

## A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E A APLICAÇÃO DA LEI N° 11.645/08

### THE INDIGENOUS THEMATIC IN NATURAL SCIENCES TEACHING AND THE APPLICATION OF LAW NO. 11.645/08

### EL TEMA INDÍGENA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA APLICACIÓN DE LA LEY N° 11.645/08

*Ana Luísa Oliveira de Paula<sup>1</sup>, Imelda Martins de Sousa<sup>2</sup>, Alice Melo Ribeiro<sup>3</sup>,  
Bruce Lorrان Carvalho Martins de Sousa<sup>4</sup>, Joelma Rodrigues da Silva<sup>5</sup>*

#### Resumo

A obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Indígena na educação básica é prevista pela Lei nº 11.645/08. A análise quanto ao cumprimento desta lei é o principal objetivo deste trabalho, para isso, a metodologia se desenvolveu por meio de uma abordagem quali-quantitativa exploratória com o uso de questionário *online* como instrumento de pesquisa. Busca-se identificar os processos vivenciados no Ensino Médio por estudantes da Universidade de Brasília (UnB), bem como suas opiniões sobre o ensino da temática. As informações coletadas foram analisadas a partir do método de categorização emergente. A apreciação do estudo permite concluir a importância de uma educação intercultural e livre de preconceitos, possibilitando a valorização das culturas indígenas e o cumprimento da lei em questão.

**Palavras-chave:** História e Cultura Indígena; Ciências da Natureza; Ensino Médio; Povos indígenas; Lei nº 11.645/08.

---

<sup>1</sup> Graduação em Ciências Biológicas - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** [blesdiron@gmail.com](mailto:blesdiron@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduação em Ciências Biológicas - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** [imeldamartins5@gmail.com](mailto:imeldamartins5@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorado em patologia molecular - imunologia aplicada - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF - Brasil. Professora magistério superior - Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** [alice.ribeiro.unb@gmail.com](mailto:alice.ribeiro.unb@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestrado em Ensino de Ciências - Universidade de Brasília - Brasília, DF - Brasil. Professor regente da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** [lorranz-@hotmail.com](mailto:lorranz-@hotmail.com)

<sup>5</sup> Doutora em História - Universidade de Brasília - Faculdade UnB - Campus Planaltina. Brasília, DF - Brasil. Professora magistério superior da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF - Brasil. **E-mail:** [joelmarodrigues@gmail.com](mailto:joelmarodrigues@gmail.com)



**Abstract**

The mandatory teaching of the Indigenous History and Culture thematic in basic education is provided for by Law number 11.645/08. The analysis of the compliance with this law is the main objective of this work, for this, the methodology was developed through an exploratory qualitative-quantitative approach using an online survey as a research instrument. It seeks to identify the processes experienced in High School by students at the University of Brasília (UnB), as well as their opinions about the thematic teaching. The information collected was analyzed using the emergent categorization method. The study appreciation allows us to conclude the importance of an intercultural education free from prejudice, enabling the appreciation of indigenous cultures and compliance with the law in question.

**Keywords:** Indigenous History and Culture; Nature Science; High School; Indigenous people; Law no. 11.645/08.

**Resumen**

La enseñanza obligatoria de la Historia y Cultura Indígena en la educación básica está prevista por la Ley N° 11.645/08. El análisis respecto al cumplimiento de esta ley es el objetivo principal de este trabajo, para ello se desarrolló la metodología a través de un enfoque exploratorio cualitativo-cuantitativo con el uso de un cuestionario en línea como instrumento de investigación. Busca identificar los procesos vividos en la escuela secundaria por los estudiantes de la Universidad de Brasilia (UnB), así como sus opiniones sobre la enseñanza de la materia. La información recolectada fue analizada utilizando el método de categorización emergente. La apreciación del estudio permite concluir la importancia de una educación intercultural libre de prejuicios, que posibilite la apreciación de las culturas indígenas y el cumplimiento de la ley en mención.

**Palabras clave:** Historia y Cultura Indígena; Ciências de la naturaleza; Escuela secundaria; Pueblos indígenas; Ley N° 11.645/08.

\*\*\*

## 1 Introdução

Os seres humanos têm como característica a cultura. A cultura envolve o idioma, a culinária, a dança, a música e a religião. Aqui entende-se a cultura segundo Paulo Freire:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar [...] Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1982, p. 83-84).

Toda cultura é considerada ativa para Collet, Paladino e Russo (2014), de modo que seja possível ressignificar uma cultura a partir do conhecimento de outra. Portanto, para incluir a temática indígena em sala de aula, consideram importante analisar o real significado dessa cultura, que vai além do que aparenta.

A Lei nº 10.639 implementa a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no ensino básico (BRASIL, 2003). A Lei nº 11.645/08 altera as abordagens escolares acerca da temática histórica e cultural de povos brasileiros, incluindo também a questão indígena (BRASIL, 2008). Ou seja, esta lei torna obrigatório o ensino de cultura e história indígena e



afro-brasileira no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas do Brasil. Fomentando que, no ensino básico, seja reconhecido o indígena como sujeito contemporâneo e histórico, formador da diversidade cultural e étnica que compõe a sociedade brasileira.

Na implementação e fiscalização da Lei nº 11.645/08, evidencia-se a ausência de mecanismos que permitam observar o cumprimento da lei (BRASIL, 2008). Nem todas as escolas do Brasil implementaram a lei descrita efetivamente (RODRIGUES; BARBALHO, 2016). A presença da lei no cotidiano do ensino-aprendizagem formal escolar autoriza a investigação de como a comunidade compreende sua realidade cultural, social e política (RODRIGUES; BARBALHO, 2016).

Para além da fiscalização no ensino básico, é também necessário pensar a formação do professor, aquele que vai estar à frente da aplicação legal (SILVA, 2015). Segundo Silva (2015), as universidades não demonstram preocupação para criação de disciplinas sobre o tema ou contratação de profissionais capacitados em relação a esse conhecimento para formação de professores, ou seja, as universidades não sofrem nenhuma penalidade pela deficiência apresentada no processo educativo. Segundo Rodrigues e Barbalho (2016), reconhecer a diversidade para a coexistência na sociedade em que se vive hodiernamente passa principalmente pela conscientização dos profissionais da educação.

A Lei nº 11.645/08 versa sobre o respeito às diversidades no Brasil contemporâneo, isso, fruto do reconhecimento da sociodiversidade nas últimas décadas em diversos cenários (SILVA, 2015). Autorizando sujeitos, antes invisibilizados, a reivindicar respeito e melhores condições de existência (SILVA, 2015). Junto ao cumprimento da lei, almeja-se para o cenário escolar o pluralismo epistemológico, ou seja, o reconhecimento de múltiplos saberes. Um ensino “que não parte pela única via racional/científica” (BRIGHENT, 2015, p. 8).

