de estereótipos arraigados no cotidiano da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, ocorre a necessidade de se construir outra História sobre os povos indígenas no Brasil que rompa com os paradigmas tradicionalmente postos. O processo educativo, conforme Ribeiro (2012), que é decorrente dessa nova política, a Lei n.º 11.645, deve contribuir na correção de situações de direitos socialmente negados ao longo do processo histórico social e apresentar um discurso que incorpore nos currículos escolares novos conceitos, diversidades e aspectos singulares da população, o que, dessa forma, proporcionará aos educandos a abrangência, o conhecimento e a importância dessas culturas na configuração da sociedade brasileira. O antropólogo Gersem Baniwa anunciou em uma entrevista que: “não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente” (BERGAMASCHI, 2012, p. 141).

Entretanto, 16% declararam que a escola em que trabalham já efetivou a implantação da temática indígena, mas que uma maior diversificação do material didático sobre o tema poderia contribuir para a prática do tema na escola. Outros 16% atestam que a temática foi implementada parcialmente, e que uma melhor adequação da grade curricular poderia suscitar em um aprimoramento das discussões em torno do tema.

Em relação ao trabalho sobre o tema da história e cultura indígena em sua sala de aula, 80% dos professores salientaram que discutem a temática em sua sala. Dentre as ações desenvolvidas em torno do assunto, destacam-se nas respostas da pesquisa: grande parte dos professores através de aulas expositivas e dialogadas aborda a temática exclusivamente a partir do livro didático. Outros ainda utilizam diversas metodologias e outras ferramentas didáticas, como: execução de oficinas sobre a questão, desenvolvimento de projetos na escola, trabalhos com diversas fontes visuais (documentais, filmes, documentários) e realização de saídas de campo para conhecerem comunidades indígenas. Alguns docentes relatam que trabalham com o tema apenas quando é abordado o período colonial do Brasil no componente curricular.

⁸ Trechos de respostas individuais escritas por professores que responderam ao questionário semiaberto que foi entregue para eles no I Seminário de Ensino de História das Escolas Públicas da Grande Florianópolis/SC. Optamos por não identificar os participantes.

Todavia, mesmo entre os que declaram já ter abordado a temática indígena em suas aulas, alguns docentes relatam sentir dificuldade sobre como incluir questões relacionadas aos povos indígenas. Ainda no conjunto de respostas se apresentam preocupações em estabelecer conexão com as discussões da sua formação inicial, pesquisas acadêmicas e a produção de conhecimento da sala de aula. Segundo Wittmann, Souza e Reis, temos um “notável aumento de pesquisas universitárias nas temáticas africanas, da diáspora e indígena [...] há, no entanto, dificuldades na aproximação entre as pesquisas acadêmicas e as salas de aula [...]” (WITTMANN, SOUZA; REIS, 2016). Vem ocorrendo uma série de reflexões, no ensino de história, com a questão da temática indígena a partir da perspectiva de que os índios são sujeitos ativos na história do Brasil, buscando debater sobre a história indígena, ponderando sobre a superação o colonialismo e buscando a introdução da interculturalidade crítica como elemento central para a criação de uma escola e sociedade pluricultural (BRIGHENTI, 2016). Assim, reforçada pela virada historiográfica, a revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena também vem sendo pesquisada e ressignificada, fomentando uma nova formação de professores na temática (WITTMANN, 2015; SOUZA; WITTMANN, 2016).

Os 20% dos professores que não trabalham com o tema em sala de aula não descreveram as causas para isso, sendo concisos nas respostas. Ao serem questionados sobre quais seriam os desafios, então, para se trabalhar com o tema em sala de aula, são apontados: o tempo escasso, a falta de materiais didáticos e de cursos de formação continuada, além dos estereótipos produzidos e falta de informação acerca dos povos indígenas e da própria escassez de produção de materiais dos próprios grupos étnicos:

A - “Falta de tempo para organizar o pouco material que tem sobre a temática. E cursos de formação”.

B - “O profundo desconhecimento e especialmente, desvalorização dos povos indígenas”

C - “As mesmas relativas a qualquer tema “novo” incluído na grade curricular: bibliografia, estratégias, técnicas e a capacitação profissional”.

D - “Creio que o eurocentrismo ainda mostra-se muito forte em nossa sociedade, não cedendo lugar as outras formas de olhares. Além disso, a falta de materiais produzidos pelos próprios indígenas ainda mostra-se escasso, sendo importante estudá-los a partir de suas próprias produções”.

E - “Sensibilizar os profissionais de educação; promover formação continuada (ate mesmo inicial) para que o ensino de história e da cultura indígenas seja presente e eficaz no ensino-aprendizagem da disciplina de História e dos outros componentes curriculares”⁹.

