



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

JOSÉLIA RAMOS DA SILVA

**O DESAFIO DA OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA
INDÍGENA EM SALA DE AULA A PARTIR
DA LEI Nº 11.645/2008**

JOÃO PESSOA - PB
2014

JOSÉLIA RAMOS DA SILVA

**O DESAFIO DA OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA
EM SALA DE AULA A PARTIR
DA LEI Nº 11.645/2008**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba, como um dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares sob a orientação do Professor Ms. Azemar dos Santos Soares Júnior.

JOÃO PESSOA - PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S568d Silva, Josélia Ramos da
O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei nº 11.645/2008 [manuscrito] : / Josélia Ramos da Silva. – 2014.
66 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

“Orientação: Prof. Ms. Azemar dos Santos Soares Júnior, Departamento de História”.

1. Educação. 2. Cultura Indígena. 3. História Cultural. I. Título

21. ed. CDD 370

JOSÉLIA RAMOS DA SILVA

**O DESAFIO DA OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA INDÍGENA
EM SALA DE AULA A PARTIR
DA LEI Nº 11.645/2008**

Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba como requisito para obtenção do título de Especialista em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, na linha de pesquisa.

Aprovada em: 27 de setembro de 2014

Banca examinadora

Azemar dos Santos Soares Júnior
Prof. Ms. Azemar dos Santos Soares Júnior
(Orientador – UEPB)

Rosilene Agapito da Silva Liarena
Profa. Ms. Rosilene Agapito da Silva Liarena
(Examinadora Interna – UEPB)

Alcilene da Costa Andrade
Profa. Ms. Alcilene da Costa Andrade
(Examinadora Interna – UEPB)

JOÃO PESSOA - PB
2014

“Afinal de contas, o que é educar? É o mesmo que ensinar? É o mesmo que transmitir a tradição? Acho que educar é como catar piolho na cabeça de criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso também conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e ‘ouvir histórias’.”

(MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**, p. 79).

Agradecimentos

Agradecer *a priori* é ser gentil. Além disso, é partilhar, é comungar uma experiência de vida com o outro. Aqui, agradecemos a partilha de saberes, conselhos, orientações, carinho daqueles que compartilharam para a realização e conclusão deste estudo.

Sou grata:

Ao Grande Espírito, que me acompanhou o tempo todo, iluminando minhas visões e fortalecendo meu discernimento.

À UEPB em parceria com o governo do Estado que possibilitou a especialização, favorecendo uma reflexão ampla do ensino e da prática docente em sala de aula.

Aos professores da banca, Alcilene da Costa Andrade e Rosilene Agapito Llarena que aceitaram compartilhar seus saberes contribuindo com a pesquisa. Ao orientador, Azemar dos Santos Soares Júnior, pelas discussões, reflexões, indicações de leituras, pelo incentivo, o carinho, a paciência, e principalmente, pelo trato ético que assumiu em todo o processo de construção desta pesquisa.

Aos(as) professores(as) que ministraram aulas na minha turma do curso de especialização, pois através de seus ensinamentos favoreceram para construirmos juntos saberes novos e reconstruirmos saberes antigos, provocando reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em nossas salas de aulas.

À equipe dos docentes e não docentes que integra a Escola Estadual Irineu Pinto, pelo apoio, pelas informações e incentivo. Em especial, aos professores de história que se dispuseram, carinhosamente, à nossa entrevista.

A Alberto Reani, pelas observações, pelos comentários, pelo acesso a algumas fontes do seu acervo pessoal que favoreceram a realização dessa pesquisa. Além do permanente incentivo e carinho. Quero lembrá-lo que é o responsável, em grande parte, pela minha superação em relação ao desânimo presente em vários momentos dessa caminhada proveitosa.

À minha amada mãe, que é meu baluarte, pela preocupação com meu pouco descanso nessa empreitada.

Aos meus colegas de sala de aula pelo estudo que tanto enriqueceu para este estudo.

A Janaina Almeida, pela disponibilidade das informações, sempre que solicitada e pela grande torcida.

Àquele(a) que porventura esqueci de agradecer, peço minhas sinceras desculpas e registro minha gratidão.

Sumário

RESUMO	08.
ABSTRACT	09.
LISTA DE SIGLAS	10.
LISTA DE TABELAS	11.
1. INTRODUÇÃO	12.
2. ENTRE ÍNDIOS E BRANCOS: NOTAS ESPARSAS	15.
2.1 O que é ser “índio”?	15.
2.2 O Movimento Indígena	18.
2.3 A “educação” para os índios?	21.
3. A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	26.
3.1 Da integração à alteridade	29.
3.2 A Lei 11.645/2008	36.
4. A PRÁTICA DOCENTE À LUZ DA LEI 11.645/2008	40.
4.1 Apresentação do campo de pesquisa	40.
4.2 Docentes da disciplina de História da EEEFM Irineu Pinto	42.
4.2.1 Sobre a lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas	43.
4.2.2 Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio	45.
4.3 Prática docente e livro didático: realidade e desafios	46.
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51.
REFERÊNCIAS	55.
ANEXOS	61.

SILVA, Josélia Ramos da. **O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei nº 11.645/2008**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa, 2014.

Esse trabalho tem por objetivo analisar como os professores de história vêm conduzindo a questão indígena em sala de aula na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto, localizada na cidade de Bayeux. A questão indígena é uma das mais antigas questões sociais existentes no Brasil. Desde a colonização os povos indígenas resistem a projetos excludentes e seletivos de dominação, que lhes impõe mecanismos de aculturação. A educação para os povos indígenas é introduzida como um desses mecanismos de dominação. Os povos indígenas, que se autodenominam, atualmente, como povos sobreviventes e resistentes, organizados em movimentos sociais desenvolvem estratégias e ações em defesa de seus direitos e interesses coletivos. A educação para os povos indígenas está intimamente ligada ao conceito de cultura. A Constituição Federal do Brasil de 1988 garante às populações indígenas uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, e para os não indígenas a lei 11.645/2008 obriga o estudo da história e da cultura indígena nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. É preciso que todos os responsáveis pelo processo educacional assumam seus papéis de coautores na implementação da citada lei, para que haja um ensino de História Indígena pautado na convivência humana de respeito à alteridade. Metodologicamente, discutimos a legislação vigente, a produção acerca do tema e os resultados obtidos a partir de questionários.

Palavras-chave: Indígenas, ensino e história.

Abstract

This paper aims to analyze how history teachers have been conducting indigenous issues in the classroom at the State Elementary School and Middle Irineu Pinto, located in the town of Bayeux. The indigenous issue is one of the oldest existing social issues in Brazil. Since the colonization of indigenous peoples resist exclusionary and selective projects of domination, which imposes mechanisms of acculturation. Education for indigenous peoples is introduced as one of those mechanisms of domination. Indigenous peoples, who call themselves currently as survivors and resilient people, organized in social movements develop strategies and actions to defend their collective rights and interests. Education for indigenous peoples is intimately linked to the concept of culture. The Federal Constitution of 1988 guarantees Brazil ace indigenous populations a distinct, specific, intercultural and bilingual education, and non-indigenous law 11 645/2008 requires the study of history and indigenous culture in public and private schools of Basic Education. It is necessary that all those responsible for the educational process of coauthors assume their roles in the implementation of that law, so there is a teaching of Indigenous history based on the human coexistence of respect for otherness. Methodologically, we discuss the current legislation, the production on this topic and the results obtained from questionnaires.

Keywords: Indigenous education and history.

Lista de siglas

CEB – Câmara de Educação Básica
CEB/CNE – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação
CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB NE2 – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil Regional Nordeste 2
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONGs – Organizações não Governamentais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEI – Plano Nacional de Educação Indígena
PNLD – Plano Nacional dos Livros Didáticos
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRIMA – Programa de Inclusão por Meio da Música e das Artes
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEC/PB – Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba
SIL – Summer Institute of Linguistics
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNI – União das Nações Indígenas

Lista de tabelas

TABELA 1 - Estrutura física da EEEFM Irineu Pinto	p. 41
TABELA 2 - Distribuição de Turmas na EEEFM Irineu Pinto em 2014	p. 41

1 Introdução

O ensino de história na Educação Básica é desafiado pela Lei 11.645/2008, que obriga o estudo da história e cultura dos indígenas e afrodescendentes no Brasil. O que nos motivou a pesquisar sobre a viabilidade de tal lei e seus desdobramentos. O interesse pelo tema da pesquisa começou a partir da nossa observação sobre a discussão da questão indígena no espaço escolar. Estávamos querendo saber se as práticas de ensino dos (das) professores(as) de história abordavam a questão a partir do entendimento da Lei 11.645/2008, que conhecimento está sendo construído junto ao corpo discente sobre os povos indígenas brasileiros.

O **primeiro capítulo** dessa pesquisa contextualiza a questão indígena no processo histórico onde o leitor poderá ter um entendimento epistemológico sobre quem são os indígenas, observando a importância dos movimentos indígenas na estrutura social e no fortalecimento de sua autoafirmação de povo diversamente cultural. Como a escola, instrumento estranho a sua cultura, é percebida pelos povos indígenas e de que forma esses querem uma interação entre educação dita escolar (educação escolar indígena) com a tradição cultural de cada povo (educação indígena).

O **segundo capítulo** apresenta a trajetória histórica da regulamentação da educação escolar indígena, possibilitando o leitor um breve histórico do processo da inserção da escola nos povos indígenas. Num primeiro momento, a escola esteve pautada pela catequização, civilização e integração dos indígenas à sociedade nacional. Num segundo momento, a partir da Constituição Federal brasileira de 1988, preocupa-se com uma escola indígena cujos objetivos, planos, metas, estratégias e metodologias respeitem as diversidades culturais dos povos indígenas. Mostramos que, para atingir esse avanço, da catequização à alteridade, foi de suma importância a resistência dos povos indígenas ao modelo de educação excludente. Entendemos a Lei 11.645/2008 como uma das últimas conquistas contemporâneas, fruto dessa resistência.

Atualmente, a estratégia de resistência mais utilizada e considerada mais importante pelos especialistas sobre a questão indígena e pelos próprios indígenas, são os movimentos indígenas organizados, os quais estabelecem uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato, entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro.

O **terceiro capítulo** mostra a importância dessa Lei na fomentação dos debates sobre a diversidade cultural nos diversos âmbitos educacionais.

Na base de um questionário aplicado junto aos (às) professores(as) de história da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Irineu Pinto e das observações que fizemos na mesma, o terceiro capítulo faz uma análise da prática de ensino desses docentes, focando a abordagem da temática indígena na sala de aula. Tendo os (as) professores(as) mostrado uma relevante consideração aos livros didáticos na sua prática de ensino, debatemos a importância de tais subsídios, ressaltando a proposta pedagógica dos conteúdos conceituais sobre a história e as culturas indígenas, apontando as realidades e os desafios que os (as) professores(as) encontram para trabalhar com a temática indígena na atualidade.

A pesquisa foca como é o trato da questão indígena na sala de aula, pelos(as) professores(as) de história. Esse objetivo da pesquisa é desenvolvido especificamente no terceiro capítulo.

Na nossa pesquisa usamos como referenciais teóricos reconhecidos especialistas que trabalham com a questão indígena e leis que regulamentam a educação no Brasil. No primeiro capítulo citamos Gersem Luciano (do povo Baniwa) e Daniel Munduruku (2009), por serem pesquisadores e indígenas, o que nos dá a perspectiva do olhar do índio sobre a educação. No segundo capítulo ressaltamos Edson Silva (2011), que nos subsidia nos debates sobre a inclusão no currículo escolar da história e cultura dos povos indígenas, Eliene Almeida e Mariana Ferreira (2010), no processo histórico da regulamentação da educação escolar indígena. Juntamente utilizamos também textos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e as leis, resoluções, pareceres e parâmetros curriculares para embasar nossa pesquisa sobre a educação escolar indígena. Para o terceiro capítulo nos valem das pesquisas de Circe Bittencourt (2013) e Nayana Mariano (2006), as quais se ocupam com os

textos sobre a questão indígena nos livros didáticos, e de novo Edson Silva, que se preocupa com a formação dos professores de história.

Metodologicamente, a nossa pesquisa tem caráter qualitativo com base no estudo bibliográfico. Como instrumento utilizamos a entrevista, por meio de um questionário semiestruturado, para analisarmos a abordagem da temática indígena em sala de aula pelos(as) professores(as) de história da EEEFM Irineu Pinto, localizada na cidade de Bayeux.