O pluralismo epistemológico, a partir do reconhecimento das diferenças sócio-históricas das diversas culturas brasileiras, apresenta-se como um caminho democrático, que entende a ciência como uma das culturas presentes na sala de aula, ao contrário da prática pedagógica cientificista, que desconsidera outros saberes (BAPTISTA, 2014). Se enfatiza a necessidade da não hierarquização das culturas e o reconhecimento da existência de diferentes conhecimentos no cotidiano educacional.

Um dos objetivos da temática indígena no ensino é (re)significar a imagem exótica e folclorizada dos indígenas, ou seja, não reproduzir imagens e ideias estereotipadas, que insistem em ignorar toda a vivência e história dos diversos povos (SILVA, 2015). Para além, busca-se reverter o quadro historicamente imposto, tendo em vista que, quando a escola foi introduzida em áreas indígenas, a história e cultura indígena foi discriminada e excluída do contexto pedagógico (BAPTISTA, 2014).



A abordagem da contemporânea conjuntura dos vários povos que habitam o Brasil é um grande desafio para o ensino da cultura indígena. As comunidades apresentam diferenças socioculturais e históricas que denotam suas características peculiares:

Em vez de um modelo homogêneo de “índios”, existem Xavante, Guarani, Kaiapó, Ashaninka, Pataxó, Xukuru, Kuikuro, Terena e muitos outros povos. Suas identidades são dinâmicas e forjadas na relação com outros povos, indígenas e não indígenas. Ao reconhecer a existência de diferentes povos, identificamos centenas de culturas, cada uma das quais com uma forma específica de organização social: povos que habitam em florestas e outros no Cerrado; que vivem da pesca ou da caça; cujas musicalidades são diversas; que têm tipos de moradia e modelos familiares distintos (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 44).

A diversidade sociocultural indígena e não indígena está presente nas salas de aula. Trata-se no ambiente escolar de múltiplas referências culturais: a ciência pode ser considerada uma cultura por si só com seus próprios paradigmas e normas. Além disso, os estudantes trazem individualmente, dos seus meios sociais, um conjunto de saberes que fundamentam outras culturas (BAPTISTA, 2014).

O ensino de ciências possibilita a formação do cidadão crítico, desenvolvendo uma consciência ampla e social no estudante e a construção do seu próprio conhecimento. Além de proporcionar uma aproximação do estudante com a natureza a partir de um olhar reflexivo sobre suas ações, relacionando conceitos da área científica com a sua realidade cotidiana (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Dentro das ciências da natureza, a diversidade cultural agrega o contexto de ensino-aprendizagem na escola, o que é visível no discurso dos discentes e não deve ser reprimida, mas integrada à vivência escolar. Dessa forma, cabe reconhecer a diversidade existente no ambiente escolar como um instrumento para o ensino e compreensão das ciências, visto que pode favorecer relações de semelhanças e diferenças existentes entre as culturas. Aspira-se, para a sala de aula, o pluralismo epistemológico e uma formação intercultural (BAPTISTA, 2014).

Quando se trata do ensino da temática história e cultura indígena objetivamos ressaltar as reflexões e o conhecimento dos povos indígenas, suas histórias e diversidades socioculturais. Esta terminologia é comumente confundida com “educação indígena”, que é o processo educativo vivenciado pelos povos indígenas (SILVA, 2015).

Tendo em vista a importância da temática indígena no ensino básico, este trabalho tem o objetivo de detectar o cumprimento da Lei nº 11.645/2008 e identificar processos formativos sobre a temática História e Cultura Indígena, realizados nas mediações escolares não indígenas do Ensino Médio, a partir das memórias dos estudantes universitários de diferentes cursos na Universidade de Brasília (UnB). Para além, questiona as opiniões dos entrevistados sobre como deve ser o ensino do tema. Aspira investigar, em especial, no ensino de Ciências da Natureza,



a presença do ensino intercultural. Busca aferir, também, nas vivências de estudantes universitários o conhecimento adquirido no Ensino Médio sobre etnias indígenas.

## 2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa quantitativa representa uma visão objetiva, concreta, matemática e estatística, enquanto a pesquisa qualitativa lida com significados, ações e relações humanas, baseada na exploração e no subjetivismo (MINAYO et al., 2002). Yin (2016) também caracteriza a pesquisa qualitativa como método para retratar as opiniões, vivências e perspectivas das pessoas.

Quando ambas as pesquisas interagem entre si, forma-se a pesquisa quali-quantitativa, possibilitando “uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos” (SCHNEIDER; FUJII; CORAZZA, 2017, p. 570). A pesquisa quali-quantitativa é identificada no presente trabalho, por investigar a abordagem da temática indígena no Ensino Médio a partir de dados, vivências e opiniões pessoais dos participantes.

Essa pesquisa tem por intenção ser exploratória. O objetivo principal de uma pesquisa desse tipo é o aprimoramento do juízo que se faz sobre algo, ou seja, possibilitar ampliação do conhecimento e das considerações a respeito de um problema. Esse tipo de pesquisa também objetiva dar maior visibilidade ao problema e/ou ajudar na formulação de novas hipóteses sobre o mesmo (GIL, 2002).

### 2.1 Mapeamento de informações

Para o processo de coleta de informações, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário na plataforma Google Forms<sup>6</sup>, de preenchimento *online* e armazenamento na nuvem. De acordo com Gil (2008), questionário pode ser definido como uma técnica de investigação em que um conjunto de questões que traduzem os objetivos da pesquisa é elaborado e submetido a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas, por exemplo.

Primeiramente, foram feitas questões para identificar o perfil do sujeito de pesquisa. Questiona-se qual curso o atual na Universidade de Brasília (UnB), idade, ano de formação e em qual estado cursou o Ensino Médio, se este foi cursado em escola pública e/ou privada, entre outras informações do participante.

---

<sup>6</sup> Disponível em:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU0gmU7FQnA2SiYjOCYFWXrfTT\\_PS\\_bPkQuPoKABtpUiRD5g/closedform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU0gmU7FQnA2SiYjOCYFWXrfTT_PS_bPkQuPoKABtpUiRD5g/closedform)



Em seguida, o principal foco dos questionamentos foi sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) no Ensino Médio dos entrevistados e buscou-se informações sobre a opinião dos mesmos, como e quais áreas do conhecimento devem abordar a temática História e Cultura Indígena nos três últimos anos do ensino básico regular.