Outra questão importante apresentada a partir do questionário destaca a preocupação em se trabalhar a questão indígena de forma ampla, relacionando outros componentes curriculares, ressaltando-se o currículo: “Uma dificuldade que aponto é trabalhar a temática de forma

⁹ Trechos de respostas individuais coletadas por meio de questionário. Optamos por não identificar os participantes.

interdisciplinar. A maioria dos professores afirma não conhecer o suficiente para abordar em sala de aula. O currículo muitas vezes é colocado como empecilho”.

Percebe-se a partir das contribuições dos professores que ainda existe muito a ser construído para a concretização de uma sociedade que reconheça sua formação histórica étnica-cultural, neste âmbito o ensino de história tem muito a contribuir. Como vimos acima, a maioria dos docentes destacam a importância da formação continuada de professores acerca da história indígena. 75% dos docentes responderam que ainda não participaram de um curso de formação sobre a temática. Em contrapartida, 25% dos professores disseram já ter assistido a cursos, a partir da sua formação inicial, através da Secretaria Estadual de Educação/SC e por curso em EAD.

Sobre a importância da formação inicial e continuada do docente, Silva e Guimarães (2007, p. 26) afirmam que tal formação “constituiu um tempo e um espaço de aprendizado, de produção de conhecimentos e identidades, de reflexão e ação de trabalho coletivo de sujeitos históricos – professores e alunos dos diferentes níveis de ensino” (SILVA; GUIMARÃES (2007, p. 26).

Considerações finais

É fundamental a visibilização de pesquisas que analisam a aplicação da Lei n.º 11.465/2008, pois contribuem para o aprimoramento das reflexões em torno da formação inicial e continuada dos professores. No plano federal, passados dez anos, ainda não existem políticas ou órgãos que acompanhem e supervisionem a aplicação da lei e ainda são poucos os fomentos para a produção de materiais que contribuam com os professores na desconstrução dos estereótipos e ambiguidades sobre os povos indígenas nas escolas. Os setores governamentais, neste estudo, tratando-se de Santa Catarina, têm uma função importante na orientação e na capacitação dos professores para o ensino da cultura e história indígena. Nesse sentido, a introdução da discussão em torno da diversidade étnico-cultural deve cada vez mais permear as propostas curriculares da educação básica, aliando a formação continuada constante de professores e a produção, distribuição e reflexão de materiais didáticos.

Nenhum dos professores do grupo pesquisado criticou a inclusão da temática indígena na educação básica a partir da Lei, deixando claro que a disponibilização de materiais diversos e a priorização da formação inicial nas universidades, quanto nos espaços de atuação profissional podem contribuir de sobremaneira para a construção de uma educação intercultural e na própria efetivação da Lei. Sendo que, apontam a importância de se ter acesso a materiais produzidos pelos povos indígenas, estes que são reconhecidos enquanto protagonistas da História, reforçando a perspectiva da nova história indígena.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75. p. 17-38, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (org.). *Constituições nacionais e povos indígenas*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. *Antropolítica*, Niterói, n. 19, p. 15-30. 2. sem. 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. Entrevistado: Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.44>

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2017.

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 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 1 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural*. Brasília: MEC, 1997.

BRIGHENTI, Clovis A. Colonidade e decolonidade no ensino de história. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016. v. 4.

CANAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com.... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>

CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143455>

CANAU, Vera Maria Ferrão. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2018.

CANEN, Ana; XAVIER, Giselli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300007>

COSTA NETO, Antonio Gomes da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. *Revista Eixo*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 46-56, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Ubu, 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*. [S. l.]: ISA, [2011]. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>. Acesso em: 15 fev. 2018.

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. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p425>

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO DE OLIVEIRA, João de. *A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

PACHECO DE OLIVEIRA, João de. Os indígenas na fundação da colônia: uma abordagem crítica. In: FRAGOSO, Joao; GOUVEA, Maria e Fatima (org.). *O Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1, p. 167-228.

RIBEIRO, Moacir Ferreira. *Formação de professores e temática indígena: uma história de hibridismo cultural*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *I caderno pedagógico: educação e diversidade*. Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Informação*, Florianópolis, n. 7462, 23 ago. 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis: DIOESC, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOUTT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papyrus, 2007.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Protagonismo indígena na história*. Tubarão: Copiart, 2016. v. 4.

WITTMANN, Luisa Tombini. *Ensino de história indígena*. Rio de Janeiro: Autentica, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini; SOUZA, Daniele Policarpi; REIS, Rodrigo Ferreira. A temática indígena nas universidades públicas catarinenses: uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de história. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SC: HISTÓRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS, 16., 2016, Chapecó. *Anais [...]*. Chapecó: [s. n.], 2016. v. 1, p. 1-12.

Recebido em: 12/2/2019.

Aprovado em: 29/3/2019.

Cintia Regia Rodrigues

Instituição: Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Endereço Postal: R. Antônio da Veiga, 140 - Victor Konder, Blumenau – SC.

CEP: 89030-903