2 Entre índios e brancos: notas esparsas

A temática indígena é um objeto de políticas públicas, por isso iniciamos discutindo um conceito de políticas sociais. As políticas sociais são resultantes da correlação de forças entre Estado e sociedade civil. Elas são as formas de intervenção do Estado junto às questões sociais. (FALEIROS, 1991).

Atualmente, as questões sociais – produto das contradições entre capital/trabalho, produção/reprodução – estão agudizantes. A proposta neoliberal implantada na nossa sociedade, com seu caráter privativo e seletivo, impõe à sociedade um desequilíbrio social enorme, com um índice de forte pauperização, agravado pelo alto índice de desemprego, que de forma estrutural vai se consolidando na nossa sociedade. Todavia, as questões sociais são inerentes ao sistema capitalista e tornaram-se mais visíveis com o processo de industrialização e do surgimento do operariado.

A partir do conceito de políticas sociais, abordamos nesse texto a questão indígena, uma das mais antigas questões sociais existentes no Brasil. Desde a colonização se faz presente a resistência desses nativos a projetos excludentes e seletivos de dominação, multifacetado (atualmente com a roupagem neoliberal), que lhes impõe mecanismos de aculturação, provocando violência, sofrimento, massacre, extermínio e usurpação de seus bens, principalmente o de suas terras. É nesse contexto que a educação escolar para os povos indígenas foi introduzida como mais um mecanismo de dominação.

Mas quem são os índios? Ou, quem são os índios hoje, depois de mais de quinhentos anos de contato com os não índios?

2.1 O que é ser “índio”?

A denominação “índio” é uma generalização atribuída, pelos europeus, a todos os povos que habitavam a América antes da sua chegada nessa terra. Denominação essa, fruto de um erro náutico do navegador Cristóvão Colombo que, ao aportar em 1492, no continente americano acreditou naquela época que havia chegado às Índias, região da Ásia. Essa denominação perdura até

hoje no imaginário dos brasileiros “brancos”, fomentada pelo ideário de que “índio” é qualquer descendente desses povos que moravam aqui antes da chegada dos portugueses, negando assim a diversidade de povos aqui existentes.

Sobre esse imaginário escreve Luciano (2006, p. 30)

para muitos brasileiros, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances.

Ao que diz respeito aos povos nativos, até a década de 1970 esses nunca se autoidentificaram como “índios”, primeiro porque “índio” nunca se configurou um povo. Eles pertencem a vários povos de diferentes culturas, portanto ser “índio” não os identificam. Segundo, chamar de “índio” era uma ofensa, então na sociedade brasileira a autodefinição étnica era indesejável. A partir da década de 1970, com o movimento indígena já organizado, surge um novo olhar, uma perspectiva positiva em relação à denominação para os povos nativos brasileiros, como cita Luciano

[...] os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo modulado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como **parentes**¹. (LUCIANO, 2006, p. 30-31. Grifo do autor).

¹ “O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.” (LUCIANO, 2006, p. 31).

A relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500 é conflitiva, imbuída de ambiguidades e contradições de ambos os lados. Contradições e preconceitos embasados na falta de conhecimento sobre determinado povo ou qualquer outra questão. Superar o desconhecimento, a ignorância, é abrir o caminho para se viver bem em coletividade. Enquanto isso não acontece, continuamos a ver dicotomias de visões sobre o outro.

Conforme Luciano (2006, p. 35-36) existem três perspectivas sociais distintas sobre os indígenas: a primeira, uma visão romantizada do indígena, em que concebe o índio ligado à natureza, ele é o protetor das florestas, um ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o modo de vida dos brancos, suas regras, valores. Essa visão foi criada pelos cronistas, romancistas e intelectuais, desde 1500 com a chegada de Pedro Álvares Cabral, e que vem perdurando até os dias atuais e que tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os indígenas e a sociedade brasileira, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, primeiro através do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nessa visão o indígena é percebido como uma vítima e um coitado que necessita de um tutor (no caso o SPI e a FUNAI) para protegê-lo, visto que, sem tutor ou protetor o indígena é incapaz de se defender, de se proteger, de desenvolver e sobreviver.

A segunda pauta-se pela visão do indígena cruel, selvagem, animal, bárbaro, preguiçoso, traiçoeiro, canibal e outras tantas denominações e adjetivos pejorativos. Também criada no período colonialista, principalmente pela camada detentora do poder econômico, que almejava extinguir os indígenas para se apossar das terras indígenas para fins econômicos. Tal visão ainda hoje perdura sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesses pelas terras indígenas e pelos recursos naturais existentes.

A terceira perspectiva é amparada por uma percepção mais cidadã, que passou a ter maior conotação nos últimos vinte e cinco anos, coincidindo com o processo de redemocratização, tendo início da década de 1980, cujo marco foi a proclamação da Constituição de 1988. Nessa visão o indígena é concebido como sujeito de direito e, portanto, de cidadania. Não se trata de uma cidadania única, comum e genérica, e sim de uma cidadania que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, plural.

Retornando ao nosso questionamento anterior sobre quem são os índios hoje, podemos afirmar que são povos sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia. Índio “se orgulha de ser nativo, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular” (LUCIANO, 2006, p. 33).

Para que o indígena seja visto, numa perspectiva de sujeito cidadão, com direitos específicos, diferenciados, construtores de saberes e de uma cultura própria, que atualmente lhe é assegurada na Constituição nacional, foram travados vários embates, conflitos internos e externos na sociedade indígena e nacional, alimentados, fortalecidos, sustentados, ao longo da história dos povos indígenas pelos movimentos indígenas. Movimentos esses que passaram por diversas facetas de resistência.

Como a educação indígena é uma das questões que se insere no âmbito dos movimentos indígenas, discutimos no próximo tópico qual é o entendimento e a importância do movimento indígena para os povos indígenas e o reflexo dele na política educacional escolar indígena.

2.2 O Movimento Indígena

Ao longo da história, os autóctones² firmaram alianças pontuais para enfrentarem os invasores dos seus territórios. Na maioria das vezes, para estabelecer ou restabelecer sua autonomia territorial e política, era necessário promover a guerra. Um exemplo marcante é a resistência do povo Potiguara que, para não ser dominado e escravizado pelos portugueses, firmou aliança com franceses, holandeses e outros nativos. Comungando assim com a assertiva de Luciano (2006, p. 57): “Os povos indígenas sempre resistiram a todo processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos”.

Nos dias atuais a estratégia mais usada e considerada a mais importante é o fortalecimento e a consolidação dos movimentos indígenas organizados. Movimento indígena são entendidos como “o conjunto de estratégias e ações

² Autóctones entendemos os povos nativos (ou indígenas).

que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”³ (LUCIANO, 2006, p. 58).

Todo movimento de organização que a gente faz a partir da terra, da subsistência, educação e saúde, é na perspectiva de que no futuro, quando eu morrer e os mais velhos morrerem, as crianças que vêm chegando, elas tomem conta desse processo, não deixem isso cair, não deixem isso morrer, continuem. Porque o trabalho delas também vai ser a preparação do futuro dos filhos, das outras gerações que vão vir pela frente. Então nossa preocupação não é com o momento atual, porque a gente pode fazer a nossa viagem eterna, mas as nossas crianças, os nossos netos, filhos, eles precisam viver nessa terra e é preciso que a gente comece a prepará-los de agora, pra eles irem acompanhando, dando seguimento e assim por diante. (XICÃO XUCURU. In: CNBB NE 2, 2003, p. 39).

Desde 1970, com apoio de aliados (Organizações não Governamentais / ONGs, Movimento Sem Terra / MST, Central Única dos Trabalhadores / CUT, Pastorais indigenistas e indígenas, movimentos etc.), os povos indígenas começaram a luta para se apropriar da escola, convertendo-a em um instrumento a serviço de seus projetos de futuro. A luta e as experiências alternativas de educação escolar indígena, implementadas por entidades e organizações não governamentais, contribuíram para que pudesse alcançar as conjunturas constitucionais de 1988 (CIMI, 2001, p. 183).

O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas – UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas. Desde então, intensificou-se em todo país a realização de “Encontros de Professores Indígenas”, ou “Encontros de Educação Indígena”, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas comunidades. (RCNEI, 2002, p. 28).

No contexto atual, os povos indígenas encontram-se inseridos em realidades sociais díspares. Há os que vivem sem nenhum contato com outros povos, outros vivem em aldeamentos, “reservas indígenas” e cidades.

³ “Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente” (LUCIANO, 2006, p. 58).

Conforme os dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, existem 305 etnias, totalizando 896,9 mil indivíduos que se declararam ou se consideram indígenas, desses 63,8% vivem na área rural e 36,2% na urbana (IBGE, 2012, p. 54). Há quem considere os descendentes de índios como remanescentes e/ou ressurgidos que, em alguns casos, já perderam muito dos seus caracteres culturais e fisionômicos. No entanto, os indígenas discordam dessa visão, e se definem como povos resistentes, como cita Reani (2012, p. 38)

durante um debate em que massacre, dizimação, miscigenação e mistura, eram os termos usados para definir os limites da identidade dos “descendentes de índios”, a resposta/reação dos representantes indígenas foi: “Não somos remanescentes, nem ressurgidos. Somos resistentes!”. Os termos que na época estavam sendo usados com relação aos autóctones eram entendidos por eles como insatisfatórios.

Como povos resistentes, atores e sujeitos de suas histórias, contribuindo para a compreensão do processo histórico da sociedade brasileira provocaram uma mudança nos discursos e imagens que os não índios tinham a respeito dos índios.

E essa mudança ocorre em razão da visibilidade política conquistada pelos próprios índios. As mobilizações dos povos indígenas em torno das discussões e debates para a elaboração da Constituição em vigor aprovada em 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na Lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas, etc.), além da ênfase de que a sociedade em geral (re)descubra os índios. (SILVA, 2013, p. 39-40).

Da crescente mobilização política de diversas lideranças indígenas ensejou a necessidade de estabelecer uma nova forma de relacionamento, jurídico e de fato, entre as sociedades indígenas e o Estado brasileiro. E como primeiro passo para essa inovação a Constituição de 1988 garantiu às populações indígenas o direito à cidadania plena, à identidade diferenciada e sua manutenção, e uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada

educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006, p. 58).

Através das mobilizações os povos indígenas conquistaram considerável visibilidade, como atores sociopolíticos na sociedade nacional, impondo novas formas de visão, pesquisas e reflexões. No entanto, é facilmente contestável o desconhecimento, os preconceitos, os equívocos e as desinformações generalizadas sobre os povos indígenas, inclusive entre os educadores. Os preconceitos são visíveis cotidianamente pelas pessoas, independentemente de lugar social e político que elas ocupam (SILVA, 2013, p. 6).

O movimento indígena organizado vem conseguindo, com muita luta, embates e discussões, firmar alianças e provocar mudanças nos espaços sociais da sociedade nacional. Uma dessas mudanças foi na questão da educação escolar indígena. Porém precisamos entender qual é o entendimento que os indígenas têm de educação, de escola para evitarmos equívocos, generalizações.

2.3 A “educação” para os índios?

Cada sociedade se organiza de diferentes maneiras, (re)constrói traços culturais para interpretar o mundo ao seu redor e agir sobre ele. “Cada ser humano nasce e cresce em uma determinada sociedade, que já possui uma determinada organização e um conjunto de ideias e princípios que conferem sentido à vida nessa sociedade”. (FAUSTO, 1999, p. 38).

Para as sociedades indígenas, a escola não é o único lugar de aprendizado, como também os professores não são os únicos detentores de saberes, pois esses estão inseridos na comunidade como um todo. Sendo assim todos os que compõem essa comunidade, fazem parte do processo ensino-aprendizado, na situação de aprendizes e de mestres a um só tempo.

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. [...] Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso à nossa frente, que nossos pajés tinham visitado em seus sonhos.

Educação para nós se dava no silêncio. [...] Compreendi, então, que educar é fazer sonhar. [...] Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.” (MUNDURUKU, 2009, p.55)

O entendimento de educação está intimamente ligado ao conceito de cultura, “a educação não é nada fora da cultura e/ou sem ela, na verdade a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última” (ALMEIDA, 2007, p. 46).

