



IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº. 11.645/2008: AS CORES NA DIVERSIDADE E AS ADVERSIDADES NAS INSTITUCIONALIDADES¹

João Domingos Pinheiro Filho²
Edson Hely Silva³

RESUMO

O artigo reflete sobre o processo da implementação da Lei nº. 11.645/2008, que determinou o ensino da história e cultura dos povos indígenas na Educação Básica, problematizando diferentes proposições jurídicas que incidem enquanto normatizações no cotidiano escolar e as persistências das visões e concepções de discriminações, preconceitos e racismo institucional expressos no planejamento de política educacional.

Palavras-chave: Educação Básica; Lei nº 11.645/2008; Diversidade; Índios.

ABSTRACT

Reflections on the process of implementation of Law no. 11.645/2008, which determined the teaching of the history and culture of indigenous peoples in Basic Education, problematizing different legal propositions that affect as normatizations in the school daily life and the persistence of visions and conceptions of discriminations, prejudices and institutional racism expressed in educational policy planning.

Key words: Basic Education; Law nº 11.645/2008; Diversity; Indians.

¹ Artigo produzido a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no *Curso de Especialização na Temática de História e Cultura dos Povos Indígenas*, no Centro Acadêmico do Agreste/CCA (UFPE). Caruaru/PE, 2016.

² Graduado em Ciências Sociais (FAFICA); Mestre em Gestão e Políticas Ambientais (UFPE); Doutorando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (UNEB). Pesquisador no Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem Viver – LAAB/CAA/UFPE. E-mail: fecobhpe@yahoo.com.br.

³ Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso que deu origem ao presente artigo. Doutor em História Social (UNICAMP) e professor de História no Centro de Educação/Colégio de Aplicação-UFPE Campi Recife, no Programa de Pós-Graduação em História na UFCG (Campina Grande/PB) e no PROFHISTÓRIA/UFPE. E-mail: edson.edsilva@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos recentes na nossa sociedade, vários sujeitos emergiram da invisibilidade sociopolítica, demandando por reconhecimento e afirmando suas identidades. O conjunto das tensões e pressões decorrentes deste processo fez pautar discussões por reformulações de políticas públicas nas mais diferentes áreas, dentre as quais destaca-se a Educação, como espaço de disputas na construção de significados e outros sentidos que abarcam o fenômeno social das diversidades.

A proposta foi realizar uma abordagem que viesse a contribuir no processo de discussões sobre a efetivação da Lei nº 11.645/2008, que trouxe em sua formulação um componente de conquista social: o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas Educação Básica. Mais do que urgente, se faz necessário questionar quais os entendimentos acerca dos critérios de efetivação da citada Lei e as condições de cenários que demandam às escolas, bem como os necessários meios elencadas por alguns dos sujeitos sobre os quais recaem as exigências do texto legal. Todos os aspectos que convergem para a efetivação de qualquer política pública.

Precisamente a Lei nº. 11.645/2008 alterou os conteúdos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual versa de forma determinada sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 26-A e 79-B, respectivamente, especificando o ensino obrigatório da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” à prática da temática étnico-racial, ampliando o texto da Lei nº. 10.639/2003 que apenas fazia menção a “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Outros aspectos nos parecem relevante para as discussões, pois remetem a um entendimento basilar do reconhecimento do instrumento legal enquanto subsídio político-pedagógico, embora não seja nosso objetivo discorrer, mas considerar como elemento de contexto para a discussão, a saber: a Lei nº 11.645/2008 é uma nova lei ou apenas amplia a Lei nº 10.639/2003? Seria esta última consagradora das preocupações étnicas e raciais? Para a implementação de uma lei o quanto se faz obrigatório a sua regulamentação? Qual o nível necessário no detalhamento para a efetivação de uma lei? Tendo a Lei nº 10.639/2003, em considerável parte, as suas considerações de implementação em andamento, se faz necessário algo semelhante para a Lei nº 11.645/2008?

Mas, antes de tecer comentários acerca do citado texto legal, ajuizar sobre o lócus da escola como campo fomentador de proposições normativas cria uma ambiência de compreensão possível de entendimento das possibilidades e dos limites. A proliferação de formulações criam demandas de diferentes aspectos socioculturais que convergem para a instituição escolar e aos sujeitos do seu cotidiano. Teriam relação entre si estas conjecturas de “obrigatoriedades”?

Todos os questionamentos nos parecem merecedores de considerações, sem os quais a exigência de enquadramento, do cumprimento ou não, ficam sob a lacuna de referências na caracterização. Caso contrário, como se afirmar a sua efetivação ou o seu descumprimento? Como avaliar processualmente o percurso de atendimento aos pleitos dos diferentes segmentos sociais que estiveram e continuam mobilizados para políticas educativas de promoção do respeito às diversidades e no combate ao racismo e a discriminação étnica?

Contudo, é necessário refletir sobre as condições gerais de ensino nas escolas, destacando os limites ao trabalho cotidiano de professoras/es enquanto sujeitos no processo de efetivação da Lei, nos parece justo e necessário. Ainda, reconhecer os alcances decisórios por parte dos demais cargos e funções de gestão, que definem em grande medida a coordenação das redes de ensino e das unidades escolares. Bem como, considerando como mutuamente enriquecedor o diálogo possível e necessário entre os/as professoras/es indígenas e não indígenas, professoras/es formadores/as e pesquisadoras/es. Todos sujeitos de contribuições e cobranças.

