

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**MADALENA DE ASSIS TORRES**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO  
MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

**VITÓRIA  
2024**

**MADALENA DE ASSIS TORRES**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO  
MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES**

Monografia apresentada ao departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em História.

Orientadora: Solange Faria Prado

**VITÓRIA  
2024**

## AGRADECIMENTOS

O campo da educação guarda em si percalços, porém, abraça também pessoas apaixonantes, essa sua perspicácia para continuar existindo cativa-me e me faz grata.

Júlio, nosso professor bondade, no qual a competência, simpatia, empatia e solidariedade se confluem dando mostras de sua importância e necessidade na educação. Seu exemplo de luz nos faz retomar o caminho, sempre.

Patrícia, que corporifica o Rizoma (Deleuze e Guattari) expando de modo natural sua capacidade múltipla, quando consegue alterar a trajetória dos problemas vencendo-os e abrindo diversos caminhos a partir das soluções encontradas, e produzindo a diferença com intensidade, numa insubordinação que se desvia da hegemonia e do dogma ao fazer alianças com o bem comum.

Sebastião, nosso sereno professor, que faz da sabedoria e da paz, sua bandeira de luta no campo da solidariedade.

João José Barbosa Sana, uma figura presente há muito em minha caminhada. Outro exemplo de força e estímulo para aqueles que, desolados nos problemas em vivência, pensam em desistir, mas prosseguem ao rememorar-lo. Ouvinte atento que, sempre, harmoniza um cenário conflituoso.

Na figura destes, consagro aos professores, sua importância nessa minha empreitada de esforço e buscas.

Jadir, Aline, Ozirlei, Beto, Fernando, Ana... Beto carregam em e entre si, caminhos que nos chamam a seguir seus exemplos de empatia, solidariedade, competência, zelo, responsabilidade e compromisso com o saber, mas o saber que, em conhecendo, respeita os limites de cada um, e acolhe! E como se não bastasse, indicam a fonte precisa para saciar a sede daquele que busca conhecimento, nosso parceiro de entraves, procuras e enfrentamento.

Solange Prado, gentileza, compreensão, competência e carinho abraçaram tanto essa mulher, que ela os transborda generosamente... por isso, em meio a um dilúvio de sentimentos diversos, faz a convergência entre o rigor, a paciência da espera compreensiva e responsável, elementos importantes numa relação de respeito. A você, Solange, minha orientadora que demonstrou tudo isso e caminhou comigo à

distância, sabendo compreender meus difíceis alinhavos na vida ao produzir esse trabalho. Enorme, é minha gratidão a ti!

Meu abraço grato a esse time que nos faz vencedores e vencedoras!

Outra capacidade da educação é a que entrelaça caminhos, ideias e força. Um detalhe que encanta nesse vasto território do saber, que sempre foi e será meu lugar de abrigo nas dores mais profundas e nos empenhos mais pesados da minha alma. É nele que residem amizades valiosas, aquelas que nos fazem caminhar, apesar das dores e dos pesos.

Meu gesto e olhar de gratidão infinda a Elda, uma amiga muito especial nessa jornada. Uma razão muito alheia a nós nos aproximou para mostrar que a amizade e a solidariedade estão muito além do conhecimento e da competitividade.

Aos demais amigos e amigas do curso as memórias de questões que nos fazem refletir e crescer.

Sem esquecer da tutoria a distância e coordenação do polo.

A todos e todas um abraço, também grato.

A minha confluência familiar, que começa com meu pai Elpídio e minha mãe Helena. Dele tenho a paixão pela palavra, dela, a determinação expressa nas palavras. Irmão e irmãs. Um lugar de toda força.

Meu companheiro Gilmar, responsável por caminhar comigo em todas as jornadas que a vida me oferece, entregando, sem parcimônia, a luz da sua mente em muitas apreensões, dando-me força e amor. Um exemplo de paciência apesar da minha ausência.

Vieram caminhar conosco Roger e Rober, filhos amados que nos orgulham por seus comportamentos éticos e humanos que se entrelaçam simultaneamente, e por isso, souberam trazer para junto de nós, Hingrid e Franciene, noras queridas, as quais reforçam toda essa estrutura de prolongamento familiar, trazendo-nos nossos mais lindos e preciosos presentes. Nossos netos e netas.

Anna Luiza, “nossa nega”, carregando consigo a beleza extremada da negritude e a inocência dos injustiçados pela desumana história.

Melina, nossa menina mel, que adoça o mundo com sua perspicácia, beleza e sabedoria infantil.

Heitor, nosso menino silêncio, que adota os gestos em lugar da fala, mas que possui uma exuberante capacidade de comunicação.

Maria Flor, a menina que mostra a força e o poder que o desejo e a coragem possuem dando-nos belas lições de determinação.

Miguel, que com seus encantos por ser além do seu tempo, faz da sua negritude e criancice esperta sua bandeira de luta, de encantamento e embate ao contrapor as metodologias utilizadas pela escola quando diz “odeio regras vovô”!

Nesse território é que recolho a minha seiva, porque também sou rizoma.

## RESUMO

Esse trabalho apresenta um olhar voltado à história dos povos originários, sua condição de invisibilizados na historiografia oficial. Procura expor a importância de se voltar as atenções nesse sentido. Para tanto, apresenta, em breves considerações, as orientações de alguns escritores que se dedicaram a essa temática, efetivamente à história do Espírito Santo, bem como um conciso histórico dos movimentos realizados por esses povos até se chegar a Lei 11.645/08 e sua implementação numa escola da rede municipal de ensino, o objeto fonte primeiro desse estudo. Assim, tem como fim promover uma reflexão acerca desse contexto e o que as fontes consultadas revelam a partir das vozes que as constituem. Para além da pesquisa bibliográfica acerca do tema, utilizamos como recurso de coleta de dados um questionário aplicado aos professores e professoras de uma escola do Ensino Fundamental, entendendo que a discussão dessa temática é relevante no sentido de contribuir para a desconstrução de estereótipos relativos às populações indígenas.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/2008. Povos originários. Ensino. História.

## SUMARIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>10</b>
<b>3 CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>21</b>
<b>4 CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>29</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nos interessa nesta investigação analisar como tem sido a implementação da Lei 11.645/2008 nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha/ES. Desta forma, as questões que nos movimentam para a pesquisa derivam de uma constante busca entrelaçada de nuances pertencentes a esse fenômeno, no que tange ao aprendizado dos estudantes, mas atravessada por percepções que ultrapassam o campo pedagógico e se assentam no sentido moral do ato didático, tanto das linguagens em sua semântica, quanto dos comportamentos formativos existentes nesse universo.

Outra compreensão que nos atravessa e incentiva é a percepção freiriana, em sua pedagogia da autonomia (1996), carregada de simbologias/representações, as quais alimentam essa trajetória em suas/nossas temporalidades pretéritas e presentes. Recorremos então, a uma de suas primeiras orientações quando afirma que o ato de ensinar “exige rigorosidade metódica, porque o docente necessita ensinar aquilo que vive, o que lhe é próximo e próximo dos estudantes para que se tenha uma visão crítica acerca do objeto/fenômeno estudado” (p.14- 15).

Esse processo exige respeito aos saberes do educando, compreensão de que o ato pedagógico é político e deve ter relação com a vida dos estudantes, onde se supere a ingenuidade crítica e alcance a curiosidade essencial, catalisadora da criatividade. Ações didáticas, pois, transpassadas de ética, corporeidade, aceitação do novo associada à rejeição à discriminação, numa visão crítica sobre sua prática, em que se reconheça a identidade cultural dos envolvidos no processo de “aprendizagem/ensinagem”.

Temos ainda, como principal pressuposto, uma visão inacabada do ensino, porque este, não se fecha em si mesmo, deve evoluir, sempre aberto à novas experimentações que viabilizam o conhecimento do mundo do outro, incorporando ao mesmo tempo, o bom senso, que direciona os seres, porque difere a autoridade do autoritarismo, e a primeira sempre é a devida. Nesse sentido, questionamos: Como a Lei 11.645/2008 tem sido implementada nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha? Como os pressupostos da Lei são incorporados

nos materiais e recursos didáticos utilizados nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha?

Para responder aos problemas de pesquisa objetivamos, de forma geral: analisar como tem sido a implementação da Lei 11.645/2008 nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha e especificamente: caracterizar como os pressupostos dessa Lei são incorporados nos cotidianos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha; identificar as atividades realizadas na escola que reforçam ou desmitificam a representação cultural do indígena nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha.

Muitos temas nos inquietam no cotidiano escolar, e de certa forma, nos conduzem a buscas para dar respostas a essas inquietudes, e junto a elas, temos algumas percepções que ultrapassam o campo pedagógico e se assentam no sentido moral do ato didático, tanto das linguagens em sua semântica, quanto dos comportamentos formativos existentes nesse universo.

Um desses temas é a condição dos povos originários mediante a formação da cultura brasileira e suas respectivas colaborações nesse sentido, que permanecem invisibilizadas mesmo tendo como garantia de reconhecimento e inclusão curricular, a Lei 11.645/2008. É nessa tessitura que pretendemos caminhar, e esse intento, desejamos observar como a Lei 11.645/2008 tem sido implementada nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Vila Velha.

Entendemos também que, com esse trabalho, possamos colaborar para que se restitua aos povos originários, nesse contexto escolar, o seu lugar de poder como protagonista, com uma identidade de não neutralidade, marginal na história. Desse modo, justificam nossas buscas o resultado a que nos propomos. Entendemos que nossas descobertas podem minimizar as cicatrizes que o currículo guarda em si quando não oferta aos educandos oportunidades de conhecer a cultura dos povos originários.