Para o povo Pankará da Serra do Arapuá⁴ o currículo é formado pelos saberes construídos coletivamente dentro e fora da escola, e para garantir uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue ele se estrutura em cinco eixos pedagógicos: terra, identidade, organização, história e interculturalidade.

Entendemos que a TERRA, IDENTIDADE, ORGANIZAÇÃO, HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE são aspectos fundamentais na nossa educação escolar, pois fortalecem o projeto de sociedade que queremos. São necessários para a formação de guerreiros e guerreiras e a partir desses cinco eixos atualizamos os diversos projetos pedagógicos e políticos desenvolvidos em nossas aldeias. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 29-30).

Precisamos entender o significado desses eixos para o povo Pankará da Serra do Arapuá para que possamos ter uma visão mais ampla dos seus significados culturais:

Terra é um espaço sagrado, pois é nela que habitam os antepassados, é o lugar dos mitos, serve de inspiração para agir e interagir com a natureza e para manter viva a resistência ao processo de discriminação e de integração, as expressões culturais, os sonhos de construção de um projeto de vida. Identidade é algo que nasce e se fortalece a partir de terra, é reelaborada cotidianamente na convivência e na relação com os encantados. Organização, pautada nas tradições, tem a função de fortalecer o povo politicamente. História é manter viva a memória do povo. Por meio dela se dá a compreensão das relações de convivência social, cultural e com o território, dos valores da identidade cultural. É através da história que se toma consciência da

⁴ “O povo indígena Pankará da Serra do Arapuá habita atualmente no município de Carnaubeira da Penha, no sertão de Pernambuco. A população Pankará é contabilizada, segundo o Conselho de ancião, em aproximadamente 4.500 indivíduos”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PANKARÁ, 2009, p. 11).

importância da luta. Interculturalidade é assumir sua diversidade étnica e cultural para poder respeitar e conviver com os outros diferentes povos. (PPP, 2009, p. 30-31).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas do povo Xucuru do Ororubá⁵, 2005, elaborado por professores(as) e lideranças indígenas com a assessoria do Centro de Cultura Luiz Freire, a educação do povo Xucuru

[...] acontece na luta pela terra. No território Xucuru se educa para cuidar da terra, para nela viver e por ela lutar. A gente aprende que a terra é a nossa mãe, e mãe, a gente respeita, cuida e atende aos seus conselhos. A terra ensina, a gente aprende. [...] Os Toiope⁶ nos ensinam a respeitar o outro, os espaços sagrados, nossos cantos, o nosso ritual, as nossas festas e os Encantos de Luz. Ensinam, também, a entender os mistérios da Natureza. Eles possuem a ciência e a sabedoria dos antepassados. [...] Os Toiopes mantêm a nossa história, cultura, religião e tradição vivas, repassando de geração em geração” (PPP, 2005, p. 11).

A cosmovisão (interna) que os povos indígenas brasileiros têm da realidade externa está baseada na concepção mitológica.

Os mitos, como já disse anteriormente, formam a consciência social, apresentando as narrativas e os comportamentos desejáveis em um indivíduo. Com base neles se desenvolve toda uma concepção teórica sobre o sentido da vida, do viver e do morrer e da existência no mundo. Na cosmogonia indígena – salvaguardando muitas diferenças que variam de grupo para grupo – há uma clara visão sobre o papel que o indivíduo ocupa na teia da vida. Ideias como a existência do bem e do mal, da matéria e do espírito e da vida e da morte e o que acontecerá com cada pessoa após a morte estão presentes nas narrativas míticas e no comportamento cotidiano das pessoas. (MUNDURUKU, 2009, p. 51)⁷.

⁵ “O povo indígena Xucuru do Ororubá habita atualmente nos municípios de Pesqueira e Poção, a cerca de 120 km do Recife, na região do Agreste pernambucano. A população Xucuru é contabilizada, segundo os próprios índios, em mais de 10 mil indivíduos, moradores em 24 aldeias espalhadas no território demarcado e ainda umas 200 famílias indígenas concentradas em três bairros na periferia da cidade de Pesqueira, além de outras famílias que moram nas demais áreas urbanas da mesma cidade”. (SILVA, 2011, p. 183).

⁶Toiope - “É assim que chamamos as pessoas mais velhas de nossa comunidade. Significa pessoas, que tem a sabedoria, que já viveram muito”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS XUCURU, 2005, p.5).

⁷ “O mito (assim no singular) pode também ser definido como um nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar. O mito, então, é percebido como uma maneira de exercitar o pensamento e expressar ideias.” (SILVA, 2004, p. 324).

Na sociedade ocidental as regras sociais, os preceitos de conduta morais, a visão de mundo, o entendimento de educação está escrito em leis, códigos, dogmas referendados na Constituição Federal, em livros jurídicos e/ou religiosos que são lidos/transmitidos a todos que fazem parte daquele grupo social, que os auxiliam e os incorporam em seus comportamentos. Porém, nos povos indígenas além do código gráfico, as letras, existem outras formas de transmitir mensagens de sociabilidade do grupo, como pinturas, enfeites corporais, adornos, utensílios, rituais.

As pinturas corporais, os desenhos que adornam as casas, os utensílios de uso diário, os belos enfeites usados nos rituais, são alguns exemplos das formas indígenas de escrituras, ou seja, são usos diversos de recursos gráficos que transmitem mensagens e ideias para as pessoas que fazem parte daquelas culturas. Estas mensagens podem trazer informações sobre as famílias ou sobre certos momentos na vida das pessoas: o nascimento de um filho, a morte de um parente, a chegada da primeira menstruação. Mas também dizem respeito à visão mais ampla que a sociedade tem do mundo, explicam e reforçam o lugar das famílias no interior da sociedade e como parte de todo o universo. (TASSINARI, 2004, p. 464).⁸

A educação indígena, as regras sociais são transmitidas oralmente. Os ritos compõem um conjunto de simbologias importantes que marcam a socialização de um indivíduo ou mesmo a passagem de um grupo de uma situação para outra. Eles marcam momentos constitutivos da identidade em diferentes fases da vida de uma pessoa, inclusive o momento da morte, ou seja, a passagem da vida para o mundo dos mortos. Expressam as relações entre o mundo social e o mundo cósmico, o mundo natural e o sobrenatural. A maioria dos rituais requer um planejamento, uma organização que exige uma preparação com antecedência do que vai ser preciso ter ou fazer: quantidade de alimentos, confecção de artefatos e convites para parentes e aliados. (SILVA, 2004, p. 336).

A memória, juntamente com os mitos e os rituais, está presente na tradição educacional dos povos indígenas. Ela relembra valores, costumes, práticas cotidianas, hábitos. Revive histórias, momentos, convívios, modo de

⁸ O próprio texto continua com uma nota de rodapé: “A respeito de exemplo de ‘escrituras’ indígenas, o leitor poderá consultar a coletânea organizada por Vidal (1992), o texto de Lúcia van Velthem na coletânea organizada por Grupioni (1992) e o capítulo deste volume sobre cultura material.” (TASSINARI, 2004, p. 464). Sobre a questão da simbologia das cores, ver: SILVA & FERREIRA, 2011.

trabalho, lutas, etc. Existe uma atenção, uma preocupação por parte de lideranças indígenas de preservar a memória coletiva, como bem cita Reani que a cacique Lucélia da aldeia Serrote dos Campos, tem o propósito de gravar a memória histórica do grupo. Para o autor, reunir “os velhos para contar histórias, ‘brincando um toré’ juntos e, sobretudo, tendo acesso aos segredos dos encantados, poderá reiniciar-se um processo de “volta” e superar o esquecimento” (2013, p. 48-49).

Através da memória é possível registrar a história e a escola pode incentivar essa forma registro, de conhecer. No PPP das escolas indígenas do povo Truká⁹ (2011) a pesquisa, por meio de entrevista, é uma metodologia de ensino que ajuda a escrever essa memória do povo, fortalecendo laços de convivência e adquirindo conhecimento da realidade, da história.

Na organização pedagógica desenvolvemos a metodologia de ensino através da Pesquisa, incentivando as crianças a fazerem entrevistas com as lideranças e as pessoas mais velhas, para que haja uma interação com a realidade e a história dos nossos antepassados e as crianças reconheçam os mais velhos como os guardiões dos nossos saberes (PPP, 2011, p. 14).

A implementação de uma educação escolar indígena regulamentada a priori por não indígenas que prime pelo direito à diversidade sociocultural não é algo simples de ser realizado partindo da realidade da diversidade de povos que habitam o território brasileiro. Por isso é de fundamental importância a atuação dos (as) professores (as) e das lideranças indígenas no processo de regularização e implementação da educação escolar indígena, para evitarmos equívocos, generalizações e preconceitos.

No próximo capítulo, traçamos sucintamente, a trajetória da regulamentação da educação escolar indígena com o objetivo de percebermos a importância do reconhecimento da diversidade cultural para a construção de uma consciência democrática de cidadania, de respeito à alteridade.

⁹ “O povo indígena Truká vive na Ilha de Assunção, banhada pelo Rio São Francisco, fica localizada no município de Cabrobó, Pernambuco [...]. A população Truká é de, aproximadamente, 4.200 índios”. (PPP, 2011, p. 6).

3 A regulamentação da educação escolar indígena

A introdução da escola nos povos indígenas é fruto do contato entre índios e europeus, sendo esse “um instrumento estranho às culturas indígenas que, originalmente ágrafas, tem na oralidade a principal fonte de transmissão de seus conhecimentos” (CNBB, 2003, p. 24). Conforme o texto da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

As formas de educação próprias de cada povo dialogam com os saberes ditos universais de forma a atender aos anseios, interesses e necessidades diárias dos povos reconhecendo-se assim que, os conhecimentos indígenas não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea. (CNBB, 2003, p. 85).

Historicamente, a escola foi utilizada como instrumento do Estado para submeter e integrar os povos indígenas e para servir aos interesses proselitistas da Igreja. Num primeiro momento, esteve pautada pela catequização, civilização e integração dos índios à sociedade nacional¹⁰.

A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira desde o período colonial até o final dos anos 80. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no País, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. (CEB/CNE, 1999, p. 3-4).

Nesse modelo, a escola servia como ferramenta homogeneizante, negando a identidade, a estrutura sociocultural diferenciada dos povos indígenas. A escola foi um instrumento privilegiado para a catequese, para formar mão-de-obra, e, sobretudo, para incorporar definitivamente os índios à nação, como trabalhadores braçais. Tal política fundamentava-se no propósito

¹⁰ Daniel Munduruku (2009, p. 63-64) escreveu uma belíssima página contando a história, “trágica”, na perspectiva da integração. “Desde logo, sabia-se que ela [a FUNAI] fora criada pelos militares para ser instrumento de extermínio dos indígenas. Este plano seria colocado em prática por meio da abertura de frentes expansionistas para a Amazônia (Transamazônica) e para o Centro-Oeste, duas regiões, então, pouco habitadas, de acordo com eles. A meta era integração. Integração nacional? Não, integração dos indígenas ao Estado e, conseqüentemente, a perda de sua identidade como povo e a possibilidade de explorar a terra antes por eles habitada.” (MUNDUKURU, 2009, p. 64. Grifos nossos).

de assimilação dos povos indígenas, preconizando a sua, já fadada, extinção, como afirmava Carl Martius no seu texto “Estado de direito entre os autóctones do Brasil”, em 1838. Assim, não há dúvidas: “o americano está preste a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno.” (MONTEIRO, 2001, p. 3).

A resistência indígena a esse modelo de escola, ao longo da história, se manifesta de diferentes maneiras, em especial pela reação silenciosa da indiferença e da recusa ao aprendizado de conteúdo; pela assimilação disfarçada ou, ainda, pela subversão dos objetivos impostos pelo Estado (CIMI, 2001, p. 182).

Nos últimos anos, os povos indígenas no Nordeste, assim como em todo o Brasil fortaleceram suas organizações, intensificaram as mobilizações pelo reconhecimento étnico enquanto povos diferenciados, pela demarcação e retirada dos invasores de suas terras, pelas conquistas e garantia dos seus direitos a uma assistência de saúde e educação diferenciadas, ocupando um inegável lugar no cenário político, obrigando-nos a rever a história, superar equívocos, preconceitos e omissões e a tradicional ideia errônea de uma homogeneidade cultural do Brasil. (SILVA, 2002, p. 53).

Entender educação escolar pressupõe observarmos o que significa escola e qual a sua função, o seu papel na visão do próprio indígena. Para Tassinari (2001, p. 50) as escolas indígenas são espaços de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios¹¹.