Outro aspecto importante é discutir visões e concepções acerca das imagens construídas sobre os povos indígenas no longo percurso da História do Brasil e na atualidade. Na prática docente tem grande força o entendimento que: a história dos povos indígenas não iniciou com o desembarque dos europeus no que se passou chamar de América; a persistência de classificação histórica em tempos "pré-colombianos" gradativamente está em desuso; os encontros especulativos de casualidade ou o assombro pelos chamados de selvagens diante de "semideuses", bem como as narrativas dos feitos heroicos dos "conquistadores" não se sustentam aos olhares mais criteriosos que remetem aos estudos recentes sobre a temática. Conforme Maria Regina Celestino de Almeida na sua obra *Os índios na História do Brasil*, contesta o papel secundário atribuído aos índios na historiografia e de que agiam “sempre em função dos interesses alheios”. A autora destaca que uma nova geração de pesquisadores como João Pacheco de Oliveira (*Viagem da Volta*) denunciam e desfazem equívocos, para este em particular, os indígenas “evidenciam a capacidade dos povos para se misturarem e se modificarem, sem necessariamente deixarem de ser índios” (ALMEIDA, 2010, p. 160).

Nesta mesma perspectiva, Edson Silva quando no texto “Os índios no Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro” apontou as mudanças nos olhares dos escritores-pesquisadores quando na produção histórica sobre os povos indígenas. Aliás, muitos foram os que advogaram a inevitável extinção por meio da gradativa aculturação e mestiçagem, a exemplo do Estevão Pinto em *Os indígenas do Nordeste*, Darcy Ribeiro no livro *Os índios e a civilização*, dentre outros, que, voluntariamente ou não, se fizeram aliados à trajetória dos

posicionamentos oficiais. Vale ressaltar, pelo próprio Edson Silva, a reconhecida qualidade e até o pioneirismo das contribuições dos citados autores.

As novas abordagens/olhares ocorreram a partir dos anos de 1990 com publicações a exemplo do que John Monteiro passou a chamar de “nova história indígena no Brasil”. Como também produções acadêmicas e que posteriores foram transformadas em livros. Estas produções repercutiriam ou deveriam repercutir no ensino-aprendizagem da História, considerando o grande investimento por meio dos processos de questionamentos e pesquisas. Parece-nos pertinente esperar que a produção das publicações de apoio à prática docente, os chamados “livros didáticos” (LD) pudessem incorporar tais avanços. O que não ocorrem, ao menos, na proporção esperada como evidenciado nas reflexões apresentadas no texto “A presença dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos” da professora Maria da Penha Silva (SILVA, 2010), ampliadas nos estudos de mestrado. A referida autora destacou nas obras que analisou a persistência, em imagens e nos textos dentre outros aspectos, das visões simplistas a exemplo da “violência colonial como um fato benéfico aos índios”, bem como a desconsideração dos contingentes populacionais indígenas no Nordeste. Concluindo que os “subsídios estão carregados de conteúdos com significados que precisam ser analisados e questionados”. Ao mesmo tempo em que fez provocações a quem seria estes desafios, considerando as limitações dos agentes das/os professoras/es diante do processo de escolha dos livros e da formação, especialmente.

As expectativas dos debates que envolvem a Lei, sejam na produção de textos, sejam nas deliberações por diferentes meios e espaços, e, ainda, nas demandas de encaminhamentos às estruturas recursivas de fiscalização da desenvoltura nos diferentes níveis executores de políticas públicas, todas convergem para uma crescente avaliação na identificação de insuficiências. Realizadas as cobranças advém o indispensável: as responsabilidades. Diante deste indispensável considerar, deve persistir em se perguntar: qual as amplitudes e os limites dos resultados? A quem deve-se atribuir cada cobrança e em qual proporção?

A Lei nº. 11.645/ 2008 elegeu a escola para o *locus* privilegiado de discussões envolvendo a revisão sobre a História do Brasil, a nossa sociedade. E que, sem detrimento de outras dinâmicas educativas, determina a atuação do/a professor/a como agente da efetivação objetiva do instrumento legal. Contudo, não podemos desconsiderar que a escola é sem dúvida um espaço de disputas diversas, que remetem ao plano mais amplo da vida social, bem como os enquadramentos institucionais da educação formal. Especialmente no caso das redes de ensino público, para esta abordagem, no município de Caruaru e no estado de Pernambuco, a partir de vivências práticas em

uma escola da rede municipal e uma da rede estadual. Para efeito de análise traremos a discussão os conteúdos de legislação e dos Projetos Políticos Pedagógicos/PPP, sempre em referência as questões que remetam direta ou indiretamente a diversidade étnico-racial, especialmente na implementação da acima citada Lei.

Contudo, considerando os aspectos amplos das necessárias interfaces na promoção de respeito às diversidades, vale salientar outros espaços e instrumentos de formulação de políticas, que para efeito de exemplificação tomemos especialmente para o momento a Lei nº. 5.343 de 10 de dezembro de 2013 que criou o Conselho Municipal de Políticas de Promoção de Igualdade Étnico-Racial em Caruaru e o Plano Municipal de Educação/PME, no mesmo município, sob a Lei nº. 5.540 de 25 de junho de 2015, entre outras iniciativas de legislação. Ainda, analisaremos sobre os impactos no espaço do fazer escolar do instituto de Planejamento Estadual de Educação e ao processo de formação de professores.