## 2.2 Participantes

Para selecionar o sujeito participante da pesquisa, ao qual foi aplicado o questionário, buscou-se estudantes de duas disciplinas dos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB), que fazem relação com o tema da pesquisa, sendo elas: Filosofia e História das Ciências (FHC), destinada para os cursos de Ciências Biológicas e Biotecnologia, uma matéria que visa o pensamento crítico e a reflexão para o fazer da ciência; e CEBEP II - Formação nacional e identidades camponesa, indígena e quilombola, componente do curso de Educação do Campo, disciplina que trata da dinâmica da formação da sociedade brasileira e suas representações, configurações, tensões, conflitos e contradições, além de abordar a democracia, movimentos sociais, identidades e subjetividades de sujeitos do campo e cultura camponesa.

Os sujeitos participantes do questionário de pesquisa se formaram no Ensino Médio em escolas públicas e/ou particulares do Brasil e têm de 18 a 46 anos de idade. Houve representantes únicos que cursaram os anos finais do ensino básico nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Piauí, e, também, dois formados no ensino médio no estado da Bahia. Mais de 80%, dos 50 participantes, cursaram os últimos três anos do ensino básico no Distrito Federal ou em Goiás.

Para contribuir com o delineamento do perfil do sujeito da pesquisa, informações como o ano de formação do mesmo no Ensino Médio também foram coletadas. Tratando-se da aplicação da lei, 47 participantes entram em análise, visto que 3 (três) deles foram formados antes da implementação legal do tema no ensino básico.

Os participantes eram graduandos desses diferentes cursos da Universidade de Brasília (UnB): Ciências Biológicas, Biotecnologia, Educação do Campo, Ciências da Saúde e Ciências Ambientais.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Informado (TCLI)<sup>7</sup>, antecipadamente ao questionário para levantamento de informações, concordando em participar da pesquisa. Os nomes dos participantes foram substituídos por nomes de etnias indígenas, desconhecendo a autodeclaração étnica/racial de cada estudante, uma vez que a prática visa manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa e de seus relatos.

---

<sup>7</sup> Disponível em:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU0gmU7FQnA2SiYjOCYFWXrfTT\\_PS\\_bPkQuPoKABtpUiRD5g/closedform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScU0gmU7FQnA2SiYjOCYFWXrfTT_PS_bPkQuPoKABtpUiRD5g/closedform)



### 2.3 Análise de informações

Para Bardin (2016), a categorização é um processo de análise simplificada de conteúdo, ou seja, das informações coletadas, em que se busca isolar e classificar os elementos analisados. É a técnica de análise mais utilizada, sendo rápida e eficaz para se aplicar a discursos simples e diretos. Nessa perspectiva de análise de conteúdo, as categorias são classes que agrupam determinados elementos com características em comum. Para a escolha dessas categorias são considerados aspectos semântico, sintático, léxico e expressivo (SANTOS, 2012).

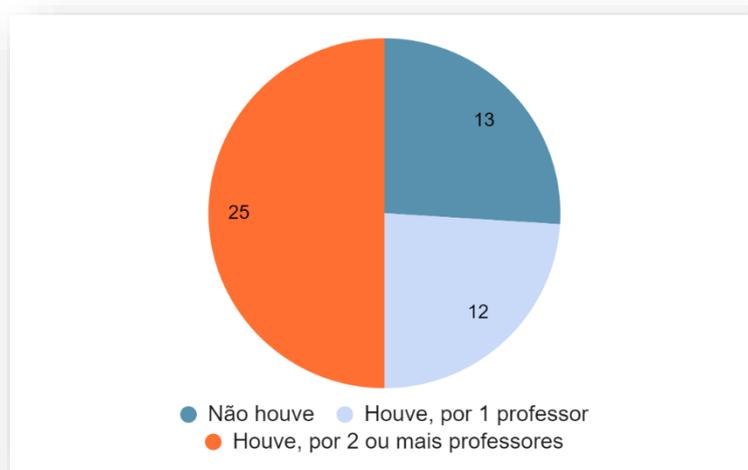
As informações construídas neste trabalho sofreram análise de conteúdo por categorização para as questões abertas. As categorias estabelecidas são definidas como emergentes, as quais são elaboradas pelo método indutivo. De acordo com Sousa e Galiuzzi (2017), tal método não requer uma base teórica prévia, o pesquisador se baseia em informações empíricas semelhantes, a partir da análise realizada, para determinar uma categoria.

Para analisar as questões abertas sobre a experiência vivenciada pelos estudantes e as suas perspectivas de como a temática indígena deve ser abordada no ensino médio, e tendo como base o Currículo em Movimento (2020), foram estabelecidas 4 (quatro) categorias. Sendo elas: 1) Histórico crítico-social - em que é analisado o tratamento da história dos povos indígenas dentro de uma visão crítica; 2) Cultura - explanando a importância e influência das culturas indígenas; 3) Educação / profissionais da educação - aqui se investiga o ensino da temática relacionando-a com o agente responsável pela sua aplicação; 4) Preconceitos - aonde se debate a respeito do preconceito presente na educação escolar acerca da temática e as formas de mitigá-lo.

### 3 Resultados e Discussão

O processo de análise dos questionários teve início com uma pergunta fechada que pretendia perceber se houve, de alguma forma, a aplicação da Lei nº 11.645/2008 em relação à temática indígena. Foi perguntado ao participante se, no Ensino Médio, a temática História e Cultura Indígena foi comentada durante as aulas. As opções eram “sim” ou “não” e, caso a resposta fosse positiva, se foi por um, dois ou mais professores (Figura 1).

**Figura 1:** Ocorrência da abordagem da temática pelo professor no Ensino Médio



Fonte própria.

Considerando o total de 50 respostas ao questionário proposto aos discentes da Universidade de Brasília (UnB), 37 confirmaram que a temática História e Cultura Indígena foi abordada no Ensino Médio. Dentre eles, 25 participantes tiveram a temática trabalhada por mais de um professor, sugerindo, nestes casos, uma abordagem interdisciplinar do tema.

Treze estudantes da amostra não tiveram sequer abordagem da temática, enquanto vários outros retrataram menções que reduzem a história e cultura indígena a comentários pontuais, como, por exemplo: “Só falaram de ocas”, lembrado pelo estudante Tukano. Diante da diferença entre o trabalho pedagógico dos professores, concordando com Silva (2015), percebe-se que, em relação à temática indígena, a lei de 2008, quando cumprida, é pontuada por uma parcela dos professores “militantes” em relação às causas sociais.