Para Munduruku (2009, p. 17; 22; 79) a escola nos moldes não indígena está intrinsecamente ligada ao sistema econômico vigente, cumprindo um papel de formação da mão-de-obra especializada e de divulgação de ideologia que alimenta o sistema em que está inserida, o “modelo econômico alienígena adotado”. (MUNDURUKU, 2009, p. 24).

É claro que isso vale em termos gerais para a instituição escolar que, a meu ver, é apenas uma retransmissora da tradição letrada do Ocidente, que faz crer que o domínio desse conteúdo pode transformar as condições sociais de seus “clientes”, colocando-os

¹¹ A noção de fronteira proposta pela autora é a de “um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimento e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.” (TASSINARI, 2001, p. 68).

numa situação privilegiada com relação aos “outros” que não a frequentam. Estuda-se para “ser alguém na vida”. Dessa forma, os professores – que são os agentes dessa ideologia – retransmitem o conhecimento acreditando estar fazendo o melhor para os jovens ou, por outro lado, estar cumprindo uma função social entre as pessoas. (MUNDURUKU, 2009, p. 79).

No PPP do Povo Xukuru a escola tem uma função social vinculada à sua história. A escola é um espaço de vivências, convivências, de trocas de experiências, de ensinamento das tradições do povo como também dos saberes de outros povos.

A função social da escola na nossa sociedade é fortalecer a identidade, a cultura e as tradições do povo. E desta maneira, contribuir para a construção do nosso projeto de futuro. Desde a colonização europeia, quando o Brasil foi invadido, que a educação escolar oferecida aos nossos povos tinha uma função de tentar tirar da gente nosso jeito de viver (nossa cultura, costumes, conhecimentos, tradições, ciência), nos impondo outra lógica de vida para, com isso, nos dominar. Foi esse processo que ocorreu com a nossa língua. Essa estratégia dos invasores causou a morte de centenas de etnias que aqui existiam. [...] A função da escola é de formar guerreiros! E é por esse motivo que ela existe! Então, somos nós que escolhemos como devem ser o espaço, a gestão, o tempo escolar, os educadores e os conteúdos para a prática educativa escolarizada. (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, 2005, p. 13).

Dessa forma, o documento afirma que para a escola cumprir com essa função social ela deve

valorizar o conhecimento dos mais velhos, das lideranças, respeitando as organizações do nosso povo; Fortalecer o espírito de solidariedade e coletividade do nosso povo; Contribuir com o pajé, o cacique, as lideranças e com a comunidade indígena para a construção do projeto de futuro do nosso povo e nossa autonomia; Fortalecer a cultura material e simbólica; Ensinar ler, escrever, contar e os outros conhecimentos da sociedade nacional para que nossas crianças e jovens fiquem bem informados defendendo seus direitos, promovendo a interculturalidade. (POVO XUKURU DO ORORUBÁ, 2005, p. 13).

Para compreendermos o que é educação escolar indígena hoje, precisamos levar em consideração que as sociedades indígenas já elaboraram seus sistemas de pensamento, modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar suas relações sociais, e, com a natureza, suas concepções de mundo e saberes, antes mesmo da implantação da instituição escola (CNBB, 2003, p. 24). Sendo assim, a escola indígena deve ser pensada

e implantada a partir dos projetos de vida dos povos indígenas, das suas culturas e dos processos de aprendizagem, mas isso só será concretizado se a escola for capaz de planejar, gerenciar e executar o trabalho pedagógico de forma autônoma, pautando-se em pedagogias e em objetivos definidos comunitariamente.

[...] entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não-governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que esses povos possam, no futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar esse caminho. Se esses grupos, de fato, acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão desse pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas. (MUNDURUKU, 2005, p. 62).

Os programas voltados para as escolas indígenas devem ser alicerçados pelo direito à alteridade, caso contrário os direitos a uma educação diferenciada não serão colocados em prática e corre-se o risco de pautarem-se por uma ideologia integracionista para firmar uma identidade nacional em detrimento das identidades dos povos indígenas. Havendo assim um retrocesso histórico nas conquistas dos movimentos indígenas. Lembrando que as Lei Indigenistas voltadas para a educação escolar já tiveram por objetivos assimilar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional.

3.1 Da integração à alteridade

O primeiro momento da história da educação indígena é o período colonial, que está intimamente ligado à história da Igreja Católica no Brasil, em que o objetivo era acabar com as culturas indígenas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. De início, cabia aos missionários jesuítas (até 1759, período de sua expulsão) o ensino educacional indígena (dentre outras coisas), cujo objetivo era negar a diversidade dos povos nativos, impondo o

ensino da língua portuguesa como meio de promover a assimilação dos mesmos à civilização cristã, europeia.

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias [...]. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã [...]. (VIEIRA apud SILVA; FERREIRA, 2001, p. 133).

Os jesuítas eram responsáveis não apenas pela catequese, como também pela organização das aldeias e repartição dos trabalhadores indígenas pelo serviço, tanto da aldeia quanto para moradores e para a Coroa.

Semelhante aos jesuítas foram as ações pedagógicas dos missionários católicos de diversas ordens, como, por exemplo, a dos capuchinhos e, mais tarde dos salesianos, que instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas, introduzindo a língua, a história e os valores da sociedade dominante. Nos internatos, onde o português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas, investia-se na capacitação dos índios, como forma de produzir mão-de-obra barata para a população branca.

O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica [...]. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformação na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo (FERREIRA, 2001, p. 73).

No período imperial, não se observam mudanças: a Constituição de 1824 foi omissa em relação à Educação Indígena, porém no Ato Adicional de 1834 (período regencial) atribuiu-se competência às Assembleias Legislativas Provinciais para promover juntamente com as Assembleias e Governos Gerais a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias.

Com o advento do Império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Assim, o Projeto Constitucional, elaborado logo após a declaração da Independência, propôs explicitamente a criação de “estabelecimentos para a Catequese e civilização dos índios”. Em 1834, a competência da oferta da educação escolar indígena foi atribuída às Assembleias Provinciais, a fim de que fosse promovida cumulativamente com as Assembleias e os Governos Gerais “a catequese e a civilização do

indígena e o estabelecimento de colônias”. Dessa forma permaneceu até o início do século XX. (LUCIANO, 2006, p. 150).

O quadro não mudou significativamente com o advento da República. Em suma, desde a chegada dos portugueses, até o meado do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só: “*catequizar, civilizar e integrar*”.

Com a criação do SPI em 1910, é elaborado um programa de reestruturação das escolas, tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades dos grupos indígenas.

O Programa Educacional Indígena previu a criação de Clubes Agrícolas, e as escolas passaram a ser chamadas de Casa do Índio. O currículo escolar passou a contemplar práticas agrícolas, para meninos, e práticas domésticas, para meninas. (FERREIRA, 2001, p. 75).

Quando o SPI foi extinto e foi criada a FUNAI, em 1967, o ensino bilíngue foi incorporado no currículo escolar. No entanto, a educação bilíngue proposta pela FUNAI serviu como tática para segurar interesses civilizatórios do Estado, pelo acesso do índio ao sistema nacional. Para tanto, a FUNAI adotou o modelo Summer Institute of Linguistics (SIL), que não proibia o uso das línguas nativas, porém impôs “o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro* [...]”. Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ desses povos a partir de valores e conceitos ‘civilizados’” (AZEVEDO; SILVA, 2004, p. 151).

Com a Constituição Federal de 1988, há um redirecionamento na política indígena, garantindo às populações: o direito à cidadania plena; o reconhecimento de suas identidades diferenciadas e sua manutenção, cabendo ao Estado o dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas; o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, que vem se regulamentando através de várias determinações legais (Plano Nacional de Educação Indígena - PNEI, 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, 1999; Resolução CEB nº 3/1999; Parecer CEB/CNE 14/1999; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, 2002; Parecer CNE/CP nº 010/2002). Visando subsidiar a

implantação de escolas indígenas, estes instrumentos legais traçam objetivos, planos, metas, estratégias e metodologias para uma educação de qualidade para os povos indígenas, respeitando suas diversidades culturais.

Com o Decreto 26/1991, o Ministério da Educação (MEC) recebe a incumbência de coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, cabendo às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios a execução dessas ações, em consonância com as Secretarias do Ministério da Educação (cf. CEB/CNE, Parecer nº 14/99). Em resposta a essa determinação, o MEC tem desenvolvido ações e programas que visam pôr em prática uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena descentralizada. Em 1999, a pedido da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, do MEC, a assessoria internacional do órgão elaborou um parecer que rompe com o modelo do SIL, propondo a necessidade de uma ação pedagógica que vise a autonomia dos índios em relação ao assistencialismo (FERREIRA, 2001, p. 83-84).

O instrumento jurídico mais importante da educação do Estado brasileiro é a LDBN (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, para alguns teóricos da educação do Brasil, “não existe um sistema nacional de ensino, mas vários sistemas que são regidos pela LDB, e devem funcionar em regime de colaboração e de complementariedade” (ALMEIDA, 2007, p. 3). Vale destacar alguns artigos referentes à educação escolar indígena.

A LDBN (1996) no Art. 78 estabelece que a escola indígena deve proporcionar às comunidades indígenas a “recuperação de suas línguas e ciências; garantir [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”. O Art. 79 prevê que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”; e no seu § 1º afirma que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”, sendo um dos objetivos desses programas, conforme § 2º, III, “desenvolver currículos, programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”.

Embora trate da educação escolar indígena, o Decreto nº 26 e a LDB não explicitaram quais desses sistemas deveriam executar e ofertar a política de educação escolar indígena. O CNE através Resolução nº 03 de 1999, da Câmara de Educação Básica, definiu o papel dos diversos entes federativos, atribuindo aos estados a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar para os povos indígenas. Desde então, a gestão da política de educação básica para os povos indígenas compete às secretarias estaduais de educação, como afirma a referida resolução: “Aos Estados caberá a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como **unidades próprias, autônomas e específicas nos sistemas estaduais**”. (ALMEIDA, 2007, p. 3. Grifos da autora).

O RCNEI, documento direcionado principalmente aos professores indígenas e aos técnicos das secretarias estaduais de educação, responsáveis pela implementação e regularização de programas educativos junto às comunidades indígenas, enfatiza a necessidade de um currículo livre das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautado na realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. Portanto, são aspectos fundamentais para as escolas, a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesses e a metodologia a ser desenvolvida (CEB/CNE, 1999, p. 19).

O Art. 3º da Resolução nº 03/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, cita que na organização das escolas indígenas deverão ser consideradas

I- suas estruturas sociais; II- suas práticas socioculturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (CEB/CNE, Resolução 03/1999, art. 3º).

No Parecer nº 275/2003, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) aprova o Plano Estadual de Educação Indígena que segue a mesma estrutura do Plano Nacional de Educação.

Entre seus objetivos e metas, estão previstas medidas de natureza normativa, a par de outras: a regulamentação da Educação Indígena no Estado e suas atribuições bem como a dos municípios; a criação da categoria de Escola Indígena; o reconhecimento oficial e organização legal de estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas; a instituição da carreira específica de magistério indígena no Plano de Carreira do Magistério do Estado. (CEE/PB, 2003, p. 06).

No entanto, apesar da sua aprovação há uma dificuldade da Secretaria da Educação em operacionalizar efetivamente os objetivos e as metas propostas para a educação escolar para o povo Potiguara¹². Segundo Barcellos (2012, p. 94) em 2003, duas escolas estaduais indígenas diferenciadas e específicas foram instaladas: a Escola Cacique Iniguaçu (na Aldeia Tramataia) e a Escola Pedro Poti (na Aldeia São Francisco). Essas escolas atendem 365 estudantes, de um percentual de 1.386 alunos matriculados na rede estadual, demonstrando com isso que 1.021 alunos frequentam escolas nas cidades da Baía da Traição, Rio Tinto e Mamanguape. Em 2005, na escola Pedro Poti foi implantado o Ensino Médio o que abrange apenas 53 alunos indígenas, para os demais restam apenas o deslocamento para as cidades circunvizinhas.