Os esforços na elaboração deste texto deveu-se em grande medida aos aspectos do envolvimento direto dos autores como educadores em regência em unidades de ensino formal e a participação no Curso de Especialização na Temática da História e das Culturas dos Povos Indígenas/CHPI, na Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste /CAA.

2 AS CORES DA/NA DIVERSIDADE

A diversidade é um valor em si ou terá uma correspondência direta relacionada e aplicada a um segmento de caráter numérico? É consagrada a preocupação relativa à biodiversidade quando esta diz respeito a seres vivos que de algum modo sofrem as pressões pondo em risco a sua existência, seja na redução direta de exemplares ou nas condições de reprodução de sobrevivência das espécies. Sendo que, mesmo com as garantidas de reprodução dos indivíduos isolados não representariam a perpetuação das interações de grupo ou mesmo as trocas genéticas. Não pretendendo uma transposição mecânica entre o natural e o cultural (em absoluto), que em outros momentos se prestaram na manipulação de ideologias pseudocientífica tendo como pano de fundo os interesses de exploração e expropriação de povos e de pessoas, mas questionar argumentos que possam problematizar a(s) quantidade(s) e estas como parâmetro definidor das estratégias de defesa da vida diversa.

Por outro lado, mas igualmente válido, é importante ressaltar que os constrangimentos forçados por diferentes matizes representam ameaças. As expressões numéricas de menores

proporções não podem nem devem ser menosprezadas simplesmente por seu caráter estatístico reduzido. Algumas espécies sobreviveram relativamente isoladas e apresentando vigor mesmo em populações pequenas.

Nas discussões sobre as sociodiversidades, da qual muito se pode problematizar em diálogo com a biodiversidade, sem dúvida aprendendo mutuamente, como nos deixa bastante convincente as reflexões no livro *A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais* (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS 2015). Obra na qual os autores relacionaram a diversidade étnico-linguística, agrobiodiversidade e diversidade biológica. Que é extremamente pertinente e oportuno para refletirmos sobre a valoração da diversidade em sentido amplo e defendida como uma expressão para uma análise mais aprofundada. Para os citados autores a sobreposição em algumas áreas de coexistência entre as três dimensões não é mera coincidência, a exemplo do Brasil que ocupa lugar de destaque em ambas.

O nosso país ocupa posição entre os 12 com maior diversidade biológica, entre os dez países com diversidade mediana do ponto de vista linguístico, apenas com pouca participação na diversidade agrícola. Sendo em maior parte, esta última, devido à baixa identificação de pesquisas, justificadas, segundo os autores acima, pela discriminação as elaborações socioculturais dos povos indígenas. A concepção de baixa valoração do trabalho indígena é aspecto que discrimina e opaca a visão da maior parte da população, e, enormemente entre os pesquisadores, da grande contribuição sociocultural dos povos indígenas na história das Américas e do Brasil. Conteúdo facilmente percebido nos LDs e amplamente difundido nas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula no ensino de História e em outras disciplinas correlatas.

Contudo, no caso do Brasil é extremamente preocupante o posicionamento no *ranking*, considerando este como uma entre as nações de expressiva quantidade de línguas indígenas, porém com número reduzido de falantes, resultante de fatores diferentes, mas que convergem para a chamada “homogeneização linguística”. Se números são importantes para avaliações das prioridades dos esforços e do direcionamento das políticas públicas, não devem persistir dúvidas quanto a isto. No entanto ficam evidente as considerações deste cenário de redução e perdas, por vezes contraditórias, quanto ao apreço pelas chamadas “minorias”.

Tomemos como exemplo o efeito problematizador dos mitos da miscigenação e da “democracia racial” que produziram a cada uma das especificações de contexto formulações argumentativas em seus efeitos adversos na história, com as marcas de exclusão. O impacto e as influências na condução das políticas públicas não poderiam ser diferentes, pois estas são *corpus* das

disputas entre as forças de interesses. Todavia, ambas trazem no seu escopo teórico o aspecto numérico como fator de impacto. Na miscigenação a invisibilidade ou mesmo a extinção da pluralidade das identidades, com redução do fator de diversidade projetando a uma população multiforme imprecisa, tendendo para investimentos gradativos ao branqueamento. Na democracia racial as diversidades não representariam tensões ou distensões entre os diferentes, uma vez que identificariam o valor de caráter aglutinador de uma identidade única e inclusiva, característica objetiva terminante de uma suposta nacionalidade.

A construção da “caboclicização” discutida por Edson Silva no texto “Os índios entre discursos e imagens: o lugar na História do Brasil” (SILVA, 2013), talvez seja a evidência mais contundente desta invisibilidade das populações indígenas, que nas imagens em obras de “literatos, memorialistas, cronistas e ainda pesquisadores, estudiosos, especialistas” forjaram a “ausência”, por vezes baseadas por referências “fenótipos” ou por supostas “purezas originárias” socioculturais perdidas.