Dentre os 50 estudantes, apenas 3 (três) foram formados anteriormente ao sancionamento da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Nestes casos, a temática cultura e história indígena foi abordada no ensino médio dos participantes, sendo que em dois destes casos, o ensino foi efetivado por dois ou mais professores. Nesse recorte, observa-se uma

perspectiva “militante” dos docentes em questão, visto que, mesmo sem o respaldo da legislação, a temática foi fomentada em sala de aula (SILVA, 2015).

Apenas 13 estudantes, dentre os 50, conseguiram citar uma etnia indígena abordada pelos professores. Indaga-se, então, pelo baixo número de etnias citadas e pelo baixo número de alunos que as citaram, se o conhecimento adquirido por estudantes sobre indígenas no Ensino Médio não estaria associado a um “índio” sem vínculo com a população real, associado a um estereótipo equivocado.

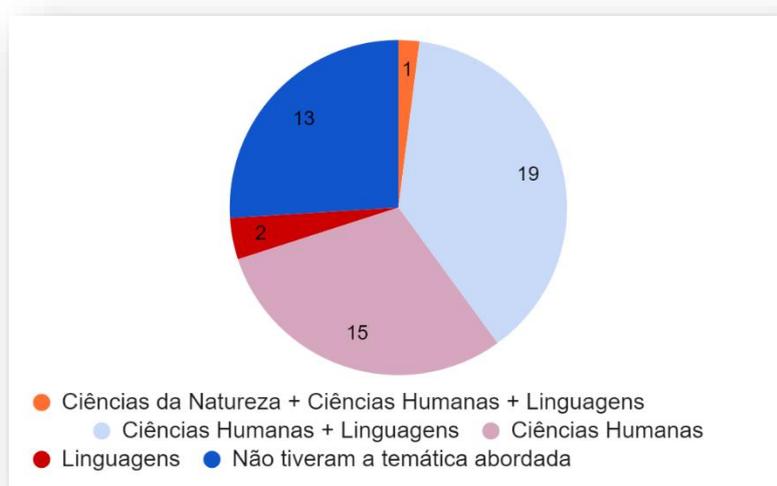
Um dos grandes desafios do ensino da temática, tendo em vista a pluralidade cultural, é a abordagem da realidade dos povos. É importante que se fale na escola sobre as inúmeras formas de subsistência, festividades, religiosidades, dentre outras diversidades indígenas (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014). Contudo, aparentemente, esse desafio não é, sequer, afrontado na maioria das abordagens educacionais sobre o tema, já que não se identificam uma etnia na maioria dos casos.

Cumprindo com o objetivo de identificar as etnias indígenas apreciadas no ensino médio, constatou-se que a etnia mais conhecida pelos participantes é Guarani, citado por 10 (dez) estudantes. Em segundo lugar, os povos do tronco linguístico Tupi, citados por apenas 6 (seis). No terceiro ao quinto lugares têm-se, respectivamente, Pataxós (citados por 4), Ticunas (citados por 3) e ianomâmis (citados por 2). Citadas uma única vez apresentam-se as etnias Potiguara, Tupinambá, Kaiowa, Guajajara, Macuxi e Caiapó. Oito estudantes citaram mais de uma etnia, demonstrando que o desafio de abordar as diferenças socioculturais dos indígenas do Brasil foi abraçado em alguns casos.

Constata-se que, em raros casos, há o ensino escolar relacionado à etnias específicas. Ao questionar os estudantes sobre os nomes daquelas que foram trabalhadas em sala, fica evidente que, na memória dos estudantes, geralmente, não são lembradas. Foram citadas, ao todo, 11 etnias indígenas diferentes. Um número muito contrastante com o Censo de 2010, aonde se identificaram 305 etnias indígenas distintas no país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Para inferir sobre o questionamento a respeito de quais áreas do conhecimento a temática história e cultura indígena foi abordada pelos professores no ensino médio, apresenta-se, na Figura 2, os seguintes resultados:

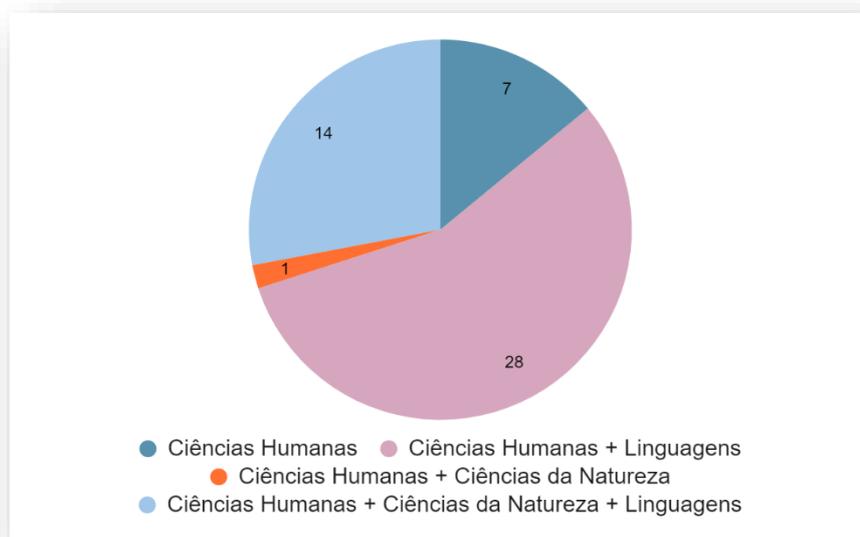


**Figura 2:** Áreas do conhecimento em que a temática foi abordada

Fonte própria.

Segundo os participantes, não houve relatos da temática na área de conhecimento Matemática. Já em Ciências da Natureza, apenas um afirmou ter o tema trabalhado no ensino médio. Nota-se, pelas áreas do conhecimento marcadas pelos estudantes questionados, predominância das áreas de Linguagens e Ciências Humanas em relação à abordagem do assunto.

Mais adiante no questionário, buscando ir além do experienciado pelo participante, questionava-se, em formato de questão fechada, qual ou quais áreas do conhecimento deveriam abordar a temática história e cultura indígena, na opinião dele (Figura 3).

**Figura 3:** Áreas do conhecimento em que a temática deve ser abordada

Fonte própria.