Além dessas regulamentações nacionais ocorrem no âmbito internacional normatizações que versaram sobre os direitos indígenas. O primeiro instrumento internacional foi a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1957, destinado a reconhecer direitos aos povos indígenas. Essa convenção “estabelece a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas”. Em 1980, essa convenção é revisada dando origem a Convenção nº 169, proclamada em 1989, que reconhece os direitos dos povos indígenas de decidir sobre quais as prioridades em matéria de desenvolvimento e de participar dos planos e programas governamentais que os afetam. No que concerne à educação, a Convenção prevê a “participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de

¹² O povo Potiguara é a maior população indígena do Nordeste etnográfico, uma das maiores populações do Brasil. No Estado da Paraíba ocupa uma área de 33.757 hectares, distribuída em três Municípios, Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição, compondo 32 aldeias (BARCELLOS, 2012, p. 82-83).

educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem” (RCNEI, 2002, p. 35).

Em âmbito internacional, também se desenhava outro cenário em relação aos indígenas. As declarações e os instrumentos internacionais deixavam de falar no “direito à igualdade” e passaram a reconhecer o direito à diferença, o valor da diversidade cultural, igualdade de direitos, povos indígenas e autodeterminação. Nesse contexto, aconteceu a revisão da Convenção 107, que culminou, em 1989, com a adoção da Convenção nº. 169, durante a 76ª Conferência Internacional do Trabalho, que reconhece o princípio da autodeterminação dos povos, ratificada pelo Brasil em 2002 (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Através do Decreto Presidencial 5.051 de 2004, a Convenção nº 169 da OIT passou a vigorar no Brasil, nos termos de seu Art. 38. Dessa Convenção citamos o Art. 27 pelo qual

os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Ao traçar esse esboço percebe-se, concordando com Almeida, cinco fases da história da educação escolar indígena no Brasil, sendo elas

[...] a primeira, a educação catequética, voltada para a assimilação dos indígenas à fé cristã, que esteve sob a responsabilidade da Igreja Católica Romana; a segunda, sob a responsabilidade do Estado brasileiro, foi orientada pela integração dos índios na sociedade nacional; a terceira, quando emergem os projetos alternativos de Organizações não Governamentais – ONGs - e da Igreja Católica; a quarta, quando os próprios indígenas aparecem como protagonistas de seus processos educacionais, construindo experiências inovadoras. [...] uma quinta fase em que há novas orientações e tendências no campo da educação escolar, caracterizadas pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional para esses povos no Brasil. (ALMEIDA, 2007, p. 29).

A implementação desses avanços legais na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. Sem dúvida essas leis dão uma abertura para a construção de uma nova escola diferenciada. No entanto, devemos considerar que a escola é

um espaço de contradições e disputas políticas, no qual existem jogos de interesses tanto do Estado quanto das comunidades e lideranças indígenas, e sendo assim, a escola não é um espaço homogêneo. Podendo reproduzir e/ou induzir conhecimentos para uma adequação a projetos desenvolvimentistas, homogeneizantes, globalizantes.

3.2 A Lei 11.645/2008

As Leis que apreciamos anteriormente referem-se à educação escolar indígena, isto é, para a educação em escolas específicas das comunidades indígenas, resultante das reivindicações dos movimentos sociais indígenas e das ações políticas de reparação/compensatórias, que fazem parte das políticas de promoção da igualdade racial. Partiremos agora para uma discussão que trata, especificamente, da educação escolar voltada para escolas não indígenas abordando a temática indígena.

O debate sobre a igualdade étnica e pluralidade, diversidade cultural na sociedade não é algo novo, porém após a segunda guerra mundial esses debates tiveram uma tônica mais forte, provocando normatizações e declarações em defesa dos direitos étnicos. A Declaração dos Direitos Humanos serviu, e ainda serve de norte para as discussões a esse respeito, para as sociedades ocidentais. No Brasil a partir da década de 1980 as discussões tiveram um campo mais fértil em torno da Assembleia Constituinte.

No bojo dos debates em torno da Constituinte observamos que diferentes grupos ligados aos movimentos sociais ao discutirem suas demandas, afirmaram suas peculiaridades frente aos padrões homogeneizantes propostos para afirmar a igualdade em nossa sociedade. Ao explicitarem suas necessidades plurais, muitos sujeitos coletivos tiveram parte de suas reivindicações encaminhadas através de medidas adotadas pelo Estado brasileiro, a exemplo das políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (JESUS, 2013, p. 48).

Com a Constituição Federal do Brasil/1988, o discurso sobre a educação intercultural ultrapassou o âmbito da educação escolar indígena e adentrou nas escolas não indígenas, como cita Silva

durante os últimos vinte e cinco anos, desde a aprovação da atual Constituição Federal do Brasil, o discurso sobre Educação Intercultural tem avançado para além da Educação Escolar Indígena. Perpassando pelas preocupações com a difusão de informações e conhecimentos a respeito dos diversos grupos étnico-raciais para a sociedade em geral, expressado no Art. 215, que tratou a respeito da garantia a todos/as cidadãos/ãs exercer os plenos direitos culturais, como também de ter acesso às fontes da “cultura nacional”, apoio, incentivo, valorização e difusão das manifestações culturais. (SILVA, 2013, p. 74).

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 fazem parte do bojo normativo que tentam dar conta de algumas demandas sociais, dentre essas o reconhecimento das diversidades socioculturais no Brasil.

Em 2003 foi instituída a Lei nº 10.639/2003, embasada no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 01/2004), que obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados no país, especificando que conteúdos referentes a essa temática devem ser ministrados em todo o currículo escolar. Além disso, introduziu no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Em 2008, essa Lei é alterada, ampliando seu texto dando origem a Lei nº 11.645/2008, acrescentando o estudo da história e da cultura indígena no currículo escolar.

A Lei nº 11.645/2008 no seu Art. 1º altera o artigo 26-A da LDBN de 1996, determinando que

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 brasileira.

Verifica-se que o conteúdo dessa lei relaciona-se “aos esforços de determinados setores da sociedade para superação de um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura” (BITTENCOURT, 2013, p.102).

Em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008 Silva ressalta que

[...] é preciso ter claro os diferentes níveis de responsabilidades, bem como os desafios para sua real efetivação. No âmbito federal o MEC tem uma tarefa extremamente importante: apoiar a produção de subsídios didáticos destinados aos/as educadores/as nas escolas públicas a níveis estaduais e municipais, de acordo com as realidades distintas no país.

Ao Ministério Público Federal e aos Estados, cabe fiscalizar a execução da implementação da Lei nas redes públicas e privadas de ensino, inclusive nas faculdades, universidades e instituições congêneres que atuam na formação de professores/as. (SILVA, 2012, p. 31-32).

De acordo com Freitas, a importância da abordagem da experiência indígena no ensino de história se faz da “necessidade de reconhecer, tanto o direito dos indígenas ao passado, quanto o direito dos nossos alunos terem acesso à diversidade da experiência histórica brasileira, fazendo da disciplina escolar História um instrumento de construção da identidade e de alteridade” (FREITAS, 2010, p. 185).

A inclusão no currículo escolar da história e culturas dos povos indígenas provoca questionamentos sobre a história da sociedade brasileira, o que “possibilitará discutir e problematizar o lugar dos índios, ou melhor dizendo, dos povos indígenas, em nossa sociedade, na História do Brasil, além de reconhecer os legítimos direitos às diferenças sociodiversidades expressadas pelos povos indígenas” (SILVA, 2012, p. 35).

É inegável o avanço dos debates sobre a diversidade cultural na nossa sociedade nas últimas décadas, fomentado pelas novas leis, normatizações, principalmente no âmbito educacional. Portanto, faz-se necessário um olhar mais minucioso para prática dos docentes em sala de aula no tocante a diversidade cultural para analisarmos os avanços, os embates e as dificuldades que esses profissionais da educação encontram para discutir sobre a diversidade cultural nos espaços escolares.

Precisamos verificar como estão sendo construídos, reconstruídos ou desconstruídos os conhecimentos sobre os indígenas, para que possamos ter uma visão crítica acerca do lugar dos povos indígenas na história do Brasil a partir do ensino escolar, tematizando que olhar os docentes de história tem e vem sedimentando no espaço escolar sobre os povos indígenas. Partindo dessa premissa discutimos no capítulo seguinte como está sendo abordada a temática indígena na sala de aula, à luz da Lei 11.645/2008, pelos professores(as) de história da EEEFM Irineu Pinto.

4 A prática docente à luz da Lei 11.645/2008

Esse capítulo destina à discussão dos dados obtidos na pesquisa realizada na EEEFM Irineu Pinto, localizada na cidade de Bayeux. Após breve caracterização da escola e dos docentes que ministram a disciplina de História, que serviram de base empírica à pesquisa, demandada pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nos deteremos na análise da prática de ensino dos docentes de história à luz da Lei 11.645/2008.

4.1 Apresentação do campo de pesquisa

A EEEFM Irineu Pinto está situada no bairro do Sesi, na cidade de Bayeux – Paraíba. Foi inaugurada em 06 de abril de 1981, no governo de Tarcísio de Miranda Burity.

Conforme o *Regimento Interno* de 2013, a escola está integrada na sociedade civil distinta, ligada diretamente à *Secretaria de Educação do Estado da Paraíba*, tendo seus princípios e fins educacionais consubstanciados à LDBN n. 9.394/1996, nos seus artigos 2º e 3º.

A Escola Irineu Pinto, administrativamente, é composta por uma Diretoria escolhida pelo voto eleitoral da comunidade escolar e que gerencia a escola em seus aspectos financeiros, administrativos e educacional; uma Secretaria; um Conselho Pedagógico que tem caráter consultivo, e, excepcionalmente, deliberativo; uma Coordenação Pedagógica constituída por especialistas em educação; um Conselho de Classe, entendido como “um espaço tempo de formação e de avaliação das aprendizagens dos educandos, do processo educativo e da dinâmica da prática pedagógica” (Regimento Interno, 2013, Art. 21); um Corpo Docente; Auxiliares de Serviços; e uma Portaria.

Fisicamente, a escola é estruturada conforme tabela abaixo.

TABELA 1: Estrutura física da EEEFM Irineu Pinto

PRÉDIO CENTRAL	PRÉDIOS LATERAIS
1 sala de Direção	1 Auditório
1 sala de Secretaria	1 Ginásio Esportivo
1 sala de Professores	
1 sala de Acessibilidade	
13 salas de aulas	
1 sala de Biblioteca	
1 sala de Informática	
1 sala de Vídeo	
1 sala de Laboratório de Ciências	
1 sala de Almoxarifado	
1 sala de Refeitório	
1 Cozinha	
6 Banheiros (2 inativos)	
TOTAL: 30 cômodos	TOTAL: 2 ambientes

Fonte: desenvolvido pela autora, 2014.

A Escola Irineu Pinto oferece uma Educação Básica em consonância com a legislação nacional, organizada em dois segmentos: Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o Médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos (EJA). Atualmente esses seguimentos compõem 39 turmas, distribuídas em três turnos, como demonstra a tabela abaixo.

TABELA 2: Distribuição de Turmas na EEEFM Irineu Pinto em 2014

SÉRIES	SEGMENTOS	MANHÃ	TARDE	NOITE
6º ano	Fundamental	-	-	-
7º ano	Fundamental	-	2	-
8º ano	Fundamental	-	2	-
9º ano	Fundamental	-	3	-
1ª série	Médio	6	3	2 regular 3 EJA
2ª série	Médio	4	2	2 regular 2 EJA

3ª série	Médio	3	1	2 regular 2 EJA
TOTAL		13	13	13

Fonte: desenvolvido pela autora, 2014.

A formação curricular da escola Irineu Pinto organiza-se pelas áreas de conhecimentos que integram a base nacional comum e sua parte diversificada, de acordo com as leis educacionais vigentes no País. Além disso, integra-se programas nacionais tais como: Programa Mais Educação; Programa Escola Aberta; Programa Saúde na Escola; e o Programa de Inclusão por meio da Música e das Artes (PRIMA).

O art. 7º do Regimento Interno citado, no seu parágrafo único, estabelece as principais finalidades da Educação Básica para os educandos (TÍTULOII – DOS PRINCÍPIOS, FINS E DOS OBJETIVOS, CAPÍTULOIII). Citamos aqui duas finalidades que consideramos pertinentes para a nossa pesquisa.