A partir dessas concepções foi negada a identidade e os direitos dos indígenas, sobretudo as suas terras, pois eram [são] considerados misturados, aculturados, em desaparecimento. Imagens que afirmaram só existirem remanescentes, descendentes de índios. Enfim, apenas caboclos. (SILVA, 2013, p. 14-15).

Nas teorias acima, a condução da vida social mediadas pelas ações de políticas públicas por meio da simplificação de equação numérica acomodaria a todos, restando uma eficiência neutra e de aplicabilidade indistinta. Na prática ocorreu uma pretensa valorização da minoria numérica com os argumentos falseadores de tratamentos e oportunidades iguais. Qualquer inversão que parta do mesmo princípio, baseando decisões e conduções fundadas na mera constatação de quantitativos, correrá os mesmos riscos de discriminação e exclusão. Embora, não estejamos propondo um abandono da capacidade de compreendermos ou mesmo intervirmos avaliando os números, mas estarmos atentos aos exercícios de centralidade a partir destes, no passado e no presente.

Em se tratando dos povos indígenas no Brasil não se podem desconsiderar os números, nem tão pouco a dinâmica que estes, no passado e no presente apresentam. O professor e pesquisador João Pacheco de Oliveira chama a atenção para a “premissa” de que “diferentes olhares sobre os indígenas foram construídos por atores que correspondiam a momentos históricos distintos” e que o crescimento atual populacional indígena tem de ser entendido no contexto da “autorrepresentação” dos povos indígenas como protagonistas de seus reconhecimentos. (OLIVEIRA, 2015, p. 86).

Ainda, devemos considerar, mesmo com as reservas que sobressaem das críticas das estratégias e do modelo de pesquisa do IBGE, que os números são expressivos da população autodeclarada indígena no Brasil. Em 1992 foi contabilizada 294.148 pessoas e 821.501 em 2010. Citadas por João Pacheco de Oliveira, os números ressaltam que “a questão da identidade não pode ser definida por critérios totalmente objetivos”, já que as mesmas podem advir na demonstração por meio de processos que na verdade são respostas a “diferentes interesses de cada agência governamental na definição do que seria o índio”. (OLIVEIRA, 2015, p. 89).

Em recente publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) *Porantim*, o Encarte Pedagógico I com o título de “Culturas Indígenas na sala de aula”, a pesquisadora Iara Bonin ponderou que em “termos estatísticos a população indígena é pouco representativa” ao se levar em conta o total da população brasileira, contudo não se pode deixar de reconhecer que em “termos socioculturais ela é espantosamente diversa”. Ver quadro abaixo:

INDÍGENAS NO BRASIL

População total – 896.917

População rural – 572.083

População urbana – 324.834

Em Terras Indígenas – 517.383

Fora das Terras Indígenas – 379.534

305 povos indígenas conhecidos

Mais de 90 grupos de indígenas livres

(Não tiveram ou têm contato com a sociedade envolvente)

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010, apud BONIN (2016).

Por outro lado, também consideremos como observado acima na análise dos números, as migrações para as periferias urbanas desde o fim dos aldeamentos no final do Século XIX, os impactos com a Lei de Terras em 1850 e mais recentes as expulsões de populações indígenas pelo agronegócio. Tudo ocorrendo desde a participação ativa, a permissividade e a convivência oficial do Estado. Contudo, a reação e proposições afirmativas resultou em diversificadas alternativas dos processos de mobilizações e seus consequentes instrumentos pelos povos indígenas e seus aliados.

Sobrepõem-se injustiças: a desconsideração dos processos históricos de opressão com a expulsão dos territórios tradicionais, a falta de ordenamento jurídica para a condição de

“desterritorializados” e as estratégias de invisibilidade forçada em ambientes de reprodução do preconceito. Este último bem apropriado ao falarmos das escolas, infelizmente *lócus* clássicos de negação, ou, das persistências, de discriminação às múltiplas identidades. Em Caruaru, o Censo Demográfico IBGE (2010), analisando os parâmetros de residentes em domicílios particulares segundo o recorte estatísticos de rendimento foram declarantes 560 pessoas (a frente de famílias) com cor ou raça indígena.

O empoderamento da discussão e da prática acerca das diversidades proposto na Lei nº. 11.645/ 2008 deve prezar em atenção ao princípio de reconhecimento do valor dos povos mencionados, não restritos aos aspectos quantitativos, embora não se deva ignorar este fato, mas pelo aspecto de uma reavaliação histórica e de participação hoje/aqui dos povos citados na peça jurídica. O tratamento do legislador de ampliação étnica presente no texto, posteriormente e possivelmente incorporando outros, não pode ser compreendido como mera estratégia de adição matemática, caso contrário apenas incorrerão em injustiças com a simples inclusão nominal estendida a todos os demais não nominados.

3 ADVERSIDADES NAS NORMAS

Sem buscarmos desenvolver uma análise de quadro geral, mas focando ao universo relacional do cotidiano escolar, tomemos alguns exemplos de leis com pouca ou nulas efetividades, contraditórias, e, no mínimo, questionáveis nos seus objetivos, sem percepção de grandes contribuições pedagógicas e sem a identificação dos meios para as cobranças práticas. A Lei nº. 12.031 de 21 de setembro de 2009 vem “determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental”. Sem os conteúdos que remetam à justificativa da obrigatoriedade nos resta a análise do fortalecimento de uma nacionalidade unificadora que remete a todos enquanto brasileiros. Seria semelhante objetivo os impactos experimentados nos campos de futebol antes de disputas elevando os ânimos de competitividade. Mas pensando no caso do ambiente escolar, qual o valor de ser parte competitiva de qualquer realidade? Com quem competiríamos?