O Currículo em Movimento do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é fruto de um “processo de construção coletiva” e tem quatro “eixos integradores”, entre eles, a ciência e a cultura. O documento é dividido em quatro áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Usou-se neste trabalho áreas do conhecimento segundo definição no currículo do ensino médio do DF (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Como pode-se observar, Ciências Humanas foi a área do conhecimento considerada por todos os participantes da pesquisa na qual se deve abordar a temática. Isto porque a história é componente da área de conhecimento ciências humanas. Por 7 (sete) dos 50 participantes, a abordagem deve ser somente por esta área.

Para os demais, a abordagem da temática indígena no ensino médio deve acontecer paralelamente a outras áreas do conhecimento, ou seja, de forma interdisciplinar. Mais da metade dos participantes acreditam que o enfoque da temática deve ocorrer por meio das áreas Ciências Humanas e Linguagens concomitantemente concordando com a Lei nº 11.645/2008.

Ciências Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, foi a forma selecionada por 15 participantes para o ensino da temática indígena e suas peculiaridades. Concordando com o Currículo do DF que propõe, para a área de Ciências da Natureza, uma matriz organizada em quatro dimensões dos multiletramentos. São elas: “Multiletramentos, ciência, cultura e ética” “Multiletramentos, tecnologia, informação e criatividade”, “Multiletramentos, lógica, análise e representação”, “Multiletramentos, natureza, transformação e sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Tendo em vista que os participantes eram universitários relacionados à Ciências da Natureza, esperava-se, como resultado, a associação desta área do conhecimento com a questão indígena no ensino médio. Porém, não houve predominância dessa sugestão. Apenas 30% dos entrevistados acreditam em um ensino da temática história e cultura indígena atrelado à Ciências da Natureza, mais especificamente em Biologia, no ensino médio.

As respostas obtidas nas perguntas discursivas foram categorizadas em quatro temas principais de discussão, a seguir:

### 3.1. *Histórico crítico/social*

Vê-se abordagens comprometidas com a questão indígena histórica e atual no relato do participante Ticuna:

Em sociologia é o que eu mais lembro. Foram abordados temas de movimentos indígenas, alteridade e relativismo cultural. Foi falado também sobre a Constituição de 1988 e como o movimento indígena foi fortalecido e os direitos das terras indígenas também, com essa Constituição. Também foi comentado sobre a importância das terras indígenas para esses povos e o problema do desmatamento ilegal e a violência com esses povos. Além de que a violência é histórica. Em sociologia, eu vi mais atualidades dos povos indígenas, da década de 80 para cá.

Contudo, relatos referentes à temática história e cultura indígena retratam “principalmente a relação entre os indígenas e os colonizadores”, segundo recordação do participante da pesquisa Tupinambá. A vasta quantidade de abordagens sobre a relação entre indígenas e europeus, nos anos de 1500 a 1600, em contraposição à escassez de ensinamentos referentes aos povos que compõem atualmente a sociedade brasileira denuncia um desconhecimento perpetuado pela educação básica em relação aos povos indígenas contemporâneos.

O depoimento do participante Kariri-Xokó explicita: “no geral era falado apenas da chegada dos europeus, como ocorreu essa relação entre indígena e europeu [...] e da questão da miscigenação”. Essa abordagem, segundo Ticuna, é uma visão voltada para o povo como “produto da colonização”, retratada, no caso, em Ciências Humanas. Nestes exemplos, fica evidenciado predominância de uma visão colonial no ensino-aprendizagem.



Uma visão descolonizadora transformaria o ensino da Ciência tornando-o inclusivo e intercultural, considerar os saberes na divulgação científica possibilita a relação entre diferentes explicações, com isto é possível afirmar a dimensão intercultural da Ciência em sua interação com outros conhecimentos (PACHÓN; GONÇALVES, 2021). Para além, busca-se uma trajetória escolar com letramento científico que preze pela horizontalidade epistemológica (NETO, 2018).

Abordagens histórico-sociais foram retratadas pelos estudantes questionados, Kuikuro e Cocama, situações nomeadas de invasão de terras indígenas. Invasões das terras indígenas, antigamente, pelos europeus e que, atualmente, são feitas por empresas multinacionais e brasileiros, como garimpeiros e madeireiros (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Um participante relatou que foi abordado em seu ensino médio “povos sendo dizimados”. Abordagem esta que retrata a história indígena pelo viés da opressão sofrida. De fato, a interação com não indígenas trouxe enormes perdas populacionais: guerras, escravidão, epidemias e a fome dizimaram povos indígenas. Processos históricos posteriores também geraram mortes e profundas transformações em suas culturas e modos de organização, ainda hoje os povos indígenas sofrem ataques, mas isso não significa que os índios estejam acabando. Na verdade, esse tipo de discurso é um dos diversos tipos de violências simbólicas que os povos indígenas têm sofrido historicamente (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Outras abordagens remetem a questões legais e sociopolíticas dos povos indígenas no Brasil, ou seja, territórios e leis vigentes pela proteção das diversas etnias, como são dois os casos retratados pelos participantes. O participante denominado Korubo citou a “luta pela demarcação de terras e como ela é dificultada pelos grandes latifundiários”, destacando uma abordagem da questão indígena contemporânea.

Observa-se discursos de grandes latifundiários, madeireiras, empresas de mineração, ou seja, segmentos que possuem interesses econômicos e de apropriação dos territórios indígenas e dos recursos ambientais neles existentes, a negar as identidades dos povos indígenas. Usa-se desta invisibilização como condição para omitir seus direitos, principalmente aos seus territórios (SILVA, 2015). É importante debater pedagogicamente sobre a luta indígena histórica existente em nosso país. Território é uma questão complexa e conflituosa num país com muitos representantes dos latifundiários no poder legislativo, isto é, no Congresso Nacional (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).

Nesse aspecto, na opinião de alguns participantes, a temática deve ser abordada no Ensino Médio de forma a retratar a história dos povos indígenas, inclusive as problemáticas e dificuldades que estes passaram ao longo de toda a sua história até os dias atuais, considerando aspectos social, educacional e de saúde, por exemplo. Em concordância com Silva (2019, p. 178), uma melhor compreensão das sociodiversidades dos povos indígenas, é necessária para

“perceber as diversas experiências vivenciadas por esses povos nos diversos processos de colonização”.

Mais importante do que apenas relatar as problemáticas existentes, é discutir a fim de contribuir para a mitigação destas. O participante Xavante se expressou acerca disso:

Acredito que é preciso abordar as problemáticas sociais atuais que o indígena enfrenta. Estudar sobre o quão errado foi a colonização não basta. Devemos ver sobre o que está ocorrendo agora, e como podemos ajudar e mudar essa realidade.