- V. compreender a realidade e a diversidade social, cultural e ambiental do mundo contemporâneo, posicionando-se de forma crítica responsável e construtiva, tomando decisões coletivas para o desenvolvimento do bem comum;
- VII. compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Compreender a realidade e a diversidade sociocultural e ambiental, a produção e o papel histórico dos diferentes grupos e atores sociais implica dizer que uma das finalidades do processo ensino-aprendizagem é fazer valer a Lei 11.645/2008, visto que essa imputa no conteúdo programático o estudo da história, da cultura do negro e do índio e a contribuição desses grupos étnicos nas áreas social, econômica e política na história do Brasil.

4.2 Docentes da disciplina de História da EEEFM Irineu Pinto

A pesquisa que realizamos junto à EEEFM Irineu Pinto foi através de nossas observações e de uma entrevista que fizemos com quatro professores de história para analisarmos a abordagem da temática indígena na sala de aula. Para a entrevista usamos a técnica do questionário semiestruturado

conforme formulário em anexo. O corpo docente da Escola Irineu Pinto é composto por 48 professores (as), sendo cinco desses da disciplina de história, nos incluindo dentre esses cinco.

Os docentes da disciplina de história da Escola Irineu Pinto concluíram sua graduação entre 1985 e 2001 e atuam no mínimo há 12 anos e no máximo há 30 anos no exercício da docência. Sendo assim, todos(as) tiveram sua graduação acadêmica antes da promulgação da Lei 11.645/2008, que obriga o ensino da história e cultura indígena nas escolas. No entanto, todos já participaram de formação continuada, porém apenas um (01) afirmou ter discutido a temática indígena em uma das formações.

Em termos de conhecimento sobre a Lei 11.645/2008, esses professores(as) de história são sabedores da existência da lei, porém pela entrevista nos deixam uma lacuna quanto ao entendimento do seu conteúdo, isto é, do que reza a lei e o reflexo dessa na prática de ensino de história. Uns responderam de forma superficial e outros fugiram ao objetivo dos nossos questionamentos.

4.2.1 Sobre a lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas

Ao questionarmos sobre a opinião deles com relação à lei, obtivemos respostas do tipo

“Importante e fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos.” (Entrevistado 1).

“É interessante, mas é impossível falar de História do Brasil sem incluir as culturas afro e indígenas, que estão no sangue do povo brasileiro, desde o início.” (Entrevistado 2).

“As respostas às perguntas formuladas podem ser encontradas na observação da organização sócio política no Brasil contemporâneo. Nas últimas décadas em novos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.” (Entrevistado 3).

Nas respostas citadas acima percebemos que a primeira resposta resume-se a frisar que a Lei 11.645/2008 é importante e fundamental, porém o que o professor quis ressaltar sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos?

Será que a lei remete-se exclusivamente ao aluno, no entendimento do professor? O professor leu a lei ou alguém falou para ele da lei?

A segunda resposta coloca a lei como fator de miscigenação, no entanto sabemos que a lei é objetiva quando refere-se ao povo indígena, não deixando ambiguidades sobre etnias. Deve-se estudar, no caso, o indígena, o africano e o afrodescendente. O povo brasileiro não é indígena. Para a professora a cultura do povo brasileiro também é cultura indígena? Deve-se incluir as culturas afro e indígenas apenas quando se fala de história colonial brasileira? No entendimento do professor, tratar a temática da miscigenação abrange a história e a diversidade cultural dos indígenas na forma estipulada pela lei?

Na resposta do terceiro professor desvia-se totalmente do questionamento. O motivo de tal fuga será por não ter lido o texto da Lei 11.645/2008?

Na visão dos(das) professores(as) o contexto da lei escapa da questão social, política, econômica, ambiental da sociedade, e limita-se a uma formulação jurídica desconectada do processo histórico, no qual todos são agentes atuantes.

Percebemos que a abordagem da temática indígena na sala de aula não está em consonância com a Lei 11.645/2008, visto que os professores, em sua prática de ensino, tratam da questão indígena com cunho de transversalidade, como, por exemplo, debate sobre comportamento social-racismo, ou como fato do passado (povos autóctones), ou simplesmente ignoram e não tratam a questão.

“Uma dessas reflexões que pode ser trabalhada é o debate sobre o comportamento social do brasileiro.” (Entrevistado 4)

“Que a obrigatoriedade da lei seria desnecessária, diante da consciência de cada brasileiro da miscigenação de raças, cujas culturas foram inclusas nos nossos hábitos diários. É necessário conhecer nossas raízes.” (Entrevistado 2)

“Infelizmente não trabalho com essa lei.” (Entrevistado 1)

Percebemos nas respostas um e dois citada acima que o trato da questão indígena é desviado do contexto cultural e da História Indígena, visto que, primeiro, comportamento social brasileiro não quer dizer a mesma coisa de comportamento social indígena, pois indígena e brasileiro são povos diferentes, com especificidades próprias de cada povo; segundo, acreditar

numa consciência brasileira de miscigenação e que as culturas foram inclusas nos hábitos diários é afirmar a assimilação dos povos indígenas, negando assim a existência dos povos brasileiros contemporâneos com suas sociodiversidades. Conhecer nossas raízes não é o mesmo de reconhecer a História Indígena e sua cultura. A resposta três nos deixa um questionamento: o entrevistado não trabalha com a lei por que não concorda com a mesma ou por que não trabalha com a questão indígena?

4.2.2 Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio

Para os(as) professores(as) o livro didático não ajuda em suas práticas de ensino sobre a temática indígena porque faz uma abordagem muito limitada e alguns textos desconstruem a perspectiva de resistências dos povos indígenas. Para eles os livros didáticos deviam auxiliar na compreensão do tema.

“Para mim, atrapalha apenas a limitação das informações, o que faz entender o tempo gasto com pesquisas” (Entrevistado 2).

“O livro não traz nenhuma referência ao tema, pelo contrário, alguns textos desconstrói toda a perspectiva de lutas e resistências dos grupos indígenas.” (Entrevistado 1).

Pudemos observar que os docentes demonstram um interesse que os livros didáticos supram o conhecimento sobre os povos indígenas, o que nos leva a algumas indagações: qual é o entendimento deles sobre livro didático? Eles estudam pelos livros didáticos? Não enfrentam uma pesquisa por causa do tempo que essa demanda? Essas são questões que nos remetem a outras pesquisas para além do objetivo desse trabalho. No entanto, sabemos que: 1º) é impossível um livro didático abordar todos os povos indígenas do Brasil, em toda sua diversidade sociocultural. Portanto não dá para ter uma compreensão da temática indígena em um tipo de subsídio didático, tão pouco em uma única obra literária científica. 2º) O livro didático é um recurso, é um subsídio para preparar uma aula metodologicamente. É uma das várias e possíveis fontes de pesquisas para o aluno, sob a orientação do docente, não o contrário. A fonte de pesquisa do professor não deve ser o livro didático e sim os livros científicos

e acadêmicos, os artigos de revistas, periódicos, jornais, documentos, etc. Para os professores os livros devem ser avaliados a partir do conhecimento científico que eles detêm. Portanto quando um professor nos responde que

“Apesar do conhecimento da lei, a prática pedagógica ainda é pouco trabalhada com a proficiência que compete. Os próprios livros didáticos direcionados ao alunado do ensino médio abordam muito superficialmente o tema. Já no ensino fundamental há uma abordagem mais profunda possibilitando um trabalho mais amplo” (Entrevistado 4)

Assim, a fala do nosso interlocutor nos revela que o norte do seu trabalho é orientado pelo livro didático. O que questionamos é: qual a importância, a objetividade do planejamento para o professor? E ainda, como os professores trabalham a questão indígena, pautando-se pelo livro didático? Que conhecimento é construído, pelo professor junto ao aluno, sobre a questão indígena, usando só o livro didático? A escola dispõe de outros recursos informativos sobre a temática em questão?

Partindo do pressuposto que os docentes de história da EEEFM Irineu Pinto dão uma relevância considerável, pela sua prática de ensino, aos livros didáticos, faremos uma breve contextualização histórica do livro didático, concernente a temática indígena e quais as possibilidades do uso desse recurso na prática de ensino.

4.3 Prática docente e livro didático: realidade e desafios

O art. 31 da Convenção 169 da OIT, que versa sobre educação e meios de comunicação, ressalta que os livros de história e os demais materiais didáticos devem oferecer uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas.

Mariano, citando Caimi (1999, p. 26) anota como

a autora aponta algumas das razões para essa centralidade e dependência dos professores com relação aos livros: “O livro [...] reúne em um único instrumento textos, documentos, ilustrações, mapas, materiais geralmente de difícil acesso para a grande parte dos alunos; Oferece sugestões quanto à elaboração do planejamento anual, trazendo, às vezes, como apêndice, nas suas páginas finais, o plano de ensino completo; Contempla propostas de atividades extras; Enfim, trata-se de um recurso facilitador da vida do professor,

geralmente obrigado a cumprir cargas horárias e jornadas de trabalho excessivamente longas”.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 e reestruturado em 1993, é uma política educacional de Estado que tem por finalidade promover avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a Educação Básica. Em 1996, o MEC formou uma Comissão de Avaliação dos livros didáticos em âmbito nacional. De acordo com o guia de livros didáticos do PNLD 2014

a equipe avaliadora dos livros de história foi composta por um coordenador de área, um coordenador institucional, um assessor pedagógico, três coordenadores adjuntos e 31 pareceristas que trabalham em conjunto com técnicos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2013, p. 12).

Um dos objetivos da avaliação dessa equipe é o cumprimento das leis que determinam a inclusão nos currículos e nos materiais didáticos de temas como a história e a cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas (BRASIL, 2014, p. 12).

O livro didático é um recurso muito utilizado, mesmo com toda a amplitude das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), nas escolas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Ele é um instrumento que demanda diferentes gêneros textuais e é um objeto cultural que denota a atuação de vários sujeitos envolvidos na sua produção, circulação e consumo.

Os livros didáticos são um dos elementos estratégicos para apresentar conhecimentos científicos de história e culturas de diversos povos, possibilitando assim uma construção ou desconstrução de conceitos culturais.

Todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura a professores e alunos. Ali se reflete de forma bastante elaborada a cultura real que se aprende. Esta é a razão pela qual os materiais são elementos estratégicos para introduzir qualquer visão alternativa da cultura. (SACRISTAN, 1999, p. 89).

Nos chama atenção a abordagem dada à história e à diversidade cultural indígena registradas nos livros de história. Conforme Bittencourt (2013, p. 131),

os livros didáticos de história procuram respaldo na produção acadêmica e nas indicações das políticas públicas, garantia de sua circulação. Desconhecimento das culturas indígenas, “mitos” do desaparecimento, da mistura ou miscigenação desses povos “sem história”, princípios eurocêntricos perpassam não apenas os livros didáticos, mas a própria historiografia.

Os povos indígenas, depois da expulsão dos jesuítas e da saga bandeirante, são relegados ao total esquecimento. O século XIX, analisado sob perspectivas políticas ou sociais, incluindo nesse período a série de estudos em torno da abolição da escravidão, nada informa sobre os indígenas. Na fase republicana mais recente, o silêncio persiste e são alguns livros escolares que passaram, mais recentemente, a anunciar a atuação de novos “protetores dos indígenas”: Rondon e os Irmãos Villas Boas. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Percebemos que muitos livros didáticos de história reproduzem posturas “tradicionais” (ou ideológicas) sobre os povos indígenas, mantêm “concepções fragmentadas, folclorizadas e cômodas, existem muitos silêncios em volta do assunto e esses manuais permanecem distantes da realidade histórica” (MARIANO, 2006, p. 94).

Na Biblioteca da EEEFM Irineu Pinto encontramos, especificamente para a disciplina de História, tais recursos: a) para Ensino Fundamental: *Coleção Projeto Araribá*, de Maria Raquel Apolinário, da Editora Moderna; *Coleção Projeto Radix*, de Cláudio Vicentino, da Editora Scipione; *O Brasil somos nós*, coleção organizada pela Editora Grafset; b) para o Ensino Médio: *A escrita da história*, de Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda, da Editora Escala Educacional; *História Global – Brasil e geral*, de Gilberto Cotrim, da Editora Saraiva; c) *Paraíba – Desenvolvimento econômico e questão ambiental*, de Antônio Sérgio Tavares de Melo e Janete Lins Rodriguez, da Editora Grafset; d) Citamos também o livro clássico da literatura *O Guarani*.

Além desses, nos foi dado pela coordenação um DVD (cópia única da escola): *Projeto Araribá História*, contendo conteúdos multimídia, para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Não encontramos no acervo da Biblioteca outro tipo de subsídio didático, seja periódico, revistas, paradidáticos ou recursos digitais educacionais, tão pouco na sala de vídeo, onde só está o maquinário. Portanto o acervo é limitado para pesquisas e análise comparativa de obras.