No ano de 2014 foi promulgada a Lei nº. 13.006 de 26 de junho com a determinação na qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica”. Neste caso específico, o texto legal traz o posicionamento de justificativa de modificação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu art. 26, § 8º, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o argumento de servir como “componente

curricular complementar”. Todavia, remete a necessária atenção de que a atividade de exibição deverá estar “integrado à proposta pedagógica da escola”. Decorre saber quais os meios de acesso às supramencionadas obras, pois que se prevê significativa quantidade de tempo conforme o disposto legal de ser exibido um “mínimo de duas horas mensais”. Como ficam os respectivos direitos de exibição? Pois que a escola não é um ambiente doméstico, recaindo prévias autorizações dos detentores de direitos autorais ou o pagamento destes. Ainda, considerando a incorporação de novos conteúdos à prática pedagógica, então, seria necessário igual processo de escolha dos subsídios conforme aos livros didáticos? Qual o alcance e a quem seriam atribuídos a responsabilidade na identificação e projeção dos conteúdos exibidos?

Em 2015 o estado de Pernambuco, seguindo o exemplo de outras unidades da federação, aprovou a Lei nº. 15.507, de 21 de maio na qual “regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares...”. Sem nos determos nos detalhamentos dos conteúdos presentes nos três artigos da lei, além do fato de surpresa que repercutiu no estado ensejado pela baixa participação dos sujeitos diretamente relacionados. Chama à atenção para as características do alcance autoritário contidos nos termos que remete a “prévia autorização” para uma possível atividade de “aplicações pedagógicas” em sala de aula, sem, no entanto, identificar sob quais parâmetros ao sujeito decisório. Há de se considerar, ainda, o aspecto de “des-conectividade” com a realidade contemporânea e os inúmeros dispositivos tecnológicos, no qual a proibição expressa do uso abrangente dos “equipamentos eletrônicos” remete a um exagero. A normatização baseada nas condições acima se perde em desconstrução na utilização do processo recursivo do diálogo como mediação entre sujeitos de direitos. Felizmente, no caso desta lei, ressalta-se a quase nulidade prática de sua efetivação.

Outro exemplo importante, desta feita a totalidade de uma municipalidade, em Caruaru é a Lei nº. 5.343 de 10 de dezembro de 2013 que criou o Conselho Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial órgão de controle social e de caráter deliberativo, tendo como finalidade “fortalecer a luta contra o racismo e o preconceito baseado em raça e etnia” (Art. 1º.). No seu parágrafo único, do artigo acima, destaca que as “políticas afirmativas” visam a “universalização de direitos dirigidos a grupos historicamente discriminados por sua origem, raça ou etnia”. Dentre as suas competências, previstas no Artigo 2º, vale ressaltar o inciso VII que versa sobre o “combate ao racismo institucional”. Contudo, na sua composição, prevista no Artigo 4º, de um total de 18 membros destina apenas uma única vaga para “representantes das minorias étnicas existentes em Caruaru

(índios, judeus, árabes, palestinos e ciganos)”. Faz-nos refletir o sentido aplicativo de partição aplicada a uma suposta realidade estagnada e de consequências na indução de quaisquer políticas no município.

Ainda, no âmbito do município de Caruaru, destaca-se o Plano Municipal de Educação/PME sob a Lei nº. 5.540 de 25 de junho de 2015 e que tem como fundamento para sua existência o atendimento a Constituição Federal de 1988, Art. 205 e Art. 214, bem como a Lei nº. 13.005 de 26 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação, ambas determinando pela sua construção. Foi constituída uma comissão que apresentou os conteúdos em audiências públicas. Porém, a quase totalidade das proposições não citou referências aos aspectos de diversidade étnico-racial, que suscitaram calorosos debates e posteriores proposições que seguem, algumas, abaixo discriminadas.

Embora o plano na sua caracterização de população faça menções à diversidade, omite-se em levar em consideração no diagnóstico do perfil de composição étnico-racial, embora no seu Artigo 2º, inciso III, expressa que são diretrizes do PME a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**” (grifo nosso). Contudo, em desafio a Meta 11 que objetiva duplicar, até o sexto ano da vigência do PME, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público no Município de Caruaru, de acordo com as necessidades locais e da mesorregião em que está inserido. Ficou estabelecido no item 11.14 em “**reduzir as desigualdades étnico-raciais** no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (grifo nosso). O documento do PME não apresenta quaisquer dados que fundamentem tal propositura.