Esse trabalho se divide em três fases. No capítulo um, busca esclarecer a questão da colonização brasileira e os povos indígenas tendo um contraponto historiográfico a partir de um outro olhar sobre o que se contou a respeito. Faz um convite ao leitor

para que perceba de um outro modo a história do “descobrimento” a partir de um outro olhar, porque como diz Chimamanda é perigoso contar a história sob apenas um olhar. A unilateralidade inviabiliza muitas coisas, inclusive o conhecimento.

Faz isso tendo como suporte autores que dialogam com a historiografia brasileira na condução de que se perceba uma nova história e a promova. Entre eles, Bentivoglio, Franco, Moreira, Bessa, entre outros. Uma história que desconstrua a invisibilidade dos povos originários. Escrita sob o prisma europeu ficaram à margem e que a gente procura dar voz

O capítulo segundo inicia-se a partir do “Relatório Figueiredo”, um marco temporal nessa historiografia e apresenta um fio condutor que denominamos Leitmotif de uma caminhada histórica porque são movimentos recorrentes Luciano (2011) nos coloca que a Lei 11.645/08, antes de ser gerida tem uma caminhada histórica, que é representada no capítulo dois, figurativizada pela palavra Leitmotif, porque, na música alemã significa que há recorrências e por elas se conta o que vai ser produzido. No campo da literatura buscamos usar no sentido de desconstrução de estereótipos foi usada para mostrar para nós, que vários movimentos foram realizados até se chegar à lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos originários nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Nessa recorrência de fatores, faz com que se reflita sobre os movimentos que foram realizados e perceba a importância e a resistência que esses povos tiveram, e têm, até aqui.

No capítulo três, sob um olhar mais próximo às fontes da escola, observamos o que elas abrigam de informações e o que essas vozes ajudam a construir nesse contexto em que a história dos povos originários é contada a partir do “descobrimento”, procurando compreender o que elas nos indicam, o que direcionam para que seja permanente e o que pode ser mudado. Quais as interferências que podem ser feitas para que se alcance a visibilidade desses povos na historiografia brasileira. Ressaltando que, o objetivo maior é fazer com que todos possam estar presentes em uma história em que não haja a violência da invisibilidade desses povos que tanto colaboraram conosco.

## **2. CAPÍTULO 1: A COLONIZAÇÃO BRASILEIRA E OS POVOS INDÍGENAS: UM CONTRAPONTO HISTORIOGRÁFICO A PARTIR DE UM OUTRO OLHAR**

O desenvolvimento e o colonialismo chegam subjugando, atacando, destruindo (Antônio, Bispo dos Santos, 2019, p. 100).

Esse capítulo trata da história contada sobre os povos originários a partir do “descobrimento” do Brasil sob o olhar eurocêntrico, procurando expor o que foi invisibilizado nos registros históricos do nosso país relativos à ao processo de colonização brasileira relativo aos povos indígenas.

Busca-se trazer à reflexão a realidade vivida pelos indígenas nesse processo tendo em vista registros que se desviam do que é oficialmente contado. Para tanto conta com a colaboração de autores como Nascimento, Bentivoglio (2017), Moreira (2017) entre outros que contribuem para desvelar a verdadeira face dessa história acontecida também no Espírito Santo.

Com esse fim o amparo se deu em livros que abordam essa temática e elucidam questões dessa natureza, quando registram os fatos constantes dessa narrativa de forma a contrapor a historiografia oficializada pelos portugueses à época do “descobrimento”.

Busco ajuda naquilo que os vocábulos enunciam, a partir dos seus usuários, os autores, para tratar a parte que pertence aos indígenas nessa história de resistência e lutas que a historiografia eurocentrada evitou construir, mas que emerge no tempo e revela uma outra face que precisa ser mostrada.

Nesse sentido elenco as palavras resistência, determinação e lutas para construir um raciocínio que se direciona aos povos originários na tentativa de rever o que foi contado de modo unilateral pelos não indígenas.

## 2.1 RESISTÊNCIA, DETERMINAÇÃO E LUTAS

Nesse tripé semântico e histórico, instaura-se a história dos povos originários no Brasil, mas dessa maneira não a encontramos contada nos diversos recursos utilizados para transmiti-la nas escolas brasileiras.

Construiu-se, a partir do ideário da colonização brasileira, um registro equivocado dessa biografia que foi registrada sob um olhar unilateral, cujos interesses mascararam a ótica da visibilidade e a participação desses povos na elaboração da cultura brasileira.

Fruto de uma educação elaborada para manejo e domesticação do mundo, como nos lembra Luciano (2011), é construída numa bipolaridade entre uma escola real e a ideal em que se fabricam e espelham muitos dilemas sociais, dentre eles, a exclusão de muitos, entre os quais, os povos originários.

Esse cenário suporta esse capítulo e fundamenta a existência desses registros, pelos quais, tenta-se obter o resgate do que se vivenciou no processo de colonização com o fim de recapitular a historicidade desse quadro inquietante e emblemático que guarda consigo segredos escondidos numa unilateralidade que nos convida a conhecer sua outra face, com um novo olhar.

Vários autores assumem essa vertente. Recorremos aqui às falas de Nascimento (2019, p. 10) quando afirma:

A historiografia brasileira nas últimas décadas ampliou os estudos acerca dos índios em diversos momentos da história do Brasil. O reconhecimento da temática indígena, inclusive, se insere na própria reflexão sobre a (re) escrita da história no que tange à mudanças de paradigmas e a inserção de sujeitos históricos antes marginalizados por determinadas narrativas.

Corroboramos nossa intenção essa enunciação ao mesmo tempo em que também nos indica o caminho a ser seguido. Entretanto, para se tomar essa trajetória, é conveniente buscarmos os alicerces históricos identitários em que se firmam essa postura/história a ser tomada, melhor dizendo, a ser recontada.

Com essa mesma preocupação, de desvelar essa construção historiográfica preconceituosa por parte dos europeus, as autoras Mariana Chaves de Oliveira<sup>1</sup>, Letícia da Costa Silva<sup>2</sup> e Ilma Maria de Oliveira Silva<sup>3</sup>, desenvolveram um estudo sobre

a Lei 11.645/08<sup>1</sup>, em uma escola de Ensino Fundamental do Maranhão, no município de Imperatriz em que se mostra a resistência desses povos nessa história de expropriação que não foi contada. Segundo elas:

A trajetória histórica dos povos indígenas do Brasil é marcada por resistência. Por mais de cinco séculos lutam contra estereótipos, doenças, pelo direito à preservação de suas identidades, culturas, histórias, línguas, territórios, entre outros. Nesse viés, desde a chegada dos colonizadores europeus no território brasileiro, os indígenas defrontaram-se com inúmeros desafios, tais como a violência, a escravidão, a exploração de suas terras e a marginalização de suas culturas.

Percebe-se na enunciação das autoras a existência de uma realidade que precisa ser exposta, visibilizada, pois ainda se encontra à margem do que é oficializado.

Bittencourt (1994, p. 107), acerca desse fato, afirma:

A história dos povos indígenas das áreas do território brasileiro sofreu um percurso semelhante ao das demais histórias dos grupos tribais africanos ou da Oceania. Os povos indígenas ficaram à margem da história do Brasil embora, paradoxalmente, sempre estivessem presentes na programação curricular de ensino de História.

Nos últimos anos, tem sido desenvolvido pela maioria dos grupos indígenas um movimento pela manutenção de sua identidade social, cultural e étnica. Trata-se, no entanto, de uma forma de resistência diferenciada de outras épocas, verificando-se uma enorme capacidade desses povos em manter sua identidade sem se isolar do contato com os brancos, mas, ao contrário, buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos da cultura dos grupos dominadores (p. 107).

Quanto a essa realidade, Luciano (2011, p.5) acrescenta:

[...] após séculos de contato e dominação colonial, esses povos decidiram buscar apropriar-se dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno, para resolver ou ao menos amenizar os problemas que enfrentam desde o período pré-contato até os dias de hoje. Nesse sentido, a escola foi escolhida como um dos principais meios para essa apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida. A escola indígena, portanto, não é vista como instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais como pressupõe a ideia mais comum de escola indígena diferenciada, mas como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra-aldeia global.

---

<sup>1</sup> A Lei 11.645/08 refere-se ao ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Representa um avanço para a educação, pois colabora com a valorização da diversidade cultural e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tanto Bittencourt quanto Luciano abordam o fato de que os povos originários procuram se aproximar da cultura não indígena, não para apropriar-se, mas como estratégia de resistência.

Antes da invasão dos portugueses nesse território, os povos originários protagonizavam suas histórias ágrafas, mas amparadas por vivências de território e por suas ancestralidades. Elementos que os alimentaram no enfrentamento aos invasores (Santos, 2023).

Essa luta e resistência para manutenção da sua existência, continuam até hoje. Todavia, esse curso histórico, sem registros gráficos, persiste nas memórias ancestrais que nos chegam contadas pelos seus descendentes.

Vale lembrar que nesse encontro entre brancos e indígenas, por serem ágrafos, e quiçá por outras razões, não escreveram suas impressões no papel como fez Pero Vaz, mas as lançaram em suas memórias e trajetórias, corporificando-as. Esse fato, entre outros, portanto, corroborou para que a história fosse contada, como já informamos, de modo unilateral. Apenas o olhar do europeu prevaleceu, e junto a ele, suas notas, que hoje se sabe deturpadas.

Inicia-se desse modo, a história em que brancos e povos originários protagonizaram, e evidentemente, com um poder bélico preponderante, os não indígenas, contaram “sua história” do modo que lhes conviessem.

Na tentativa de buscar caminhos para que se conte a história sob o olhar dos povos originários também, em 2008 a Lei 11.645/08 é aprovada. Ancoram-se nela, motivos e elementos para que se recontem a história como nos alerta Nascimento (2019) citado inicialmente, e muitos outros autores indígenas ou indigenistas.

Sua determinação primeira é que se inclua nos currículos escolares as histórias e culturas indígena e afrodescendente. Caminhando nesse sentido, Santos (2023), reflete sobre essa realidade e cria o conceito de “contracultura”, reafirmando o fator identitário que essa narrativa chama para si.