Além dessas limitações, os professores de história, da EEEFM Irineu Pinto, afirmam não serem conhecedores de livros didáticos escritos por professores indígenas. O que nos leva pontuar que é de suma importância que devemos buscar informações incessantemente sobre a história e a atual situação sociopolítica dos povos indígenas não somente por fontes escritas por especialistas não indígenas.

Citamos aqui alguns recursos didáticos de autoria e coautoria de indígenas, ou de participação direta de indígenas: a) Livros didáticos: *Os Potiguara pelos Potiguara*: coletânea de textos produzidos por professores, alunos e comunidade Potiguara, da Baía da Traição/PB, 2005. *Caderno do Tempo*: obra literária de professores indígenas de Pernambuco/2002 – povos Pankararu, Pipipã, Atikum, Truká, Kambiwá, Xucuru, Fulni-ô, Kapinawá –, que versa sobre o ponto de vista desses povos em relação ao tempo e o espaço. *Meu Povo Conta: narrativas sobre a visão de mundo, do tempo e do espaço dos povos indígenas de Pernambuco*, produzido por professores indígenas. *No Reino da Assunção, Reina Truká*: organizado por professoras indígenas do povo Truká, relata a história do povo Truká; b) Jornais: PORANTIM, MENSAGEIRO e TUPARI; c) Filmes: *Xingu*; *A Missão*; *Dança com lobos*; *A educação de pequena árvore*. Filmes documentários do acervo *Projeto Séculos Indígenas no Brasil*¹³.

Frisamos, também, a internet como um recurso indispensável, porém, sabendo que nem todas as fontes são confiáveis, é necessária uma seleção para uma pesquisa científica.

A prática docente no ensino de história deve pautar fundamentalmente da ação reflexiva. Tal reflexão não pode desvincular-se de uma contextualização no processo ensino-aprendizagem. Contextualização entendida aqui em sentido macro, ou seja, ao dar uma aula de história o professor deve inserir o conhecimento histórico no dia a dia do alunado e ao mesmo tempo informar o contexto social, econômico, político e cultural desse conhecimento, levando em consideração seu período temporal e espacial.

¹³ “Projeto Séculos Indígenas no Brasil é um projeto de registro de situações, de falas, de emoções, em que se procura deixar que flutue a percepção dos povos indígenas em um dos tempos em que o movimento social desses povos de vozes polissêmica encontrava-se quase em um único som de desejos e aspirações” (COE; RAMOS; HÜTTNER, 2010, p. 18). Para maiores esclarecimentos, ver conteúdo disponível em: www.museudoindio.org.br; www.socioambiental.org; www.siteindigenas.blogspot.com.

É imprescindível, para tanto, a necessidade de conteúdos procedimentais que exerçam a “observação, a experimentação, a comparação, a elaboração de hipóteses, o debate oral sobre essas hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura, a produção e a interpretação de textos” (SELBACH, 2010, p. 48-49) para que ocorra a aprendizagem.

As dificuldades para cumprir a Lei 11.645/2008 resultam da ausência de uma formação que possa garantir um ensino da História Indígena, pois a Lei por si só e os livros didáticos não dissipam as lacunas das distorções que cercam a história desses povos.

[...] se juntamente com lei não houver um sério investimento no sentido de preparar os professores para lidarem com essas questões em sala de aula, se junto com o desenvolvimento das pesquisas não ocorrer a elaboração de materiais didáticos adequados, teremos resultados muito negativos que implicam no reforço de estereótipos e naturalização de práticas discriminatórias e preconceituosas que são utilizadas no tratamento dos indígenas, estejam eles no passado ou convivendo conosco no nosso dia a dia. Entendo, portanto, que a universidade tem um papel fundamental na efetivação dessa lei já que é responsável pelos cursos de formação dos profissionais que atuam e que atuarão em vários níveis de ensino. (JESUS, 2013, p.56-57).

É preciso que todos os responsáveis pelo processo educacional (MEC; secretarias estaduais e municipais, instituições de ensino superior; escolas; historiadores; professores; autores de livros didáticos; técnicos da educação) assumam seus papéis de coautores na implementação da Lei 11.645/2008, para que ocorra a efetivação de um ensino de História Indígena no qual supere os equívocos, os preconceitos e as omissões, pautando-se numa proposta pedagógica de convivência humana de respeito, colaboração e solidariedade com a alteridade.

5 Considerações finais

Em nosso estudo vimos que ser índio hoje não é uma condição apenas de descendência genética. É, sobretudo, de auto identificação civilizatória. Não basta ser descendente dos primeiros habitantes do Brasil, ou seja, dos autóctones. Tem que SER índio, SENTIR-SE índio, FAZER PARTE de uma ancestralidade particular. Como diz Luciano (2006, p. 33), “ser índio é ser portador de civilização própria”.

A questão indígena é uma das mais antigas questões sociais existentes no Brasil. Desde a colonização os povos indígenas resistem a projetos excludentes e seletivos de dominação. Por isso afirmamos que são povos sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia.

Nos dias atuais a estratégia de resistência mais usada e considerada a mais importante é o fortalecimento e a consolidação dos movimentos indígenas, pelos quais desenvolvem ações em defesa de seus direitos, frente à sociedade não indígena. Através dos movimentos indígenas estabeleceu-se uma nova forma de relacionamento entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, tendo como marco a Constituição de 1988, que garantiu às populações indígenas o direito à cidadania plena, à identidade diferenciada e sua manutenção, e uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Com a Constituição brasileira de 1988, o discurso sobre a educação intercultural ultrapassou o âmbito da educação escolar indígena e adentrou nas escolas não indígenas. Como vimos, a Lei 11.645/2008 obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. A inclusão no currículo escolar da história e cultura dos povos indígenas provoca questionamentos sobre a história da sociedade brasileira.

Nesse contexto, ao analisarmos a abordagem da temática indígena na sala de aula à luz da Lei 11.645/2008, percebemos a não efetivação da

mesma, pelas dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) em sua prática de ensino devido diversos impasses.

Um primeiro impasse que podemos citar é a desinformação e o desconhecimento da parte dos (das) professores(as) acerca da Lei 11.645/2008 e da história e culturas dos povos indígenas contemporâneos no Brasil. Estes precisam primeiro uma capacitação de formação para depois rever suas concepções a respeito dos povos indígenas. Os (as) professores(as) ainda vêem o indígena como um povo do período colonial, romantizado, exótico em sua minoria, e para a maioria é misturado, despossuído dos seus costumes, de sua cultura.

A formação dos (das) professores(as) faz-se urgente para que os mesmos não se limitem aos livros didáticos, principalmente os de autoria de não indígenas, em suas práticas de ensino. Vemos a necessidade dessa formação em dois segmentos: o das instituições de ensino superior, públicas e privadas, e o das esferas governamentais.

No nível das universidades públicas e privadas, concordamos com Silva (2012, p. 32) da necessidade da “inclusão da cadeira sobre a temática indígena no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, bem como nos demais campos do conhecimento acadêmico incluir a discussão dos saberes indígenas”.

É imprescindível a inclusão de uma história indígena nos currículos das licenciaturas em História, já que esta discussão passa longe de boa parte dos conteúdos dos nossos cursos. [...] As concepções sobre os povos indígenas bem como o lugar que os mesmos ocupam em nossa história e no ensino de história precisam ser identificados, discutidos e desconstruídos nos nossos cursos de História. (SILVA, 2013, p. 57).

Os professores devem sair das universidades com uma formação que os capacite para tratar da questão indígena no contexto sociopolítico do período colonial ao período contemporâneo. Eles devem ser capazes de responder aos questionamentos provocados pela história indígena e de assumirem uma posição ética, democrática perante situações de caráter preconceituoso e de intolerância diante da presença indígena, com os quais nos deparamos em sala de aula e nos demais espaços da nossa sociedade (SILVA, 2013, p. 58).

No nível das esferas governamentais acreditamos que o MEC, além de promover avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a Educação

Básica e de apoiar a produção de subsídios didáticos com autoria dos próprios indígenas, deve acompanhar e fiscalizar a implementação da Lei 11.645/2008 nos currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores. Já as secretarias estaduais e municipais de educação devem viabilizar em suas formações continuadas o debate sobre a Lei 11.645/2008 no que se refere ao seu conteúdo e o reflexo dessa na prática de ensino de história e sobre o combate ao racismo nas instituições. Além disso, é necessário que ocorra “com a participação dos indígenas, de especialistas reconhecidos(as), a promoção de seminários, encontros de estudo, etc. sobre a temática indígena para professores(as) e demais trabalhadores(as) na educação.” (SILVA, 2012, p. 32).

A necessidade de uma atualização da formação dos docentes, já graduados e que estão em exercício da docência, não se restrinja apenas na observância da Lei 11.645/2008, mas abarque todo o processo que desembocou a sua gênese, isto é, as lutas indígenas, os movimentos indígenas que reivindicaram e ainda lutam pela efetivação da lei, pelo direito à diversidade cultural de todos os povos indígenas que ainda vivem num contexto social opressor.

Um segundo impasse que citamos é a abordagem que os livros didáticos de história fazem sobre a temática indígena, já que são instrumentos importantes no processo de ensino e aprendizagem para professores e alunos do Irineu Pinto.

De acordo com Mariano (2006), percebe-se que os padrões conservadores ainda são muito presentes nos livros didáticos, reproduzindo posturas tradicionais eurocêntricas. A temática indígena é tratada de forma superficial, com muita desinformação, folclorizada, com lacunas temporais históricas, pautando-se por uma visão simplista e genérica, na maioria das vezes, sobre as sociedades indígenas.

Apesar da Lei 11.645/2008 assegurar o respeito aos povos indígenas e o reconhecimento das sociodiversidades no Brasil nos currículos escolares, muito pouco se observa no arcabouço dos livros didáticos adotados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba (SEC/PB), uma desconstrução da ideia de uma identidade genérica nacional, regional, o que

acaba provocando uma negação das diferenças culturais existentes no Brasil contemporâneo.

Outro impasse a se colocar é a postura, o posicionamento do corpo docente da disciplina de história, da EEEFM Irineu Pinto, em relação a sua prática de ensino no trato da temática indígena. A abordagem da questão indígena restringe-se a momentos isolados no processo da história brasileira, principalmente ao período colonial, ou em temas transversais, como por exemplo, racismo, mestiçagem.

Essa prática de ensino reforça uma visão equivocada e omissão sobre os povos indígenas. Primeiro por relegar os povos indígenas ao passado, negando sua existência atuante no processo da construção da sociedade brasileira, constituída de uma diversidade sociocultural. Segundo porque não abarca o estudo da história e cultura dos povos indígenas, perpetuando o desconhecimento, as desinformações, os preconceitos e os equívocos sobre os indígenas, entre os discentes.

É preciso questionar o discurso de mestiçagem no Brasil, pois traz consigo o objetivo de modelar identidades generalizantes. Concordamos com Silva (2013, p. 6) quando coloca que “afirmar os direitos às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil”.

Em suma, acreditamos que a Lei 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino de história e das culturas indígenas nos currículos escolares nas escolas públicas e privadas no Brasil, foi colocada sem uma estruturação na base. Ou seja, não se preocupou com sua efetivação, não considerando a formação dos profissionais da educação que são os mediadores do conhecimento, nem tão pouco fornecendo uma formação adequada que suprisse seus conhecimentos acerca da diversidade cultural indígena, para desenvolverem suas práticas de ensino adequadas ao respeito à alteridade. A Lei contribuiu para abrir um espaço reflexivo sobre diversidade cultural, porém sua implementação precisa de um conjunto de ações práticas para que se superem os equívocos, o desconhecimento, as desinformações, os preconceitos, as omissões sobre os povos indígenas.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Educação escolar indígena**. Escola, cultura e educação. Texto mimeografado para o Curso de Formação de Formadores e Tutores do Projeto de Adequação do PROFORMAÇÃO. Hotel Canárius de Gaibu, 10 a 14 de setembro de 2007.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **Limite e possibilidades da gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Texto mimeografado para o Curso de Formação de Formadores e Tutores do Projeto de Adequação do PROFORMAÇÃO. Hotel Canárius de Gaibu, 10 a 14 de setembro de 2007.