Outro conteúdo relevante está na Meta 12 com o objetivo de ampliar para 33% (trinta e três por cento) a taxa líquida e 50% (cinquenta por cento) a taxa bruta, em regime de colaboração entre município, Estado e União, o acesso à graduação, com especial destaque para as licenciaturas e demais demandas profissionais locais. Tendo o item 12.8 em ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (as) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as **desigualdades étnico-raciais** e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, **afrodescendentes** e de estudantes público alvo da Educação Especial, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (grifo nosso). Embora o item objetiva a redução de desigualdade, remete exclusivamente a nomeação de um segmento étnico específico. Ambos os itens, acima, reconhecem a necessidade de se promover a reversibilidade das disparidades nas distorções sociais com recorte étnico-racial ao nosso entendimento absolutamente justo e

necessária, porém convergem a atenção na correção das sem um baseamento preciso nos déficits a serem superados.

Ainda, no PME de Caruaru, cabe destaque para o item 3.12 que visa promover a formação continuada dos profissionais da educação atuantes no Ensino Médio, assegurando-lhes a participação em atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos e afins), garantindo o abono das ausências para tal participação. Teve a seguinte formulação de para o item 13.7 para se realizar formação em articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia, Secretaria Estadual de Educação/Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Norte/GRE, e instituições locais para a Formação Continuada na área de **Diversidade Étnica Racial**, a partir da aprovação deste PME (grifo nosso).

Concluindo o documento do PME sugere a propositura de compromisso na superação das dificuldades para diferentes aspectos de relevância às práticas docentes no município, especialmente nas esferas públicas das redes estadual e municipal, tais como: garantias das condições de participação dos profissionais de educação e a falta de formação para o trabalho com a “temática da diversidade afro-brasileira”. Exclui-se a menção na identificação de necessidade de subsídios ao trabalho docente em outras temáticas étnicas. O item 14.6 recebeu a redação em garantir e assegurar aos profissionais da educação, matriculados regularmente nos programas de pós-graduação em educação ou nas áreas específicas em que atuam, a **dispensa de suas atividades curriculares**, em forma de licença, em tempo integral ou parcial (a escolha do(a) profissional), sendo no mínimo 12 meses para especialização, no mínimo 24 meses para mestrado e no mínimo 48 meses para doutorado, sem perda ou redução de sua remuneração (grifo nosso). E o item 16.6 ao **considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas** no provimento de cargos efetivos para essas escolas da rede pública da Educação Básica. Ressalta-se a inexistência (até a presente data do documento) de quaisquer Comunidades Quilombolas no meio rural, ao mesmo tempo que ignora outras tantas comunidades de caráter étnico, a exemplo da Ecovilva Vraja Dhama pertencente ao movimento Sociedade Internacional para a Consciência de Krsna (ISKCON).

Os sujeitos e as condições para as suas contribuições

Parece-nos que dentre as possibilidades, para o caso das unidades escolares, o instrumento privilegiado seria o Projeto Político Pedagógico/PPP, por estes configurarem nos seus aspectos gerais e processuais a construção da identidade escolar, que definiriam os pressupostos, as finalidades educativas, bem como diretrizes gerais da proposta pedagógica. Na expectativa que estas peças do planejamento escolar se coadunem com os avanços alcançados para as políticas educacionais, resultantes das mobilizações indígenas e indigenistas na Constituição Federal de 1988, que se fez inicialmente preocupação na organização escolar indígena específica e bilíngue em respeito às especificidades a cada realidade sociocultural. Em algumas situações, foi posteriormente ampliado, na atenção às especificidades, para escolas não indígenas em municípios com territórios indígenas, incorporação justificada no deslocamento da matrícula de alunos

indígenas nestas unidades como resultante dos déficits (em alguns casos na ausência) de vagas aos níveis crescentes de ensino nas escolas indígenas, a exemplo do ensino médio.

O movimento de professores indígenas fez aumentar gradativamente as pressões de denúncias e de reivindicações acerca das demandas diante das “ineficiências da educação escolar formal brasileira”, como destacou a pesquisadora Maria da Penha, baseada no estudo de Grupioni, onde persistem “os preconceitos e as discriminações que historicamente afetavam os povos indígenas, uma vez que as informações veiculadas nos livros didáticos e nas escolas não condiziam com a realidade dos povos indígenas contemporâneos” (SILVA, 2010, p. 119).

Tomemos como exercício de análise o PPP da escola estadual⁴ no qual o aludido documento seria “... a concretização de um conceito que busca a realidade tendo como base as nossas especificidades”. Porém, quais seriam as especificidades? Ao longo de todo o documento não identificamos conteúdo que pudessem apontar o sentido das especificidades, exceto, talvez, na expressão de caracterização imprecisa de “comunidade heterogênea” na apresentação do documento.

Uma situação marcante de reflexão ao caso particular do PPP da Escola Estadual é a quase que total ausência de referência legal de outras normas, excetuando-se pela menção exclusiva da Lei nº. 11.645/ 2008 como um dos objetivos ao Conselho Escolar de fazer: “Participar do Planejamento Curricular a fim de garantir conteúdos que atendam aos anseios da comunidade e respeitem suas raízes culturais; (**Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena)”.

No entanto nos chamou atenção o fato da inserção de modificação recente ao arquivo digital do documento, sendo que a data de criação original é o ano 2015, com alteração em abril de 2016, imediatamente posterior à solicitação de acesso ao conteúdo. Ainda, a instância do Conselho Escolar na sua pertinência de representatividade, porém o mesmo não tem se reunido ou produzido por parte de seus membros ações de efetividade ao único marco de legalidade presente ao PPP.