O estudo da temática indígena deve proporcionar o questionamento das visões colonizadoras e a valorização do papel sociopolítico dos povos indígenas do Brasil. Para isso, pretende-se superar ideias exóticas e folclorizadas sobre os povos indígenas, possibilitando repensar a história e os estereótipos e reconhecer os ricos significados que as sociodiversidades indígenas representam em nosso país (SILVA, 2019).

### 3.2. Cultura

Em concordância com Walsh (2001), interculturalidade é uma meta a ser alcançada, visto que diferentes culturas fazem parte do cenário escolar brasileiro. Nos resultados explicita-se pelo relato do participante nomeado Fulni-ô sobre a abordagem da temática indígena: “foi falado da diferença entre as nossas culturas, as heranças que tivemos das culturas e da história deles para a nossa”.

Segundo o depoimento, foram abordadas semelhanças e diferenças entre a cultura indígena e outra cultura intitulada pelo participante como “nossa”. Percebe-se que a abordagem da temática pode refletir a alteridade e identidade do estudante e, para além, a reflexão em relação às heranças culturais surge e sugere interações históricas dos povos.

O participante Ashaninka destaca a importância da abordagem da temática para a valorização e respeito da cultura indígena. A sabedoria e as vivências indígenas, se incorporadas à divulgação científica, contribuem para a preservação dos povos e seus saberes tradicionais, o que enriquece a temática da sustentabilidade na escola e fortalece o vínculo do homem com a natureza (PACHÓN; GONÇALVES, 2021).

Na experiência de Guató, “em sociologia, há a valorização de sua cultura (indígena) e a contribuição desta para a questão histórico-social brasileira”. Tratou-se, no ensino médio deste, da inter-relação cultural e histórica que permeia a memória de diferentes etnias brasileiras.

Percebe-se que temáticas pertinentes relacionadas à cultura indígena são abordadas no ensino médio, vê-se nas recordações: “pinturas, contos, peças de teatro”, estudante Ianomami. “Arte indígena, localização, culinária, lendas e entre outras características”, discente Munduruku.



Destaque o estudante Ashaninka, que se irritou muito em relação à abordagem da temática “evangelização” dos povos indígenas brasileiros. Para além, retratou um ensino no qual tratou-se da importância da existência deles e sobre a medicina tradicional das comunidades indígenas. Vê-se que a Etnobiologia, sugerida por Güllich (2019) como sendo um ramo da Biologia em que o conhecimento flui a partir da perspectiva empírica, da cultura e do diálogo entre diferentes saberes, foi abordada no ensino médio de Ashaninka falando-se do uso terapêutico das plantas.

Uma questão repetida nas abordagens foi a localização dos diversos povos indígenas brasileiros. Percebe-se pelo relato de Pataxó: “Fizemos um “mapeamento” das regiões onde os grupos se concentravam e como eles viviam”, que a atividade proposta permite a visualização da distribuição das comunidades indígenas no território. A prática proporciona a percepção de diversas culturas indígenas distintas.

A cultura indígena deve ser abordada, de acordo com os participantes, em suas mais diversas formas, levando em consideração, por exemplo: etnias, culinária, língua nativa, artes, música, medicina e religiosidades. Com base nessa informação, pode-se inferir que há uma precariedade na discussão desses aspectos. Fatos estes, já mencionados por Baptista (2014), de discriminação e exclusão das línguas, do saber e da arte dos povos indígenas na sala de aula.

Diante de tais aspectos culturais citados, em especial, a culinária e a medicina, entende-se que, os participantes, ao referenciá-los, esperam uma alusão à Etnobotânica, que, segundo Güllich (2019), é o campo do estudo que proporciona o entendimento sobre a interação entre populações humanas e a vegetação. Este conteúdo é previsto pelo Currículo em Movimento para o Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Outro ponto alegado em relação ao que deve ser abordado é a influência da cultura indígena para a formação do povo brasileiro e, conseqüentemente, na cultura atual do Brasil. Segundo o estudante Xavante: "poderíamos entender a importância dos mesmos para o nosso país ser como ele é hoje, como a cultura indígena está atrelada a nossa realidade cultural como um todo".

A respeito disso, a implementação da Lei nº 11.645/08 é um marco para a valorização cultural das matrizes indígenas, que formam a diversidade cultural da sociedade brasileira. Contribuindo, também, para se conhecer as origens sociais, e sobretudo, para o reconhecimento do próprio indivíduo, através das memórias do passado histórico (RODRIGUES; BARBALHO, 2016).

A cultura indígena se relaciona com a conservação do meio ambiente, segundo o participante Guajajara, há importância das áreas indígenas para preservação, principalmente da Amazônia. Mostrando a associação da temática indígena com a Educação Ambiental e com a sustentabilidade na vivência escolar de Guajajara.



A importância dos saberes dos povos indígenas para a Educação Ambiental também é defendida por Guimarães e Medeiros (2016), que os consideram como educadores ambientais. Essa relação é exemplificada pela possibilidade de manejar os recursos naturais de forma a não alterar o funcionamento deles e não colocar em risco as condições do ambiente. O participante Ticuna ratifica esse contexto, ao dizer que “nas reservas indígenas, o desmatamento e exploração da natureza é bem menor do que fora dessas áreas”.

### 3.3. Educação/profissionais da educação

Em Ciências da Natureza, apenas um participante relatou que teve o tema indígena como parte dos assuntos trabalhados em sala no ensino médio, mais especificamente em Biologia. Questiona-se, aqui, o motivo dessa escassez, tendo em vista as várias possibilidades da associação da cosmovisão indígena com o ensino escolar de Ciências Biológicas.

A pequena oferta de materiais que relacionam a temática indígena com os conteúdos obrigatórios e/ou a falta de preparo dos profissionais licenciados para lidar com a interculturalidade em sala são, provavelmente, fatores que contribuem para a escassez da temática nas salas (SILVA, 2019).

Em Linguagens, especificamente em Literatura, percebe-se que, por vezes, os discentes têm a temática história e cultura indígena trabalhada dentro de uma visão eurocêntrica. Percebe-se isso pelo conteúdo “indianismo” citado por Siriano, único momento em que o tema história e cultura indígena foi abordada, segundo o estudante, na “primeira geração romântica”.

Para além, outro estudante relata “O Guarani, obra de José de Alencar” como o único material sobre história e cultura indígena. Segundo Potiguara, adotam-se “livros sobre indígenas, mas que não foram escritos por eles, como Iracema”, estes se tornam materiais de uso dos professores para a abordagem da temática. Reforçando a ideia de um “índio” genérico e não vinculado a uma etnia, mas vinculado a uma ideia colonial.