Tal conceito ressignifica essa realidade e expõe um contraponto entre o que foi registrado e o que realmente é. Faz um paralelo entre o ato de colonizar e adestrar ampliando, pois, nossa compreensão nesse sentido, e de certo modo, nos permitindo

associar seu raciocínio ao de Luciano (2011) quando enuncia a forma de manejo e domesticação do mundo citado anteriormente.

Para Luciano (2011), adestrar e colonizar encontram-se em campos semânticos idênticos, constituem-se, pois, na mesma coisa, e ao executar essas ações iguais, a primeira coisa que se faz é nominar. Entendendo que, quem nomina, domina. E foi exatamente isso que os colonialistas fizeram. Ainda de acordo com ele, nominaram lugares, pessoas, gestos. A história contada e registrada nos livros didáticos também nos mostra isso.

Santos (2023) enuncia que, a grande causa das maiores mazelas que temos no mundo hoje é o colonialismo, e o antídoto contra esse veneno, é o que ele chama de contracolonialismo, que é, portanto, a nomenclatura dada por ele às trajetórias dos quilombolas e dos povos indígenas que se consubstancia em suas práticas e experiências, seus modos de vida, pois. Parte ele novamente para a semântica, e nesse campo, alinha o binômio contracolonialidade e contra colonialismo traçando um paralelo interessante com esses pares e assegura que o quilombola não é colonizado, se o fosse estaria inserido na sociedade. Daí o termo contracolônizar, ou seja, contrariar o colonialismo, vigente em nosso país, que cada vez mais sofisticado está.

Acerca dessa enunciação Quijano (2000, p. 168) quando discorre sobre a Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, expõe que a raça foi estabelecida como uma mentalidade da modernidade configurada em uma relação de poder. De acordo com ele:

A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América<sup>4</sup>. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com(sic) espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com

constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (p. 117).

Quijano (2000) delinea as relações de poder ao apontar uma classificação feita para legitimar as diferenças entre as pessoas em sua organização social, em um tom de inferioridade proveitoso para o mundo europeu. Diante dessa realidade, e como partícipe dessa situação, é que Santos (2023) assegura que, a única matriz, capaz de falar sobre isso é a “oralidade”, e que tanto os quilombolas quanto os povos indígenas são capazes de executar porque a possuem em suas raízes, suas ancestralidades, cosmovisões, portanto.

Assim, novamente nos encontramos em um ponto acionador. A história desses povos, que precisam de uma lei para garantir, ou tentar assegurar, sua vez e voz nessa biografia falseada por apenas um olhar e um registro. História essa que precisa ser amparada em leis para coexistir.

Realidade que não está longe do cenário historiográfico do Espírito Santo, que traz em sua formação sócio histórico cultural, diferentes povos indígenas que, por uma negligência historiográfica europeizada, foram historicamente invisibilizados, colocados à margem da história.

Atualmente, dada à introdução do olhar antropológico nas pesquisas histórico geográficas, transitaram do apagamento à existência de indivíduos, que sob a influência de contatos alteraram sua forma de organização social. Compreender o Espírito Santo, portanto, passa pela visibilidade histórica dos indígenas nesse território, porque eram parte fundamental e agente na sociedade à época. (Moreira, 2017).

Não se trata de estudar a historiografia do Brasil e do espírito Santo, a proposta não é essa, tais informações se fazem necessárias para justificar a relevância da lei e a importante tarefa de, ao se ensinar a história, o faça com o compromisso ético de transmitir as informações relativas ao seu espaço geográfico, seu lugar na temporalidade respeitando as diferentes e variadas contribuições sócio histórico culturais que incidem sobre aquele lugar. Esse é o papel da escola, e efetivamente,

do historiador na formação de uma sociedade plural, que respeita e valida os saberes legítimos de cada etnia que a forma.

Um dos principais motivos para esse fato é o reconhecimento da contribuição incomensurável desses povos em nosso universo cultural nos aspectos linguístico, alimentar, tecnológico, mítico, artístico, matemático, científico, entre outros. E o que obtiveram com isso foi a necessidade de travar uma luta constante contra os estereótipos dirigidos a eles, pelo direito aos seus territórios e preservação da sua cultura, pelo direito à autodeterminação, pela manutenção de sua língua, identidade, história, entre outras questões.

Esse cenário não descrito na carta de Pero Vaz<sup>2</sup>, cuja essência deu luz e alimentou o ufanismo<sup>3</sup> e o nacionalismo<sup>4</sup> presentes na literatura brasileira e utilizados para perpetuar a colonização, deixando rastros de destruição tanto no espaço geográfico, quanto na territorialidade identitária desses povos. Os quais, por essa razão, tiveram, nessa luta injusta, ainda, de enfrentar desafios como a violência de toda a natureza, como a da escravidão, a exploração de suas terras, a quase extinção de sua língua, e a marginalização de sua cultura junto à invisibilidade do seu poder e de seus saberes, hoje sabemos, extremamente ricos.

Essa composição de diferentes saberes e fazeres construíram e deixaram marcas na diversidade cultural brasileira, elaborando um patrimônio imaterial de extrema importância para a nossa sociedade. Nesse sentido, além da historiografia precisa e cronológica deve-se considerar seus liames antropológicos, pois eles é que dão sentido à vida desses povos, à história de suas raízes, a sua existência e a nossa cultura.

Uma história contada, portanto, isenta de determinismos geográficos e biológicos muito utilizados para explicar, erroneamente, como salienta Quijano(, as diferenças

---

<sup>2</sup> A narrativa da "descoberta" do Brasil pelos portugueses, por exemplo, frequentemente omitia a presença pré-existente dos povos indígenas e a violência da colonização, exaltando a figura do colonizador como herói civilizador. Essa narrativa romantizada contribuiu para a construção de uma identidade nacional baseada na exploração e no domínio.

<sup>3</sup> O ufanismo é um sentimento complexo que, por um lado, pode fortalecer a identidade nacional e promover a união. Por outro lado, pode levar a uma visão distorcida da realidade e dificultar o diálogo com outras culturas.

<sup>4</sup> O nacionalismo é um sentimento de pertencimento a uma nação e a defesa de seus interesses, enquanto o ufanismo é uma forma mais intensa e exaltada desse sentimento.

entre os povos, porque, cada povo só pode ser entendido nos termos de sua própria cultura. Pisani (2016) ao falar sobre o conceito de cultura no livro “Cultura um conceito antropológico, de Roque de Barros Laraya (1986)<sup>5</sup>.O conceito de cultura se desenvolveu ao longo do tempo e as diferenças genéticas não são determinantes para as diferenças culturais.

Desse modo considerar diferenças genéticas e práticas culturais como determinantes para as diferenças culturais, como aconteceu no encontro com os povos indígenas desse território, é uma violência histórica que precisa ser reparada.

Respeitar e valorizar suas especificidades é um dos primeiros passos para se construir uma sociedade justa e igualitária. O que se daria inicialmente, ao se efetivar a proposta da lei aqui em referência. Nesse sentido, a escola é um dos lugares para que isso ocorra.

Assim, frente a essa realidade assomada aos estudos realizados no curso de História no que se refere às temáticas que abordam questões dessa natureza, somos convidados a exercitar uma política de ação pedagógica que facilite a concretização das orientações que se enunciam nesse texto. Outra razão que transparece nas entrelinhas desses registros afigura-se no contexto moral dessa questão, exigindo de nós uma postura ética, que frente a essa construção gradativa de responsabilidades chama para si a corajosa missão de autoproclamar-se corresponsável por essa ação.

Com essa ideia como professora da Educação Básica, legitimada com nossos cursos de História, especificamente as temáticas que envolvem as relações étnico raciais, compreendemos ser possível e necessário, pesquisar esse assunto e com esse trabalho, analisar como acontece a implementação da Lei 11.645/08 no currículo de uma escola municipal de Vila Velha.

A apreciação decorrente dos documentos serve para enriquecer as informações coletadas nos questionários e na observação. Desse modo, nesse momento de reflexão e análise, que trazemos para nossas fundamentações, também justificando nossa iniciativa, as contribuições de Freire (1996), quando falando sobre autonomia e os saberes necessários à prática educativa, afirma que:

---

<sup>5</sup> Disponível no *pod cast* encontrado nesse endereço <https://youtu.be/lwNguijHZoQ>

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador (p.18).

Alertando a todo educador e educadora, que sua prática, é um ato político, de intervenção e transformação. Assim, aborda uma questão muito relevante no contexto educacional e pedagógico, que é a autoavaliação reflexiva que todo educador deve fazer ao realizar o ato de “ensinar”.

É necessário que no processo de ensino aprendizagem proposto e desenvolvido pelo professor ou professora, e demais integrantes da educação, portanto, esteja sempre presente a reflexão sobre o que se está ensinando, para quem e por que está ensinando determinado assunto (Freire, Piaget, entre outros), e efetivamente, quando se faz história.

Vai-se formando dessa maneira as múltiplas faces que compõem a trajetória dessa caminhada, cujas necessidades abraçam outras. Em busca de fundamentação continuando as reflexões, amparo-me nas lúcidas e relevantes falas de Bessa (2000), que ao tratar sobre os equívocos construídos acerca dos povos indígenas, nos assegura:

Se nós não tivermos um conhecimento correto sobre a história indígena, sobre o que aconteceu na relação com os índios, não poderemos explicar o Brasil contemporâneo. As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas (p.2).

É ainda Silva (2014), que ao abordar a questão da “invisibilidade do povo indígena nos livros didáticos de História afirma que estes são retratados no passado e que se desconsidera nestes, as rupturas e permanências que compõem o cotidiano desses povos.” Ainda segundo o autor, há uma generalização que não corresponde à realidade existente.