Quanto ao PPP da Escola Municipal, se fez necessário, também, recorrer a Lei nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011 na garantia de acesso ao documento (ver nota de rodapé acima). Verificaram-se indícios de justificativa para a resistência de acesso. O documento recebido, na forma de arquivo digital, com nominação de “ppp novo (atualizado)”, fazendo crer na sua alteração para adequação de conteúdos ausentes na versão anterior ou original. Contudo, chamou a atenção nas referências únicas às Leis nº. 10.639 e nº. 11.645 quando tratado dos “Objetivos Específicos”, sem,

⁴ Para subsidiar nossas discussões, foram encaminhados às duas unidades escolares citadas, por meio de solicitação impressa, requerimento de cópias do PPP de ambas. No conteúdo de solicitação foi evocada a Lei nº. 12.527 de 18 de novembro de 2011 a qual garante o acesso de informações públicas, estabelecendo, entre outras, o prazo de 20 dias para resposta. A escola estadual respondeu ao atendimento por meio digital repassando o arquivo com o solicitado documento.

no entanto, fazer qualquer menção de estratégia ou ação para a efetivação das mesmas, nem, por exemplo, ao menos quando no detalhamento do “calendário escolar” poderiam ser trabalhadas as citadas especificidades. Igualmente à escola estadual, na escola municipal, ambas têm o Conselho Escolar criado formalmente, contudo sem ativação de visibilidade e de precariedade de registros de sua efetivação, a exemplo das ATAs, na aprovação do referido PPP.

Após a análise dos acima mencionados documentos, restou à indagação sobre as condições de planejamento escolar para a implementação de quaisquer medidas que convirjam nas mudanças do ensino-aprendizagem com a inclusão de novos conteúdos e/ou abordagens. Outra dimensão de mudança possível são os processos formadores que possibilitam a aproximação dos profissionais da Educação de produções qualificadas e atualizadas por pesquisas, autores e publicações. Que se acontecendo de maneira continuada proporcionariam contribuições indispensáveis aos educadores, especialmente aos que estão em regência, por isso este processo tem a prerrogativa na modalidade continuada.

No entanto, sendo as nossas reflexões direcionadas ao universo das redes públicas de ensino estadual e municipal em Caruaru, a formação continuada acontece com características que se distanciam dos potenciais aludidos para a promoção de reconhecimento e qualificação do ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, devido à nulidade da realização de iniciativas da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE) na regional do Agreste Centro Norte (GRE). As iniciativas de formação de professores privilegiam as áreas de Português e Matemática, quase que exclusivamente.

Em flagrante ao descumprimento do Planejamento Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, no que se refere à VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES como meta do item 4 (p. 57), talvez se explique pela referência direta na introdução apenas a Lei nº. 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. No entanto em menção a Lei nº. 11.645/2008, como garantias ao “direito de expressão”, surgem no subtítulo da **Educação Indígena** (PERNAMBUCO, p.58-65) orientações para os possíveis alunos indígenas matriculados nas escolas não indígenas e a obrigatoriedade nas referidas escolas de promover e valorizar à diversidade cultural com estratégias pedagógicas neste sentido. Contudo, reproduzindo as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, contidas na compilação de 2013, tendo como subtítulo “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, remete ao direcionamento da diversidade para um segmento étnico-racial específico ou exclusivo. O mesmo reproduzido para o ensino das culturas e

história dos povos indígenas sob o título de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Indígena” (BRASIL, p. 374-415).

Ao nosso entendimento a redação dos documentos de planejamento induz para uma concepção equivocada dos termos e do lugar de incorporação da Lei nº. 11.645/2008, quando tratou de maneira vinculativa à Educação (Escolar) Indígena, isentando de atribuições as escolas não indígenas, omitindo-se no estabelecimento do corpo geral da Meta 4 estratégias mais amplas de valorização da diversidade da história e culturas dos povos indígenas. Talvez, assim, se explique a ausência de atuação institucional da rede na formação continuada das/os professores/as, bem como na compreensão do papel de indução de políticas de Educação pelo governo estadual influenciando aos municípios para um mesmo comportamento, a exemplo do município de Caruaru.⁵

A rede municipal de educação de Caruaru ao longo das duas últimas gestões tem realizado, com periodicidade não regular, processo de formação continuada de professores/as. O modelo tem como estratégia a mobilização por área disciplinar, a exemplo da área de ensino de Matemática, Português e História. Algumas características têm marcado a estratégia para esta última área de conhecimento, dentre as quais destacamos a centralidade exclusiva na promoção dos conteúdos relativos à História de África e Cultura Afro-Brasileira.

Excetuando-se deste contexto um único encontro abordando a história e culturas dos povos indígenas, quase no total desconhecimento dos docentes da rede municipal, pois que o evento restritamente divulgado e definido na sua temática em dia anterior, resultando na mobilização de apenas dois participantes além do mediador. Mediador convidado devido à impossibilidade de envolvimento dos técnicos da Secretaria Municipal.

Ao longo dos encontros são constantes as críticas dos docentes participantes pela ênfase privativa e restritiva da temática, fato que tem persistido em sacrifício da oportunidade de se promover subsídios para iniciativas inovadoras no ensino-aprendizado à pluralidade da atualidade e que promovam o reconhecimento e importância dos povos indígenas na História do Brasil. Considerando ser o estado de Pernambuco um dos com maior contingente populacional no país e o município de Caruaru como centro de atração urbana considerável, faz, inclusive, suspeitar de um número considerável de crianças, adolescentes e jovens indígenas matriculadas em escolas do município.