_____. A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil. In: **Educação e contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, Salvador, v. 19, n. 33, jan/jun 2010, p. 24-35.

AZEVEDO, Marta Maria; SILVA, Marcio Ferreira da. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Global, 2004 (4ª ed), p. 149 – 166.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394 de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei/L10639.htm. Acessado em: 17/11/2013.

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, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática

história e cultura afro-brasileira. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em: 17/11/2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. **Índios no Brasil**. Caderno da TV Escola n. 1. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério Da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e tecnológica (SEMTEC), 1999.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**. Ensino Fundamental - Anos finais. História. Brasília: ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei 10.172/2001 – Educação Indígena. p. 1-4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acessado em 14/09/2005.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). **Resolução nº 03/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13/04/1999. Sessão 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acessado em 14/09/2005.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CEB/CNE). **Parecer nº 14/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 17/11/1999. Sessão 1, p. 19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad>. Acessado em 14/09/2005.

COE, Frank Azevedo; RAMOS, André Raimundo Ferreira; HÜTTNER, Édison (org.). Séculos indígenas no Brasil: catálogo descritivo de imagens. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – Regional Nordeste 2 (org.). **Por uma terra sem males**. Seminário de formação para educadores e educadoras. Recife: Escola Dom Bosco de Artes e Ofícios, 2003.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (CEE/PB). **Parecer nº 275/2003**.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). **Parecer nº 010/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 11/04/2002. Sessão 1, p. 14.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE/CP). Resolução nº 01/2004. In: Fundação Nacional do Índio, **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008, p. 481 - 482.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO "IRINEU PINTO". **Regimento interno escolar**. Bayeux, Paraíba. 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez (3ª ed.), 1991.

FAUSTO, Carlos. Formas sociais e políticas, ontem e hoje. In: MEC/Secretaria de Educação a Distância. **Índios no Brasil**. Caderno da TV Escola n. 1. Brasília: MEC, 1999, p. 37-48.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed), p. 71-111.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maira Dias de (org.). **História: Ensino Fundamental**. Coleção explorando o ensino, v. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio, **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2013, p. 47-67.

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

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil**. Dissertação de Mestrado em

Educação Popular, Comunicação e Cultura do Centro de Educação UFPB. João Pessoa 2006.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese para o concurso de livre docência/IFCH/Antropologia UNICAMP/Campinas, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Editora Global, 2009.

_____. Fortalecendo a identidade. In: MEC/SEB. **O ensino de Arte e Educação Física na Educação Escolar Indígena**. Coleção Cotidiano escolar. Natal: UFRN/Paideia, n. 2, v. 2, dez. 2005, p. 58-63.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169 sobre os povos indígenas e tribais**. Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004. In: SILVA, Luiz Fernando Villares e (org). **Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira**, Brasília, DF: CGDTI/FUNAI, 2008, p. 54-63.

POVO PANKARÁ. **Escola Pankará**. Memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência. Projeto Político Pedagógico 2007. Mimeografado.

POVO TRUKÁ. **O jeito de ser da nossa educação escolar indígena Truká**. Projeto Político Pedagógico 2009-2011. Mimeografado.

POVO XUKURU DO ORORUBÁ. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta**. O projeto político pedagógico das escolas. 2005.

REANI, Alberto. ...e onde estão os índios? Um olhar para a história do Nordeste na perspectiva da diversidade cultural. In: YAMASAKI, Alice Akemi; ALMEIDA, Jorge Miranda (org.). **Educação, ética e cultura**. São Paulo: Ed. LiberArs, 2012, p. 35-51.

_____. **Índios Pankará: entre a serra e o rio - história, memória e alteridade**. Trabalho de conclusão do Curso, apresentado ao Curso de Especialização em História do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF (Pernambuco). Belém do São Francisco / PE, 2013.

SACRISTÁN, J. Gemeno. **Currículo e diversidade cultural**. In. SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas político culturais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

SELBACH, Simone (sup.). **História e didática**. Coleção como bem ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Aracy Lopes da. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**. Novos subsídios

para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Global, 2004 (4ª ed), p. 317 – 339.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed).

SILVA, Edson. Índios Xukuru: A história a partir das memórias. In: **História Unisinos**, v. 15, p. 182-194, 2011.

_____. História e diversidades: os direitos às diferenças questionando Chico Buarque, Tom Zé, Lenine... In: MOREIRA, Harley Abrantes (org.). **Africanidades: repensando identidades, discursos e ensino de História da África**. Recife: Livro Rápido/UPE, 2012, p. 11-37.

_____. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2013, p. 13 – 45.

_____. Povos indígenas e ensino de história: subsídio para a abordagem da temática indígena na sala de aula. In: **História & Ensino**. Londrina: UEL, v. 8, out. 2002, p. 45-62.

SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2013.

SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha. As diversidades étnicas no Brasil: desafios às práticas escolares. In: SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2013.

SILVA, Maria da Penha. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, UFMA, v. 17, nº 2, 2010, p. 39-47.

_____. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a lei 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA Maria da Penha (org). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2013, p. 13 – 45.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed), p. 44-70.

_____. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática**

indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Global, 2004 (4ª ed), p. 445 – 473.

VIDAL, Lux Boelitz. O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudoeste do Pará. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação.** A questão indígena e a escola. São Paulo: Editora Global, 2001 (2ª ed), p. 209-220.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisadora: Josélia Ramos da Silva.

Questionário de pesquisa aplicado aos professores de história que compõem o quadro da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Irineu Pinto em função da Monografia para o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares.

Entrevistado 1

1. Dados do(a) entrevistado(a).

a) **Nome:** JAAM

b) **Curso de graduação:** Licenciatura plena em História

c) **Instituição de Ensino superior que cursou a graduação:** Universidade Federal da Paraíba.

d) **Ano de conclusão da graduação:** 2001

e) **Tempo de exercício na área de educação:** 12 anos

2. Sobre a Lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas.

a) **Tem conhecimento sobre essa Lei?**

(x) Sim () Não

b) **Se Sim, qual sua opinião sobre a Lei?**

Importante e fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

c) **Ao longo de sua carreira participou de formação continuada?**

(x) Sim () Não

d) **Se Sim, a referida Lei foi discutida nessas formações?**

() Sim (x) Não

e) **Que reflexões essa Lei traz para a sua prática de ensino de história?**

Infelizmente não trabalho com essa lei e não vejo estímulos e interesse do Governo Estadual para a real implantação da lei.

3. Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio.

a) Quais são os livros adotados?

No Irineu Pinto a “História Global”, de Gilberto Cotrim, para o Ensino Médio.

b) Os livros tratam da temática indígena?

() Sim (x) Não

c) Na sua prática de ensino sobre a temática indígena no que o livro ajuda?

O livro não traz nenhuma referência ao tema, pelo contrário, alguns textos desconstrói toda a perspectiva de lutas e resistências dos grupos indígenas.

d) No que atrapalha?

Atrapalha no sentido de não nos auxiliar na compreensão do tema abordado.

4. Tem conhecimento de livros didáticos escritos por professores indígenas?

() Sim (x) Não

Bayeux, 03/06/2014.

Entrevistado 2

1. Dados do(a) entrevistado(a).

a) Nome: MRMS

b) Curso de graduação: História - Licenciatura

c) Instituição de Ensino superior que cursou a graduação: Universidade Federal da Paraíba.

d) Ano de conclusão da graduação: 1985

e) Tempo de exercício na área de educação: 30 anos

2. Sobre a Lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas.

a) Tem conhecimento sobre essa Lei?

(x) Sim () Não

b) Se Sim, qual sua opinião sobre a Lei?

É interessante, mas é impossível falar de História do Brasil sem incluir as culturas Afro e Indígenas, que estão no sangue do povo brasileiro, desde o início.

c) Ao longo de sua carreira participou de formação continuada?

Sim Não

d) Se Sim, a referida Lei foi discutida nessas formações?

Sim Não

e) Que reflexões essa Lei traz para a sua prática de ensino de história?

Que a obrigatoriedade da lei seria desnecessária diante da consciência de cada brasileiro da miscigenação de raças, cujas culturas foram inclusas nos nossos hábitos diários. É necessário conhecer nossas raízes.

3. Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio.

a) Quais são os livros adotados?

História Global - Gilberto Cotrim (Irineu Pinto). Para pesquisa: História – Ronaldo Vainfas e outros; Caminhos do homem – Flávio Berutti, entre outros.

b) Os livros tratam da temática indígena?

Sim Não

c) Na sua prática de ensino sobre a temática indígena no que o livro ajuda?

Os livros falam sempre de forma limitada. O que quisermos a mais, temos que pesquisar várias fontes.

d) No que atrapalha?

Para mim, atrapalha apenas a limitação das informações, o que faz estender o tempo gasto com pesquisas.

4. Tem conhecimento de livros didáticos escritos por professores indígenas?

Sim Não

Bayeux, 23/07/2014.

Entrevistado 3

1. Dados do(a) entrevistado(a).

a) Nome: JAA

b) Curso de graduação: Licenciatura em História

c) Instituição de Ensino superior que cursou a graduação: Universidade Estadual da Paraíba.

d) Ano de conclusão da graduação: 1998

e) Tempo de exercício na área de educação: 15 anos

2. Sobre a Lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas.

a) Tem conhecimento sobre essa Lei?

Sim Não

b) Se Sim, qual sua opinião sobre a Lei?

As respostas às perguntas formuladas podem ser encontradas na observação da organização sociopolítica no Brasil contemporâneo. Nas últimas décadas em nossos cenários políticos, os movimentos sociais com diferentes atores conquistaram e ocuparam seus espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às sociodiversidades.

c) Ao longo de sua carreira participou de formação continuada?

Sim Não

d) Se Sim, a referida Lei foi discutida nessas formações?

Sim Não

e) Que reflexões essa Lei traz para a sua prática de ensino de história?

Identidades foram afirmadas, diferentes expressões socioculturais passaram a ser reconhecidas e respeitadas, mudanças de atitudes que exigiu discussões, formulações que responde as demandas de direitos específicos.

3. Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio.

a) Quais são os livros adotados?

O entrevistado não deu resposta.

b) Os livros tratam da temática indígena?

Sim Não

c) Na sua prática de ensino sobre a temática indígena no que o livro ajuda?

Conhecendo os grupos que fizeram parte da formação e discursos de grupos sociais que compõem a história de um povo.

d) No que atrapalha?

No conteúdo devem ser incluídos os vários aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos grupos étnicos africanos e dos povos indígenas.

4. Tem conhecimento de livros didáticos escritos por professores indígenas?

() Sim (x) Não

Bayeux, 22/07/2014.

Entrevistado 4

1. Dados do(a) entrevistado(a).

a) Nome: RNT

b) Curso de graduação: História

c) Instituição de Ensino superior que cursou a graduação: FAFIG – Faculdade de Filosofia

d) Ano de conclusão da graduação: 1989

e) Tempo de exercício na área de educação: 25 anos

2. Sobre a Lei 11.645/2008, que reza sobre a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas.

a) Tem conhecimento sobre essa Lei?

(x) Sim () Não

b) Se Sim, qual sua opinião sobre a Lei?

Apesar do conhecimento da lei, a prática pedagógica ainda é pouco trabalhada com a proficiência que compete. Os próprios livros didáticos, direcionados ao alunado do ensino médio aborda muito superficialmente o tema. Já no ensino fundamental há uma abordagem mais profunda possibilitando um trabalho mais amplo.

e) Ao longo de sua carreira participou de formação continuada?

(x) Sim () Não

d) Se Sim, a referida Lei foi discutida nessas formações?

() Sim (x) Não

e) Que reflexões essa Lei traz para a sua prática de ensino de história?

Uma dessas reflexões que pode ser trabalhada é o debate sobre o comportamento social do brasileiro.

3. Em relação aos livros didáticos adotados, atualmente, pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, para o Ensino Fundamental e Médio.

a) Quais são os livros adotados?

Os Projetos da editora moderna, FTD, etc.

b) Os livros tratam da temática indígena?

Sim Não

c) Na sua prática de ensino sobre a temática indígena no que o livro ajuda?

Para o ensino médio a abordagem é muito pobre de temas.

d) No que atrapalha?

O tempo e os recursos escassos.

4. Tem conhecimento de livros didáticos escritos por professores indígenas?

Sim Não

Bayeux, 29/07/2014.

Observação: todas as perguntas estão escritas em negrito e as respostas não.