Frente a esse cenário, é possível compreender os registros ainda não diretos e técnicos sobre a Lei 11.645/08 que advoga a inclusão e a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das escolas brasileiras.

Nossa intenção desse modo, é demarcar a razão de sua existência frente ao compromisso ético que essa realidade nos exige. De acordo com Luciano (2011) antes desse caminho ser percorrido, muito movimentos foram realizados para que se chegasse a essa exigência legal.

Diante de todas essas representações simbólicas e alimentadas por esses movimentos físicos de conceitos, temos a lei acima citada, que não aleatoriamente, foi inserida no corpo deste por muitos momentos. Como a uma espiral barroca, nossa intenção é indicar que o movimento em meio à lei e a existência dela é contínuo, e que essa luta é incessante porque aborda a vida das pessoas envolvidas nessa trama histórico identitária em que uns perdem e outros ganham, mostrando-nos que isso é injusto e por essa razão as energias em torno dessa luta não se esgotam.

Até o momento pincelamos o que seja a história indígena no Brasil, sobretudo os assuntos invisibilizadas, inclusive na educação. Fato é que necessário se faz essa explanação para uma abordagem mais específica da proposta em questão. Um amparo enunciativo, com esse fim, encontra-se nas falas de Bentivoglio (2017, p. 9) e Moreira, respectivamente.

A despeito dessas raízes dos povos indígenas na formação das populações no Brasil, tanto a historiografia brasileira em geral quanto a historiografia capixaba dispensaram pouca atenção e um espaço bastante reduzido ao estudo e à divulgação de pesquisas relacionadas com essas etnias tradicionais que habitaram ou que ainda habitam seu território [...]

[...] Qualquer brasileiro, ou mais precisamente todo capixaba, interessado em conhecer a história do lugar ou da povoação em que vive deveria se debruçar sobre as origens da sua comunidade, em especial, sobre os indivíduos que historicamente habitaram seu território e que participaram da constituição de sua população [...]. (Bentivoglio, 2017, p. 9).

Da mesma forma, ressalta Louzada:

[...] A história do Espírito Santo, tal como a de várias outras regiões do Brasil, não pode ser bem compreendida sem a inclusão dos diferentes povos indígenas que inseridos nos vários processos históricos de formação e desenvolvimento da região, atuaram de diversas formas contribuindo para delinear seus rumos. Por longo tempo negligenciados por uma historiografia que os considerava

desaparecidos, misturados ou aculturados, os índios vêm, nas últimas décadas, merecendo maior atenção dos historiadores (2017, p. 17).

A historiografia do Espírito Santo relativa aos povos indígenas aqui existentes não é diferente do que se passou no Brasil em suas mais diferentes regiões, como já citamos. As narrativas que abordam essa temática são unânimes em afirmar que o processo de colonização do Brasil envolve um histórico violento que desconsidera a relevância do indígena na formação da sociedade tanto brasileira, quanto capixaba, como já exposto.

Tanto Moreira (2017), quanto Bentivoglio (2017), de forma precisa, em suas enunciações, sintetizam esse contexto, com as quais fechamos esse capítulo. Convém lembrar que o contorno dado nesse tópico acerca dos povos originários foi mais sociológico que histórico geográfico cultural.

Embora reconheçamos a necessidade e a importância de todos os aspectos, por decurso de prazo e extensão, optou-se pelo sociológico tentando assim por em evidência as posições sociais dos indígenas, frente aos colonizadores nessa relação de poder estabelecida historicamente em todos os liames que envolvem a historiografia nesse sentido.

### 3. CAPÍTULO 2: DO RELATÓRIO FIGUEIREDO AO MARCO TEMPORAL: LEITIMOTIF DE UMA CAMINHADA HISTÓRICA

Desse relatório em referência, recolho os conteúdos da primeira e última páginas, os quais, transcrevo dois fragmentos na íntegra e subsequentes:

[...] Foi a presente comissão constituída pela portaria nº 239/67, de V. Ex<sup>a</sup>., para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos índios. Substituiu a de nº 154/67, integrada pelos mesmos membros, encarregada de apurar irregularidades naquela Repartição apontadas pela Comissão Parlamentar de inquérito a ela referente.

[...] Determina o Estatuto, que o Inquérito Administrativo seja concluído no prazo de sessenta dias, prorrogável por mais trinta. Como, também, estabelece prazos irredutíveis para a defesa, os quais, no presente caso são superiores ao que resta à Comissão, mesmo concedida a prorrogação estatutária será conveniente a instauração de nova Comissão de Inquérito. Convictos de haverem cumprido o dever e correspondido à confiança depositada por V. Exa. O processo em referência composto de 20 volumes, com 4.942 fôlhas (sic) e mais 6 volumes anexos com 550 fôlhas (sic). (Jader de Figueiredo Correia)

A intenção com essa abordagem dialógica proposta por Bakhtin é fazer um contorno das temporalidades e as ações dos dirigentes no sentido de garantir os direitos dos povos originários em suas territorialidades e identidades. Com esse fim, trago a esse espaço as falas relevantes de Alice Rogatto (2022p. 3 ou 1429?), que ao resenhar o livro *Relatório Figueiredo: Atrocidades Contra Povos Indígenas em Tempos Ditatoriais*, de Jane Beltrão, diz:

[...] Suas páginas sangram ao recontar os inúmeros crimes e abusos de direitos humanos sofridos por povos indígenas na época da ditadura militar.

[...] o livro é um marco na luta por direitos indígenas. Ajuda na disseminação do conhecimento do que consiste o Relatório Figueiredo, prova de graves violações de direitos humanos, importantíssimo no exercício da memória. Pois apenas lembrando os males do passado podemos nos certificar de que não serão repetidos.

De modo direto Rogatto expõe em suas enunciações uma das funções primeiras de História, que é olhar o passado com uma visão crítica e responsável como nos orienta Freire (1996), para assim, assumir a responsabilidade e a coragem de optar por um

lado da história que não seja o cruel e injusto, tampouco o omissivo. A sala de aula é um espaço/tempo para isso, independentemente do nível de escolaridade das turmas. O que se deve considerar é o diálogo com cada nível de ensino existente, para que partindo desse parâmetro, se estabeleça a conversa nesse sentido.

Assim, intenção, para além da informação, é iniciar esses registros apontando esse relatório como o primeiro marco legal na história dos direitos dos povos originários no Brasil.

Na sequência temos a Lei nº 6001/1973, que trata das relações do estado e da Sociedade brasileira com os povos indígenas. Essa Lei ficou conhecida como o “Estatuto do Índio” e teve seu suporte legal no Código Civil Brasileiro de 1916, cuja determinação considerava os indígenas “relativamente incapazes”, e por essa razão, necessitavam de ser tutelados por um órgão indigenista estatal.

No período de 1910 a 1967 com a sigla SPI (Serviço de Proteção ao Índio), atualmente Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Medidas estas com o objetivo de integrá-los à comunhão Nacional (sociedade brasileira)., conforma expõe os artigos dela recortados na sequência:

Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos:

I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação;

II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integrados à comunhão nacional;

Prosseguindo, temos como ponto referente e mais abrangente, a Constituição de 1988, a qual apresenta em sua enunciação legal, um outro olhar sobre os povos indígenas. Como também, se constitui em outro marco legal nesse sentido.

Dela fazemos o recorte dos artigos 231 e 232:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à reserva dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. [...]

Art. 232 Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo de seus direitos e interesses, intervendo o ministério público em todos os atos do processo.

Nota-se que, entre a primeira e segunda lei, acontece a transição da teoria assimilacionista para uma forma mais evoluída de raciocínio. O aspecto “tutelar” é superado e se mantém a responsabilidade da União em proteger e fazer respeitar seus direitos. Esse foi um dos seus maiores ganhos, pois passa-se a enxergar os povos indígenas como sujeitos de direitos. O olhar sobre os originários torna-se mais amplo, já não são mais uma “espécie em extinção”, mas cidadãos inseridos em uma determinada cultura (Grupioni, 2002).

É importante salientar que até se chegar a estes dispositivos legais, outros caminhos se fizeram, movimentos foram realizados para se chegar à garantia da obrigatoriedade do ensino da cultura indígena no currículo escolar. Assim, pode-se citar nessa trajetória, inclusive em contexto internacional a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, 1948, porque, quando ressalta e reconhece o direito e dignidade dos seres humanos, os indígenas estão inclusos. Eles são parte desse cenário.

A antropologia também tem um papel fundamental nesse sentido. Claude Levi Strauss é uma representação nesse campo. Para Luciano (Luciano, 2022, p. 86), a antropologia cumpre um papel importante nesse processo. São suas falas:

[...] a antropologia foi a ciência que me ajudou a me conhecer, a me identificar, a aprofundar sobre mim mesmo, sobre a minha história, a minha identidade, a minha cultura, o meu contexto e minha realidade. Em segundo lugar, a antropologia é um enorme acervo de conhecimentos sobre os povos indígenas, é uma enorme biblioteca. Tudo que você possa imaginar de história e de conhecimento sobre os povos indígenas a antropologia tem, e pouca gente conhece, geralmente só os intelectuais e pesquisadores da antropologia. O que é lamentável, porque a sociedade não conhece. Mas tem um acervo

enorme, gigante, potente e inestimável sobre os povos indígenas. Porque, a antropologia, desde que ela nasceu, pesquisa povos indígenas [...].

Luciano (2022) ao fazer essa abordagem citando a função enorme da antropologia quando auxilia no processo de autoconhecimento do homem expõe sua função catalisadora, porque, ao se conhecer o ser humano reflete, reivindica, age em favor do que entende como correto. Nesse caso os seus direitos, e efetivamente, os direitos dos povos indígenas nesse processo evolutivo da humanidade. Em se tratando das questões em evidência, é correto afirmar que os movimentos realizados em função das “conquistas” desses povos, nascem também desse autoconhecimento que a antropologia pode promover.