Diagnostica-se aqui, portanto, que frequentemente as temáticas indígenas são abordadas em sala de aula a partir de uma produção que não é elaborada pelos indígenas e, conseqüentemente, não aborda a sua realidade sociocultural. Segundo Silva (2019), mantém-se a reprodução errônea sobre o “índio” na maioria dos livros didáticos que são os materiais mais utilizados para tratar a temática. Nas respostas dos participantes que atuaram no presente trabalho, confirma-se que o livro didático é o meio mais frequentemente referenciado como subsídio para tratar a temática, perpetuando o desconhecimento sobre a realidade dos indígenas brasileiros contemporâneos.

Um dos aspectos bastante comentado pelos participantes quanto à forma como deve ser abordada a temática História e Cultura Indígena no Ensino Médio é em relação ao professor. Os entrevistados consideraram importante que este trate da temática de forma mais ampla e

aprofundada, retratando a realidade histórica dos povos indígenas, e não de forma superficial e genérica como é geralmente.

Rodrigues e Barbalho (2016) relatam:

[...] despreparo teórico dos educadores para trabalhar os assuntos inerentes a Lei, com uma visão que fuja dos estereótipos e que reflita a realidade do próprio contexto em que se inserem os alunos e a própria escola (RODRIGUES; BARBALHO, 2016, p. 211).

Houve, também, participantes que consideraram que a importância dessa abordagem é através de uma perspectiva indígena, por um sujeito com uma vivência real da história, ao invés do professor. Na opinião de Xavante, "Isso tudo deveria ser abordado pelos próprios indígenas, e não pelo meu professor branco de história, ou o autor branco do livro didático. Deveríamos ter palestras, contato real com esses indivíduos".

As visitas pedagógicas de profissionais da educação e estudantes às aldeias, e também, de indígenas às escolas são ótimas oportunidades de aprendizados sobre os povos indígenas. Além de contribuir para a solidariedade pelas reivindicações dos direitos sociais indígenas e para a superação de preconceitos (SILVA, 2015).

Os participantes Ticuna e Tupinambá também fazem referência à questão, em relação aos materiais utilizados em sala de aula, por exemplo, tratar de livros e obras artísticas por autores indígenas, ao invés de não indígenas. Silva (2015) também argumenta a respeito dos subsídios didáticos sobre a temática indígena, alegando que estes são poucos, geralmente de produções locais e divulgação restrita, dificultando a divulgação do tema.

Dos discentes que tiveram história e cultura indígena comentadas no ensino médio, 7 (sete) se referem ao livro didático adotado pela escola como material utilizado para ensino do tema e 2 (dois) discorrem sobre apostilas distribuídas pela escola para o mesmo fim. O baixo número de relatos reforça a precariedade na disponibilidade e/ou no acesso de materiais referentes ao assunto.

Edson Silva (2019) destaca que nas bibliotecas universitárias e do ensino básico, existe escassez de materiais que subsidiem a história e cultura indígena. Esta situação dificulta ou impossibilita a atuação dos professores que tentam trabalhar o tema com profundidade.

Outras abordagens se destacam por suas singularidades, são elas: feira cultural, semanas literária ou de artes, ida a museus, uso de livro paradidático de histórias, vídeos, documentários e filmes e o uso de charges críticas. Todas estas estratégias são pontualmente citadas como formas de abordagem da temática indígena.

Algumas metodologias capazes de contribuir para a abordagem da temática nas escolas foram citadas pelos participantes, entre elas: palestras, trabalhos de pesquisa, obras e literaturas



de autores indígenas, rodas de conversa, documentários, feiras culturais, oficinas, filmes e debates. A associação entre as áreas do conhecimento também foi apontada, pelo participante Ticuna, como forma para tratar o tema, sugerindo uma didática multidisciplinar:

Em sociologia, eu acho importante falar sobre os movimentos e explicar as etnias, a partir do ponto de vista dos povos. Já em história, é importante que se mostre a história deles, não só a relação deles com a colonização, como se eles só existissem nesse contexto. Na literatura, deveriam ter mais literaturas indígenas, não só as mostradas no Romantismo, por exemplo. Em artes, obras feitas por indígenas e não pinturas com temas indígenas, mas não produzidas por esses povos. [...] Em geografia, a relação desses povos com a sua terra, e a sua importância para a geopolítica.

Essa proposta integradora de conhecimentos está de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2020), que incentiva a interdisciplinaridade. Bem como a BNCC (BRASIL, 2018), que prevê a abordagem da temática indígena nas áreas Ciências Humanas e Linguagens.

No entanto, conforme Silva (2015), mesmo previsto pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que os conteúdos referentes à temática estejam presentes em todo o currículo escolar, na BNCC (BRASIL, 2018) a temática só é tratada pontualmente em um ano no Ensino Médio, por exemplo.

### 3.4. Preconceitos

Percebe-se que, não raro, o ensino da história e cultura indígena trata apenas de elementos isolados. No caso de Tukano, no ensino de História, única disciplina que abordou o tema, foi relatado que “só falaram de ocas”. O ensino citado falha em proporcionar percepção sobre a condição histórica, sociopolítica e cultural dos povos indígenas.

Diferentemente do que se prevê na BNCC (2018), nem sempre está incluso no ensino de História do Brasil a colaboração das diversas etnias e culturas que fazem parte da formação social brasileira. Por vezes, remete-se aos povos indígenas como povos primitivos, baseado em relatos superficiais e genéricos, o que, na opinião de Silva (2015, p. 12), “contribui para a continuidade das desinformações sobre a situação em que vivem os povos indígenas no Brasil”.

Abordagens preconceituosas são pautadas no questionário como, por exemplo: “lembro que abordamos muito sobre o catolicismo para os indígenas”, por Caxinauá. Tendo em vista o comentário deste estudante, vê-se que as religiões indígenas foram excluídas do contexto pedagógico e, para além, tiveram o apagamento histórico colonial reforçado. No ensino médio de Cocama, foi abordada a “catequização deles”, além disso, falou-se apenas de genocídio e invasão de terras que retrata apenas situações de opressões na história desses povos.

Questiona-se o porquê de reforçar a relação entre a história e cultura indígena com a chegada dos europeus nas Américas e não contemplar as etnias dos povos indígenas brasileiros,



na maioria dos casos. Pior ainda, reduz-se o sujeito indígena como “produto da colonização”, conforme retratou o estudante Ticuna.