Nesse sentido, pode-se citar ainda como relevante dispositivo legal da humanidade, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho OIT. Fundada em 1919 posteriormente à Primeira Guerra Mundial, com sede em Genebra, na Suíça, desde 1940. Influencia o trabalho de todas as nações.

Suas prerrogativas legais são relevantes, e por isso indispensáveis, entre elas, a garantia dos direitos humanos, da liberdade, da consciência da sua identidade indígena, entre outras questões pertinentes à temática em questão.

Será essa convenção, portanto, que norteia um dos artigos da Constituição Federal do Brasil (Art.231) ao incorporar seus princípios, quando reconhece seus direitos sobre suas terras. Amplia ainda sua ação, ao direcionar suas orientações ao campo educacional quando abriga a defesa o estabelecimento dos conteúdos mínimos no Ensino Fundamental e reconhece a necessidade de se respeitar os valores culturais dos povos (Art.210) nesse processo.

Nessa caminhada histórica evolutiva no que tange aos aspectos legais que contornam os direitos dos povos indígenas em suas temporalidades, chega-se ainda a um outro momento importante nessa evolução a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Outro marco histórico temporal que orienta os princípios e diretrizes da Educação brasileira. Garante os direitos dos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural reconhece a diversidade cultural na formação da

cultura brasileira, e por essa razão, estabelece a necessidade de se adaptar os currículos escolares para que se respeite as línguas, tradições e suas culturas.

Sua importância reside na amplitude que dá a educação do país. Comporta os dispositivos da Lei 4.02/41961 que tratavam da educação e substitui a Lei nº 5.692/1971, que não se pronunciava a respeito dos povos originários. A nova LDB explicitamente aborda a questão dos povos originários e suas pertencas.

Em seu artigo 32, redação atual dada pela Lei nº 11.274, de 2006, diz:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Em seus incisos complementares, especificado aqui o 3º, orienta:  
 § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Assim, garante às comunidades indígenas utilizar suas línguas maternas, bem como seus próprios processos de aprendizagem. Os preceitos do Artigo 210 da Constituição Federal (Grupioni 2001,p.21).

Os Artigos 78 e 79, que em suas disposições legais enfatizam:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. 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.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Desse modo a LDB orienta que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade (Grupioni 2001, p. 21).

O próximo documento com esse fim é o Plano Nacional de Educação, anunciado em janeiro de 2001. O PNE orienta que a educação indígena deve ser tratada de forma transversal e devem ser abordadas a organização, o funcionamento das escolas indígenas, a formação de professores indígenas e a valorização das línguas indígenas.

Deve-se ainda para assegurar a diversidade e a inclusão, garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, inclusive os indígenas.

Como também, afiançar a qualidade da educação ofertando uma educação intercultural e bilingue para os povos originários, na perspectiva também, da formação de professores para que possam atender as especificidades dos estudantes indígenas, de forma que os avaliem considerando suas culturas e diferenças linguísticas. Suas metas e diretrizes visam a melhoria da qualidade na educação escolar indígena.

Como se vê a luta dos povos originários em favor dos seus direitos passa por um processo denso e histórico que ao longo da historiografia brasileira gradativamente “alcança” avanços no sentido de ganhar visibilidade nesse território tanto legal, quanto historiográfico.

Se antes não encontrávamos registros que vislumbrassem sua trajetória na história do país, principalmente a partir do “descobrimento”, agora se faz visível, tanto em documentos e dispositivos legais quanto em entes representativos de suas etnias.

Com esse fim, é legítimo destacar agora, após esse processo acerca dos dispositivos legais que envolvem essa caminhada. A Lei 11.645/08<sup>6</sup> um dos principais objetos desse trabalho.

---

<sup>6</sup> A Lei 11.645/08 traz obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. É, pois, fruto dos vários movimentos e ações realizadas ao longo da historiografia brasileira.

O processo colonizador desenvolvido ao longo do período historiográfico que envolve a “descobrimto” (a partir de 1535) no Brasil e posteriormente Espírito Santo, invisibiliza os povos originários nesse contexto, se deve a uma série de fatos arquitetados para saquear os bens materiais da cultura aqui em cheque e mascarar seus bens imateriais em nome de uma superioridade injusta e desrespeitosa que se firmou nos parâmetros de raça. (Quijano 1992). Um importante fator que legitima e reclama a existência da lei em questão, cuja enunciação se dá na sequência.

Essa Lei, constitui-se e um marco importantíssimo na história de conquista dos povos originários, pois simboliza a luta por reconhecimento e valorização das culturas indígena e afrodescendente ao longo dos anos.

Em sua constituição, altera a Lei 9394/96, modificada pela Lei 10.639/03 e tem seus artigos assim distribuídos:

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

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

No decorrer da história e dos registros nesse espaço feitos, percebe-se que a lei em referência teve sua gestação ao longo da historiografia com movimentos confluentes. Ações gradativas, temporais e coletivas de diferentes naturezas teceram sua

---

Porém, com interferências de dispositivos legais internacionais como se circunscreve na história e nessa tessitura. A exemplo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Genebra, Suíça.

essência. E na sua questão maior, quando solicita a inclusão no currículo de ensino da temática que tangencia, expõe a nobreza de sua existência.

Reside no poder que aglutina ao combater o racismo e a discriminação na promoção da igualdade racial, sua função mais exata e necessária. E como se não bastasse, essa lei ainda, valoriza a diversidade no tempo em que resgata a história dos povos afro e indígena para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Traz em seu bojo, por isso, importância fundamental na história da educação brasileira, pois é a partir dela, que as instituições de ensino têm a chance, de (re) escrever a história desses povos de modo a construir a sociedade que almejamos. Será também a partir dela que o acesso às informações acerca do nosso país ter formado multicultural, e por isso mesmo, rico de saberes e fazeres. Item que fomenta o trabalho interdisciplinar nas escolas e amplia a visão de todos no que tange à inclusão, respeito à diversidade e combate ao racismo como afirmado.

Esse fato chama para si, reiteramos, um dos importantes motivos para se debruçar sobre ela, foco desse trabalho. Nesse sentido, é que delineamos buscar saber sobre sua implementação no ensino fundamental no que se refere aos povos originários. Uma das questões relacionadas a isso, é o fator tempo. Embora tratar das questões afro seja de suma importância, por decurso de tempo, a seleção dos povos originários se fez necessária.

Assim, convém assegurar que, por ser uma política pública e se estabelecer como norteador de ações tanto para estado quanto para município, optou-se por realizar esse trabalho numa escola municipal e verificar sua implementação frente ao que é estabelecido na lei e as ações realizadas para que se atenda suas orientações. Dessa forma, e com esse intuito, iniciamos outra fase desse trabalho, que forma o terceiro capítulo, e tem como ação norteadora, um olhar mais voltado ao pedagógico no que tange à sua implementação.

#### **4. CAPITULO 3: A CORPOREIDADE DAS FONTES, O QUE ELAS ABRIGAM? FRAGMENTOS EM CIRCULARIDADES: VOZES QUE (ME) CONSTROEM**

O que me faz pensar que essa humanidade imaginária além de ter uma tremenda infantilidade espiritual, não consegue tecer críticas sobre a sua história, que na maioria das vezes é uma vergonha (Ailton Krenak)

Esse trabalho é uma constituição escrita e assimilatória. Nesse processo de construção, amparando meu entendimento nas enunciações de outras vozes, optei por nominar as fases dessa evolução, eu diria que de modo a influir em meus registros, compreensões, que de certo modo, delineiam meu raciocínio quanto ao que realizo nessa elaboração.

Na fase um, primeiro capítulo, há o convite para um outro modo de olhar uma história. O olhar único é perigoso (Chimamanda, 2009). Na segunda fase, capítulo segundo, faço uma associação com a palavra Leitmotif para enunciar as pontualidades históricas recorrentes dos movimentos, na construção e culminância de um fato. No caso em evidência, a Lei 11.645/08. Neste capítulo terceiro, optamos por nos guiar pela voz de Santos (2023) quando nos chama à circularidade.

É por essa razão que o nomeio como fragmentos em circularidades: vozes que (me) constroem. A razão para isso é mostrar o vai e vem das ações, não ações e falas, nas construções e temporalidades que simultaneamente, compõem esse texto.

Nesse sentido Santos (2023) nos mostra a alternativa que se tem ao realizar um confronto para além do embate histórico. Uma parte de sua obra “a terra dá, a terra quer”, expõe uma interessante alternativa para se construir um discurso descolonizador, cuja denominação de um capítulo é “semear palavras”. São suas falas:

[...] aprendi que adestrar e colonizar são a mesma coisa. Tanto o adestrador, quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-os dos seus sagrados, impondo-lhes novos modos de vida e colocando-lhe outro nome (Santos, 2023, p.11 - 12).

Santos com essa enunciação traz para a discussão o poder do discurso, mostrando de forma clara o processo de colonização e usurpação, tanto indígena quanto africana, por meio da fala e da simbologia das palavras. Com isso nos mostra o valor dos códigos linguísticos nessa relação de poder, como também na relação de desnudar esse poder, colocar à mostra e criticar sua construção. Desse modo, nos mostra que é “a palavra” também, um território de força e de enfrentamento. E continua:

Eu, por dominar a técnica de adestramento, logo percebi que, para enfrentar a sociedade colonialista, em alguns momentos “precisamos transformar as armas dos inimigos em defesa” como dizia um dos meus grandes mestres de defesa. Então, para transformar a arte de denominar em uma arte de defesa, resolvemos denominar também” (Santos, 2023, p. 13). Essa fonte desnuda por sua vez, a potência de um discurso quando utilizado em um processo enunciativo para inferiorizar o outro.