Desconhecimentos sobre a história indígena, por vezes, são, por si só, preconceituosos e, não raro, retratam uma visão colonizadora. Pode-se perceber pelo discurso de Awá Guajá: “os índios entraram na história a partir do descobrimento. Não se aborda a cultura deles, no máximo que alguns eram canibais”. Percebe-se que o termo “história”, usado de forma genérica, não inclui a história indígena antes da colonização e tão pouco a real organização dos povos indígenas após o chamado “descobrimento”. O ensino não incorpora o sujeito indígena como parte e formador da história brasileira, mas sim como um personagem periférico que entra na história.

Para além, percebe-se pela fala de Awá Guajá citada anteriormente, que na abordagem escolar da temática foi propagada um estereótipo, ou seja, características genéricas de um “índio” bárbaro é reforçadas. É o caso da caracterização dos sujeitos, “alguns eram canibais”, como única característica que os define. A análise se faz em concordância com Silva (2019), observa-se, no ensino do tema, elementos de um indígena estereotipado e desvinculado de um povo brasileiro, serem repercutidos na escola.

Felizmente, falando-se de preconceitos, existem processos educativos que reconhecem a questão indígena e podem ser observados no ensino médio dos entrevistados. É o caso do participante Xavante:

Foi falado sobre a diversidade de etnias, que não é tudo uma única cultura do "índio". Além disso houve a tentativa de retirar a visão colonizadora de que, antes da chegada dos portugueses era uma "bagunça retrógrada", e nos mostraram que o indígena, dentro dos seus próprios termos (distinto do que se é conhecido pelo europeu) possui tecnologia, organização e complexidade social e intelectual.

A abordagem da temática deve ocorrer de modo a quebrar preconceitos, e esse aspecto foi enfatizado pelos participantes. Sugerindo, assim, a relevância e gravidade do preconceito existente atualmente. Na visão do participante Korubo:

É importante quebrar os estereótipos de indígenas que muitas vezes prevalecem no conhecimento dos alunos (que, por conta de diversos preconceitos, veem o povo indígena como povo "primitivo", "atrasado", e fazem comentários como "mas eles têm celular e querem ser chamados de indígenas?", que demonstram uma grande ignorância sobre o assunto).

No que tange a fala de Korubo, defende-se, em concordância com o livro “quebrando preconceitos”, uma formação preocupada com a cidadania e, para além, que permita ao cidadão na sua comunidade ser capaz de se posicionar a respeito da intolerância às diferenças (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014).



Para Rodrigues e Barbalho (2016), os profissionais da educação têm um papel importante na luta contra o preconceito e a discriminação étnico-racial no Brasil. Para Neto (2018), é responsabilidade do educador ou educadora o cuidado com discriminações que possam surgir no contexto da sala de aula.

#### 4 Considerações finais

Na verificação referente ao cumprimento da Lei nº 11.645/2008, diagnostica-se carência na aplicação, tendo em vista que, a abordagem da temática História e Cultura Indígena não ocorreu nos cursos de ensino médio de todos os participantes. Notou-se que a inclusão da temática indígena nas escolas é feita superficialmente e sem obrigatoriedade, o que contraria o previsto pela lei.

Dessa forma, a história dos povos originários, assim como sua cultura, é, frequentemente, reduzida a comentários rasos e estereotipados que não representam a realidade. Raramente se fala sobre a história dos povos indígenas antes da colonização. Pouco se fala do atual panorama das diversas etnias que compõe os povos indígenas do Brasil e poucas são as etnias indígenas lembradas pelos estudantes.

Para além, sendo o professor, o sujeito mediador do conhecimento, investir numa formação docente, voltada ao ensino da temática indígena, possibilitaria atenuar essas carências. Além disso, contribuiria para a desmistificação da temática, promovendo a valorização e o respeito às culturas indígenas.

O diálogo intercultural é uma forma de propiciar a reinterpretação da história dos povos indígenas, o que possibilitaria promover, assim, a não hierarquização das culturas, ação importante na luta contra o preconceito e a discriminação étnico-racial, através da apreensão dos conhecimentos tradicionais, excluídos outrora do contexto pedagógico. E, principalmente, reconhecendo-os com igualdade de importância no que se refere aos conhecimentos produzidos e disseminados nas e pelas academias. O que se busca, então, é expandir a percepção a respeito da temática, de tal forma que os conhecimentos culturais indígenas enriqueçam os conhecimentos científicos.

Os recursos didáticos têm grande influência quanto à abordagem da temática indígena no ensino médio, constatou-se que são poucos e, geralmente, não são utilizados materiais de autoria indígena, o que permitiria uma alusão mais próxima à sua cultura e história. Aferiu-se pouca acessibilidade de materiais sobre o tema nas aulas. O investimento em recursos mais integrativos pelas escolas e pelos professores, como livros de autoria indígena e palestras com os sujeitos indígenas, por exemplo, facilitaria o conhecimento e o contato com o diferente.

Percebe-se, com este trabalho, a necessidade de mais estudos sobre história e cultura indígena na educação básica, identificamos a existência da defasagem de informações e materiais sobre o assunto, em especial, acrescentando questionamentos aos profissionais



atuantes na área educacional, ressaltando a necessidade de ouvir suas dificuldades, no que se relaciona à aplicação da lei no cotidiano escolar.

Urge buscar reconhecer e valorizar as diversidades para uma convivência na sociedade saudável, para que, assim, possamos transmitir as concepções de respeito e humanidade nos ambientes escolares e no mundo.

## Referências

BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências. **Revista Interações. Brasil**, v. 10, n. 31, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645 In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015. **Anais...**, Florianópolis, 2015.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2014. p. 8.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento da educação básica ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Rio Grande: Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**, 2016.

GÜLLICH, R. I. C. **Reflexões acerca da etnobiologia e etnoecologia no Brasil**. Paraná: Atena Editora, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>



MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NETO, Nivaldo Aureliano Léo. **A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças**. Pós-Doutorado em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2018.

PACHÓN, Carolina Leidy; GONÇALVES, Carolina Brandão. Implicações do diálogo “cultura indígena-ciência” na divulgação científica. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista**, v. 2, 2021. Edição temática - Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas. E-ISSN: 2675-3294

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. A obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 6, n. 17, 2016.

SANTOS, Fernanda. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, mai. 2012.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SILVA, Edson Hely. Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 168-186, jul./dez. 2019.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Org.). **Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015, p.161-180.

SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación [Documento de trabalho]. 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em abril de 2022.  
Aprovado em setembro de 2022.

Revisão gramatical realizada por: Joelma Rodrigues da Silva  
E-mail: [joelmarodrigues@gmail.com](mailto:joelmarodrigues@gmail.com)