Observa-se que, para a dominação utilizou-se de um método. Sobre metodologias em um outro sentido Smith tem muito a nos esclarecer, quando nos guia a uma outra forma de se observar a pesquisa. Uma outra voz, um outro olhar nessa construção. Com uma visão diferente, e de pertença, contemplando as pesquisas acadêmicas afirma:

[...] a forma como a pesquisa científica esteve implicada nos piores excessos do colonialismo, mantém-se como uma história lembrada por muitos povos colonizados em todo o mundo. É uma história que ainda fere, o mais profundo sentido a nossa humanidade (Smith, 1950, p. 11).

Enfurece-nos que práticas vinculadas ao último século, e a séculos anteriores a este, ainda sejam empregadas para negar a legitimidade das reivindicações dos povos indígenas pelo direito à existência, à terra e aos territórios, pelo direito de autodeterminação, pela sobrevivência de nossas línguas e formas de conhecimento cultural, pelos nossos recursos naturais e pelos sistemas que adotamos para viver em nossos ambientes (p.11).

Smith, em sua obra “Descolonizando Metodologias: Pesquisa e povos indígenas” (2024), traz uma nova visão sobre a pesquisa ao mesmo tempo em que alerta os pesquisadores para uma realidade que, em vez de se associar aos indígenas, os contraria. Para ela, essa é uma forma de perpetuar os meios de classificar e

representar sob diferentes maneiras, os conhecimentos sobre os povos indígenas no Ocidente. Esse é um outro olhar que nos auxilia na construção de uma nova razão para se realizar as pesquisas. Uma fala de contestação ao modo como os indígenas são retratados nelas. Não necessariamente desse mesmo modo, Ailton Krenak, aborda também uma questão metodológica em seu texto "Futuro Ancestral", quando diz:

[...] Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas, podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para vida adulta [...]

[...] nós que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras (Krenak, 2022, p. 114).

Numa percepção clara do que seja educação e metodologia Krenak constitui mais uma voz que nos orienta a mudar de foco o nosso olhar, e por isso mesmo as nossas práticas pedagógicas. Nitidamente se observa a questão da identidade e da diferença como questões atuais que devem ser consideradas. Sobre essa realidade afirma Silva (2014):

A questão da identidade e da diferença está, hoje, no centro da teoria social e da prática política. Está em desenvolvimento, no chamado cenário pós-moderno". Uma nítida 'política de identidade'. As antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras estão em uma evidente crise. Novos grupos culturais se tornam visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades, ao mesmo tempo que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas (s.p).

De acordo com Silva (2014), identidade e diferença são criaturas da linguagem. Para ele:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. [...] a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. [...] Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. [...] identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística [...] identidade e diferença têm que ser nomeadas (p.76 - 77).

E nesse processo de circularidades, que ao aproximarmos “aparentemente”, enunciações que são, melhor dizendo seriam, distantes, encontramos sentido para o contexto em que nos direcionamos.

Santos, Smith, Krenak e Silva , ao se apresentarem por meio de suas enunciações, aproximam contextos que se confluenciam, lembrando Santos, que outorga a confluência a capacidade de compartilhar, quando afirma:

Não tenho dúvida de que a confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito [...] quando a gente confluência a gente não deixa de ser gente [...] A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia. Essa é a medida (Santos, 2023, p. 15).

Nessa caminhada encontramos fatos, que constantes dos documentos encontrados, reforçaram ainda mais, a legitimidade desse trabalho no sentido de reafirmar a obrigação de, com o processo de ensino desenvolvido na escola, consubstanciado pelas metodologias que ai se abrigam, se desvele a história dos povos originários, assegurando-lhes um espaço que sempre foi seu na historiografia brasileira, como também no território sócio cultural do Brasil. É preciso também mostrar a sua voz nessa seara de discursos que se confluenciam aqui.

No percurso desse estudo, alguns ajustes foram feitos no que tange ao alcance dos objetivos propostos, entre eles, a inclusão de fontes não descritas na proposta, como por exemplo, o relatório figueiredo, o qual se consubstancia em uma fonte inesgotável de informações promotoras de ações voltadas à história dos povos originários no sentido de fazer valer seus direitos e territorialidade. Porém, de um outro modo. O relatório em referência necessita ser lido e reconhecido como instrumento legítimo de resistência, não de dominação e vitimização. É o que preconiza Smith acerca das metodologias de pesquisa, como já evidenciado.

E para além da constituição das fontes, por empréstimo, recolhemos algumas vozes que nos embalaram e deram sustento aos nossos passos, que determinados no recorte temporal de 2.000 a 2023, retroagiram e encontraram o relatório em referência, expondo em memória, um período doloroso da nossa história no que se refere aos povos indígenas e às políticas públicas elencadas a esse favor.

Assim, dando corporeidade as nossas buscas e encontros constantes dos capítulos 1 e 2, para realizar um estudo de caso, foi aplicado ao grupo docente de uma escola do Ensino Fundamental, um questionário cujas perguntas pudessem captar os processos de ensino da escola e a metodologia no sentido de assegurar aos alunos e à comunidade escolar, a garantia dos direitos que a lei 11.645/08 prescreve. E do mesmo modo, as fontes pesquisadas nos mostram caminhos percorridos e trajetórias a serem feitas no sentido de desconstruir os estereótipos deixados ao longo desse percurso realizado.

Buscando a construção de um novo olhar para essa direção, encontramos a necessidade de mudanças ainda para serem feitas. Uma delas é a descolonização das metodologias, não somente as da pesquisa como salienta Smith (1950), mas também das metodologias pedagógicas na escola.

Os instrumentos de coletas de dados realizados com as professoras e professores foram fundamentais para nos mostrar que algum passo foi dado nesse sentido. Os questionários foram aplicados em um grupo de 23 professores com idades que variam de 34 a 69 anos. 16 deles devolveram os instrumentos respondidos (74%), os demais não entregaram. A faixa etária a partir dos 60 anos foi maioria, um grupo de 10 deles. A faixa etária de 40 a 59, três deles. Os demais, 4 deles. Com idades entre 34 a 40 anos.

Ao coligir esses instrumentos, verifica-se que há o reconhecimento da necessidade da pauta aqui exposta, porém, muitos fatores interferem de forma negativa nesse sentido, e impedem a continuidade das ações que possam reverter o quadro em estudo.

Entre as razões estão as deficitárias formações de professores que não abordam a temática de forma eficaz. Compreendemos que, por esse motivo ainda acontece o desenvolvimento de ,metodologias que reforcem os estereótipos encontrados no chão da escola no que tange à temática dos povos originários e a implementação da Lei 11.645/08. Sobre isso Tomaz Tadeu da Silva informa:

[...] o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo, carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz \_\_ culturalmente \_\_ as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade

capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político. Tomaz Tadeu (1999, p. 147 - 148).

Dessa forma, o que se expressa por meio desses excertos, é que a reprodução da condição histórica da invisibilidade indígena na história permanece e é reproduzida na escola, apesar da existência da lei em referência e do reconhecimento da sua necessidade por parte dos professores e professoras respondentes do questionário, mostrando que a formação dos professores não contempla de modo eficaz essa temática, e por isso, legitima o viés do capitalismo que corporifica o currículo como afirma Silva (1999).

Outro ponto importante dessa questão envolve o modo como acontece o planejamento escolar. Muito embora se reconheça a necessidade da abordagem desse assunto de modo a assumir a contra colonialidade (Santos, 2023) observa-se que há dificuldades para se realizar o planejamento nesse sentido.

De acordo com as respostas obtidas, o calendário escolar, bem como a própria estrutura da escola e o formato do planejamento não faz das ações pedagógicas elencadas um instrumento de implementação da lei em tema. Importante ainda é ressaltar o fator idade/tempo de profissão. Esse item nos conduz a perceber que o período de permanência na educação varia, no grupo de professores, situando-se em um tempo de atuação permanência entre 3 a 36 anos.

De acordo com as respostas dadas, enquanto há professores iniciando a carreira, outros completam um período de permanência profissional que chega aos 36 anos, tempo maior que a existência da lei, e nesse percurso, que denominamos aqui de “trajeto curricular”, não se nota ações fundantes voltadas à aplicabilidade da lei.

Faço um recorte de uma resposta que a meu ver, sintetiza o cenário da escola no que se refere ao que aqui assentamos:

Quanto à obrigatoriedade da lei:

[...] A obrigatoriedade da lei de fez necessário, se pensarmos que os temas eram ignorados no ambiente escolar e cumprem a finalidade de combater preconceitos e discriminações históricas [...]

[...] Quanto aos espaços/tempos/atividades que discutem a temática na escola: Eu observo que existem alguns pouquíssimos professores que trabalham com a temática. Não seria uma proposta da escola, e sim iniciativas dos professores.

[...] Quanto à inserção da temática no currículo escolar: Reconheço que ainda não trabalho como deveria, porém, no meu dia a dia, eu já possuo um diálogo com os temas, ao mesmo tempo que procuro inserir a cada ano de trabalho um compromisso maior que possa ser além das datas (Respondente A).

No que tange as dificuldades enfrentadas para se efetuar a proposta da lei na escola: Eu sinto a necessidade de haver um compromisso maior por conta da parte pedagógica da escola, esta precisa se instrumentalizar de informações para dá (sic) suporte aos professores, para que as ações deixem de ser individuais e se tornem política educacional efetiva

A questão que permeia esse cenário, e expõe suas fissuras (Miranda, 2021), passam por muitos entraves de naturezas variadas, entre eles, e segundo os respondentes, a burocracia na compra de materiais concernentes à temática, materiais didáticos insuficientes, pouco tempo para planejamento, visão reduzida sobre o assunto, falta de formação, sobrecarga curricular, estereótipos, etc.. Entretanto, o maior dos entraves para o grupo, é a falta de formação. Essa é uma das maiores tensões para a lei em questão ser implementada de modo efetivo na escola.

Nota-se pelos excertos a importância de se voltar para uma ação reflexão em que se promova debates em torno dessa “condição” em que se encontra a escola, aqui digo, na figura dos docentes. É necessária uma volta ao caminho para se reconstruir, não somente a história, mas também, e principalmente, o currículo por meio de uma formação de professores em que se pautem o conteúdo histórico nesse sentido, como também, as metodologias que são utilizadas para transmissão deste conteúdo.

No que tange ao espaço dado a essa pauta no planejamento, a grande maioria, dez professores, informaram que não tem espaço para a pauta no planejamento, os demais, seis deles, informam trabalhar com a temática durante ao ano todo por meio de roda de conversa e por ocasião das datas comemorativas.

Essa realidade denuncia que há uma continuidade na escola em se tratando de trabalhos pontuais voltados à temática, expondo a necessidade de se reformular as ações pedagógicas revendo o currículo escolar, pois nele se inscrevem também as questões identitárias, nesse caso, a dos indígenas.

Por decurso de prazo e inconsistência própria nossa, sob o paradigma de TCC, esses registros tornam-se altamente incompletos e apontam para uma nova jornada nesse sentido, em que se busque mitigar essa realidade com o fim de resgatar a história dos indígenas, atribuindo-lhe uma voz de “resistência” como nos ensina Smith, que também se dirige ao currículo dizendo:

[...] a organização do conhecimento escolar, do currículo oculto e a representação da diferença nos textos e nas práticas escolares, contém discursos que acarretam sérias implicações para os estudantes indígenas, assim como pra outros grupos étnicos minoritários.

[...] O imperialismo ainda fere, ainda destrói e se reformula constantemente (p. 23-24; 31).

Com esse fim buscamos falas que, ao serem inseridas nesse contexto, de certo modo, nos dão uma noção de como caminhar frente à realidade desse contexto. Todas elas nos ajudam a construir uma visão mais ampla do assunto em questão, principalmente o que se refere às metodologias de ensino e se encontra, no corpo deste.

Assim sendo, novamente reiteramos importância dos autores citados e muitos outros não aqui descritos, e retornamos com outra orientação de Smith acerca dessa realidade.

Quando Smith (1950) dialoga sobre a necessidade de descolonizar as metodologias, volta-se para a definição de uma nova agenda da pauta indígena e expõe alguns projetos, que segundo ela, o contato com o ocidente nesses 500 anos ajudaram a produzir, entendendo que eles também auxiliam na formação de uma visão isenta de preconceitos quando se trata dos povos originários.

Na sequência, e de forma bastante reduzida, frente à profundidade que contém sua obra e seu intento, listamos alguns deles que necessariamente, de acordo com ela, devem fazer parte dos projetos indígenas, e de certa maneira, ajudam na construção de um novo olhar sobre essa realidade.

O primeiro deles é o ato de reivindicar. Explicando que, os povos indígenas aprenderam a reivindicar frente ao convívio com o ocidente. O segundo é o ato de testemunhar. O testemunho, segundo ela, tem ligação direta com as reivindicações. É o veículo, pois, onde a evidência particular é mostrada ao público; contar histórias. Esse item é o terceiro e tornou-se parte integrante de todos os projetos indígenas.

Para eles, de acordo com a autora, cada história individual é poderosa e sua importância reside no fato de que, ao conta-la, forma-se uma história coletiva, e cada indígena, nela terá o seu lugar. É o compartilhamento da existência, portanto. O quarto item é celebrar a sobrevivência. Essa característica é oposta ao modelo de projetos não indígenas, que procuram documentar a morte e a assimilação cultural dos povos indígenas. Os projetos indígenas procuram, celebrar coletivamente um senso de vida, e assim o fazendo, celebram a diversidade e a conectividade, mostrando a resistência desses povos afirmando suas identidades como mulheres e homens indígenas.

Relembrar. Suas lembranças retratam a recordação de um passado doloroso, mas que deram respostas a essa dor.

Recordar muitas vezes significa muito sofrimento, porque não se recorda apenas a colonização, mas principalmente o significado que a desumanização provocou nas práticas culturais indígenas.

Indigenizar. Nesse item a voz do indígena é privilegiada. Comporta uma política de identidade e ação cultural indígena e reforça seus valores;

Intervir. Envolver-se de modo que possibilite as mudanças sociais e culturais. Dirigir ações para transformar as instituições que lidam com os povos indígenas transformando-as, e não transformando os povos indígenas;

Revitalizar. Esse princípio envolve as iniciativas de revitalização das linguagens indígenas para que, por meio delas, sobrevivam;

Conectar. Princípio que defende a conexão com outras pessoas e com o ambiente, tendo como referente a genealogia indígena para ligar os indivíduos a suas ancestralidades, ao universo.

Ler. Esse princípio norteia os indígenas a fazerem uma releitura crítica da história ocidental e da presença indígena nessa história contada pelos ocidentais, principalmente a partir do currículo escolar e suas percepções sobre esses povos. É um recurso de amparo às suas reivindicações e um meio de compreensão do que alimenta o colonialismo que evolui em suas formas de colonizar. É como a uma volta às origens para um novo tipo de narrativa de desconstrução do Ocidente. Narrativas a partir do olhar do colonizado e do indígena;

Escrever. O ato da escrita é utilizado como meio de uma ampla variedade de formas imaginativas e críticas. Utilizam-se da escrita para explorar as questões capturam mensagens, nuances e sabores da vida indígena e fornece informações mais apuradas e melhores do que as encontradas na mídia convencional. Seus estilos não definidos transitam entre a poesia, o teatro, canção, ficção, não ficção;

Representar. Um valor que visa a desconstrução do paternalismo existente nos órgãos governamentais e não governamentais. Os indígenas possuem sua própria forma de representação e lutam pelos seus direitos de se autorrepresentarem. Necessitam dar voz às suas concepções nos mais diferentes níveis de tomadas de decisões e segmentos, sejam artísticos, políticos, entre outros;

Debater Gênero. Relaciona-se às políticas de autodeterminação. Volta-se às políticas de relação entre homens e mulheres indígenas resultantes do colonialismo, ficando na desorganização que o colonialismo promoveu posicionando as mulheres como propriedades do homem. Objetiva recompor o papel tradicional da mulher na comunidade indígena, que era de, inclusive tomar decisões políticas;

Imaginar o Futuro. Baseiam-se na união política para definição de uma nova visão. Tenham sonhos a partir da confiança na sobrevivência e força para seguir adiante pensando o futuro. Postura que leva os indígenas a vencerem muitos desafios, a exemplo os agravos contra a coroa na Nova Zelândia. Deixar de lado os políticos, a mídia convencional, bem como os comentários de pesquisadores são garantias de perseguir um sonho e de realizá-lo. Valorizar a palavra é um grande recurso nesse sentido. Amparando-se nessa percepção e nos três eixos seguintes, que são, a revitalização das suas línguas, a construção de uma nova base econômica e renegociar acordos com governantes, garantem uma visão de futuro compartilhada e mostram o poder que esses povos têm de que, mesmo na condição de oprimidos e empobrecidos resistem. Imaginar o futuro é resistir;

Reestruturar. Significa tomar decisões sobre seus parâmetros, suas prioridades e seus fundamentos, desviando-se da visão paternalista ocidental e imprimindo sua marca identitária. Significa deixar de lado os valores ocidentais que os rotula de acordo com categorias que não são as suas;

Restaurar. Tem o fim de restaurar o bem-estar emocional, físico e material em função do desgaste do colonialismo, uma abordagem holística de solução de problemas envolvendo os aspectos emocional espiritual e físico;

Devolver. Tem ligação direta como projeto “reivindicar”. Nele há o foco para a devolução das terras, rios e montanhas para seus proprietários indígenas. Implicando a repatriação de artefatos, restos mortais e outros materiais culturais roubados ou removidos e levados a além-mar. Envolve ainda meios de vida, filhos adotivos podem ser encorajados a buscar suas famílias e retornar às suas comunidades originais;

Democratizar. Funda-se na cultura indígena e estabelece que democratizar é um processo de expansão da participação por meio da restituição dos princípios indígenas de coletividade e de debate público;

Formar uma rede de contatos. Estimula o fluxo de informações educa pessoas de forma rápida sobre determinados temas e auxilia na criação de círculos amplos de comunicação em nível internacional. Essa rede de comunicação formada pelos indígenas é também uma forma de resistência;

Nomear. Pauta-se no ideário de Paulo Freire e tem como lema “Nomeie a palavra, nomeie o mundo”. É aplicado no contexto indígena para renomear a paisagem, o que significa renomear o mundo usando os nomes indígenas originais. Tem como preocupação principal a proteção das comunidades, das línguas, dos costumes, das crenças, das artes, das aldeias, dos recursos naturais e das coisas que os indígenas produzem;

Criar. Transcende os modelos básicos de sobrevivência e adota o recurso ou capacidade que a comunidade indígena tem mantido durante a colonização – a habilidade de criar e ser criativa. Trata também do espírito criador que as comunidades indígenas têm mantido por milhares de anos. As comunidades indígenas também, têm algo a oferecer ao mundo não indígena;

Negociar. Tem como princípio pensar e agir estrategicamente, tendo como premissa básica a paciência, que junto à negociação são concepções antigas da sobrevivência indígena. Base da sua coragem frente a todo tipo de ultraje que sofreram. Negociações ligadas diretamente ao respeito, autorrespeito e respeito pela oposição. Suas regras contêm rituais de reverência e protocolos de discussão;

Descobrir. Envolve descobrir a ciência e a tecnologia ocidentais e utilizá-los para o desenvolvimento indígena. O desenvolvimento da etnociência e a aplicação da ciência assuntos que interessam aos povos indígenas, como por exemplo, o meio ambiente, o gerenciamento dos recursos naturais, a biodiversidade, entre outros, oferecem novas possibilidades para os indígenas se engajarem nas ciências que considerarem mais relevantes;

Compartilhar. Discute-se nesse projeto o compartilhamento de conhecimento entre os povos indígenas através das redes de comunicação e mundo dos povos indígenas. Compartilhar nesse sentido, além de ser também uma forma de resistência, diz respeito aos contextos marginalizados nos quais as comunidades indígenas estão inseridas. Compartilhar para eles também está ligado às falhas do sistema educacional para formar apropriadamente os povos indígenas. O compartilhamento pode ocorrer nas cerimônias indígenas e tem correlação com o ato de desmitificar conhecimentos e informações falando em termos simples para a comunidade. Um orador qualificado é quem pode compartilhar abertamente, nas regras da comunidade.

Não aleatoriamente, apesar de parecer assim, inserimos essas informações nesse espaço. A intenção primeira é a de informar algo sobre o indígena, por meio do “seu olhar” no contexto demarcado. A segunda intencionalidade é, com essas informações delimitar uma outra dimensão nos assuntos que envolvem essa temática, muitos deles recorrentes e negativos, como já mencionado.

Indo ao contrário dessa direção, tomamos esses breves comentários na tentativa de reconduzir a visão existente e negativa formulada pelo contexto eurocêntrico, que delinea os povos indígenas, porque, entendendo ser necessário o fazer, buscamos uma outra forma de enxergá-los a partir desses subsídios, com o amparo da linguística e da semântica quando se trata da simbologia e etimologia das palavras.

Com eles, e a partir deles, pode-se verificar que os povos indígenas possuem uma organização de enfrentamento e resistência que necessita ser transmitida para que se consiga formular uma nova percepção sobre eles, um modo positivo de entendê-los, não como vítimas, mas como protagonistas resistentes que são.

Convém destacar que Smith realiza uma narrativa acerca dos povos indígenas (maoris) de um outro país, Nova Zelândia, porém, com condicionantes universais, que amoldaram essa etnia em todos os territórios.

Assim, esses imaginários expõem uma outra marca da etnogênese indígena que precisam ser conhecidos e transmitidos. A escola é o lugar para isso e a reformulação curricular é o recurso para tal.

É nesse sentido que utilizamos o vocábulo “fragmentos” conotando as partes, aparentemente distantes, mas interativas nessa narrativa para que “construam” em circularidade, também uma nova concepção de currículo acerca desse tema. E nessa construção de “entendimentos”, mostrem que essas vozes expressas do início ao fim desse trabalho, nos constroem também.

E que, novamente, em razão do término do prazo, tomamos como empréstimo as falas de Silva (2014) ao sentenciar que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim “curriculum”, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa corrida, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos.

E que, por contingência estrutural e interpretativa, nos conduz a terminar essa narrativa, a qual tencionamos chamar de histórica, mas na verdade é perceptiva.

Enunciação que nos conduz a acrescentar que, nossa proposta inicial era desenvolver um trabalho com uma narrativa histórica em seus aspectos socioculturais e legais em torno de uma temática, porém, fica claro que nos desviamos desse caminho e nos deixamos levar pelas experiências sensoriais e perceptuais que as fontes nos trouxeram, por meio de suas “vozes”, tornando esse constructo incompleto, mas altamente simbólico. Entretanto, é essa falha da incompletude que o faz sobreviver, fazendo dele um convite a novas leituras e posteriores trabalhos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de registrar o processo historiográfico da implementação da Lei 11.645/08, proposta numa escola do Ensino Fundamental do município de Vila Velha, para que a partir daí, pudéssemos vislumbrar o contorno em que essa implementação acontece, pudemos perceber que a trajetória dos povos originários obedece a uma longa caminhada de sacrifícios e lutas, que traduzem, com legitimidade o que chamamos de tripé semântico histórico, uma complexa caminhada de “resistência, determinação e lutas”.

Assim, esse trabalho se debruçou em conexões histórico temporais que guardaram importantes elementos que dão corporeidade a uma história que, para além dessa tríade semântica citada, precisa ser repassada, para que possamos, conforme sentença Rogatto (2022) “pensar, relembrar e criticar os males do passado para nos certificar de que não serão repetido” (p. 2)

Os documentos em referência em todo o texto que nos serviram de fontes revelam um passado historiográfico constituído de muita violência, que justificada por um interesse maior, numa relação de poder, invisibilizou populações inteiras, deixando-as às margem da história que ela própria ajudou a escrever.

Alguns conceitos foram relevantes para que pudéssemos caminhar e concluir esse estudo. Entre eles destacamos Bentivoglio que nos convida conhecer a história dos povos originários sob outro olhar, a coleção História dos povos indígenas no Espírito Santo, volume um ao quatro, é um importante instrumento de pesquisa nessa área.

Junto a ele Nascimento, Moreira, Franco que se empenham em escrever a historiografia do Espírito Santo desvelando o processo histórico social mascarado pela ausência de informações nesse sentido.

E para além da historiografia visitando conceitos semântico-linguísticos, Santos transita sua fala valorizando a ancestralidade e mostrando a força que a palavra tem nesse universo de embates pela palavra e ações históricas. E assim o fazendo, traça um paralelo nessa tessitura de palavras que se contrapõem no universo não, e colonialista.

Ailton Krenak que preceitua uma humanidade baseada na reflexão voltada aos valores indígenas identitários e primordiais à vida do planeta, mostrando-nos que o capitalismo é um instrumento de destruição do planeta com seus parâmetros, por meio da astuta arte do confronto entre os conceitos colonialistas e ancestrais.

Bessa Freire que organiza sua pauta em que se fixam apreciações perspicazes voltadas à antropologia, filosofia, sociologia enunciando uma nova forma de olhar a história dos povos indígenas sob a tutela da razão emocionada, quando expõe aos leitores suas enunciações nos campos dessas disciplinas, envolvendo sua colaboração histórica na formatação tanto dos movimentos empreendidos nesse sentido, quanto das conquistas dos povos. Numa crítica sincera e construtiva da antropologia que para ele é um dos mais valiosos instrumentos de legitimação dos povos originários no planeta.

Faço também, um empréstimo do vocábulo “confluenciar”, utilizado por Santos que nos mostra uma oportunidade de aglutinar em nossos atos político pedagógicos as verdades que flutuam no universo escolar através daqueles e daquelas que ali chegam e trazem consigo muitas memórias de histórias que os constituem e não devem ser desconsideradas nesse processo, não de instrução, mas de formação, que precisa fazer parte do cotidiano escolar. Santos apropria-se do discurso para, na busca da construção de uma fala tanto social, quanto ideológica, se apropriando dele para mostrar suas raízes e contestar.

Com essa enunciação Smith descortina as questões, metodológicas nas pesquisas. Para ela é necessária uma outra direção nas metodologias de análise, pois no campo da academia, entrelaçam-se interesse e discursos que não legitimam a história dos povos originários.

Assim entendendo, é necessária uma nova contemplação do modo de fazer pesquisa, para que não se cometa alguns equívocos que ela acentua. Segundo ela o imperialismo, altamente destruidor dos preceitos dos povos originários, se perpetua no simples fato de coleta de informações. Assim, situa sua obra em um lugar que revela a luta entre interesses e modos de resistência, um convite à uma nova formatação de olhar em relação ao outro, que não seja apenas por meio da pesquisa ocidental e acadêmica.

Advoga a ideia de que, observar os projetos acadêmicos ocidentais voltados a construção de algo que presta um bem para a humanidade, ou que pode emancipar uma comunidade oprimida é uma ideia equivocada sobre a pesquisa. Para ela esse olhar é um reflexo ideológico de um treino acadêmico sobre o qual precisamos estar atentos e atentas na hora de realizar uma pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

CHIMAMANDA, A. **O perigo da história única**. Disponível em: <https://youtu.be/wQk17RPuhW8> . Acesso em 09 de setembro de 2023.

BELTRÃO, Jane Felipe (org.) **A Importância do Relatório Figueiredo na luta pelos direitos dos povos indígenas** . (Resenha). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade (LACED), 2022.

BENTIVOGLIO, J. (org). **História dos Povos Indígenas no Espírito Santo**.

Serra/ES: Mil Fontes, 2017.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações: memória e sociedade**. São Paulo: Difel difusão Editorial Ltda, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Rio de Janeiro: 2000.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **As leis e a educação escolar indígena; Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar**

Indígena no Alto Rio Negro. Programa de pós graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Tese (doutorado). Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Rafael Cerqueira. O lugar dos índios no passado capixaba. In: BENTIVOGLIO, J. (Org.). **História dos povos indígenas no Espírito Santo: os krenak**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

MIRANDA, M. R.; LEÃO, R.C.; MOURA, M. Narrativas de Casco: memórias de infâncias do povo da água grande do Rio Guajará. In: SANTANA, Gean Paulo Gonçalves; SENA, Ana Odália Vieira; GOMES, Arisovaldo Alves. (Org.) **Comunidade de Saberes; Meio Ambiente e Práxis Pedagógica: uma relação Epistêmica**. Campinas: Pontes Editora, 2022.

MOREIRA, Vânia Maria Moreira. **Espírito Santo indígena: conquista, trabalho, territorialidade e autogoverno dos índios (1798-1860)**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2017.

NEGRO BISPO . **O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?** Disponível

em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/oque-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamentodecolonial/>. Acesso em: 17/09/201=24

NEGRO BISPO. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

OLIVEIRA, Mariana Chaves de; SILVA, Letícia da Costa; SILVA, Ilma Maria de Oliveira. A implementação da lei 11.645/2008 no currículo de uma escola de ensino fundamental de Imperatriz-MA. Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Imperatriz/ Maranhão, 2021.

PISANI, Mariani. **O que é cultura?** . Disponível em: <https://youtu.be/lwNguijHZoQ> . Acesso em: 17.set. 2024

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires/Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; STUART, Hall; WOODWARD, Kathryn. (org). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Smith, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas/Linda (tradução Roberto G. Barbosa). Curitiba; Ed. UFPR, 2018.