⁵A Educação Indígena é mais ampla que a escolarização e ocorre no cotidiano dos índios. A Educação Escolar Indígenas são os processos de escolarização vivenciados pelos índios, ou seja a escola indígena.

As situações relatadas acima assumem maior dimensão quando analisadas conjuntamente com outras informações relevantes para a reflexão, pois que na região e no município de Caruaru, onde ocorrem tamanhas dificuldades de déficits e demandas por subsídios ao ensino-aprendizagem, destacamos, especialmente, que a cidade de Caruaru sedia o CAA/UFPE, onde foram realizadas pelo Núcleo de Formação Docente, duas iniciativas das mais exitosas na área de educação voltadas para a diversidade étnico-racial, particularmente a indígena.

A primeira, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, semipresencial, para a formação de professores que atuam em escolas indígenas. A segunda, o Curso de Especialização na Temática do Ensino das Culturas e dos Povos Indígenas (CHPI), direcionado para a formação de professores/as e pesquisadores/as, com participação mista de indígenas e não indígenas. Ambos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a UFPE. Esta segunda iniciativa que ocorre, em grande parte, como desdobramento do Curso de Aperfeiçoamento na mesma temática concluído em 2014 com grande êxito de participantes. Todavia, sendo a segunda iniciativa direcionada para a formação de professores indígenas e não indígenas, a participação destes últimos teve entraves para a efetiva disponibilidade de meios, assim, em parte, justificando a relativa baixa nas inscrições destes e posteriores matrículas, quando considerado o universo do contingente de profissionais e escolas na região de Caruaru e entorno.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR AS DISCUSSÕES

Restam as indagações para reflexões acerca do papel e das condições da academia em ofertar alternativas de formação, a necessidade de articulação e entendimento interinstitucional com as devidas salvaguardas de fomento e disponibilidade de meios efetivos à participação de adesão dos endereçados para a ação, especificamente as(aos) professoras(res) não-indígenas e demais profissionais de ensino. Parece-nos pertinente fazer o seguinte questionamento: Como estas iniciativas são avaliadas pelas redes públicas de ensino?

A mudança do ensino das mais diferentes áreas de conhecimento discutida nas escolas, em especial para o ensino de História, a partir de abordagens críticas do modelo etnocêntrico de qualquer matriz hegemônica se impõe em respostas a alguns desafios, citemos alguns: quais os subsídios didáticos as(aos) professoras(es) na sala de aula? Qual a qualidade do material produzido? Qual a qualidade do processo e a quem de fato detém a prerrogativa final das escolhas? São reflexões

indispensáveis mediante os compromissos e as demandadas, seja de caráter imperioso das leis e/ ou do envolvimento ético profundo do fazer educativo. São partes solidárias em qualquer análise das possibilidades educativas que tentem contribuir para o ensino da temática de história e cultura dos povos indígenas nas escolas não-indígenas.

Ao contexto das leis emergem aliadas ou discordantes as normatizações, e se traduzem muitas das vezes pela falta de entendimento dialógico dos objetivos. Noutras são a experiência visível das disputas refletidas nos contraditórios, até mesmo por projetos e modelos antagônicos. De qualquer modo constituem um desafio à análise de conjunto sem o qual serão sempre óbvias as conclusões do insucesso da implementação. Está na agenda do dia tornar as peças normativas coerentes com os avanços, mesmo diante dos percalços de conjunturas, independentes às escalas socioespaciais. As Leis, os planejamentos, os subsídios didáticos, os processos de formações e os espaços de controle social merecem a análise crítica e os investimentos de intervenção, pois que se solidarizam na realidade da práxis cotidiana.

Conclusivamente, mas não um fim, considerar a necessidade do reconhecimento das implicações limitantes do modelo disciplinar e todos os desdobramentos na produção/socialização difusão dos conhecimentos. Trazer à tona para discussões o lócus dos sujeitos e a proporção de seus protagonismos, bem como questionar os privilégios epistêmicos hegemônicos, até então.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/ Museu Nacional. 2006.

BONIN, Iara Tatiana. Culturas Indígenas na Sala de aula. Encarte Pedagógico I. *In: Porantim*. Brasília, jan./fev., 2016, p. 1-4.

BRANDT, Lilian. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. 2014. Disponível em: <http://www.axa.org.br/>. Acesso em: 05 ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 5. 540, de 02 junho de 1943**. 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 12.031, de 21 de setembro de 2009.** Obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12031.htm. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010:** resultados da amostra – características da população-Pernambuco-Caruaru. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=90&search=pernambuco|caruaru|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-caracteristicas-da-populacao>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Acesso à informação pública. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho.** Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.006, de 26 de janeiro de 2014.** Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 10/04/2016.

CARUARU. **Plano Municipal de Educação/PME sob a Lei nº. 5.540.** 2015.

FARIAS, José. **Uma breve história do índio no Brasil.** Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino, 2015.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História:** uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Orientador: Igor José de Renó. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **MNEME-Revista de Humanidades**, Caicó/ RN, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 28 abr. 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Os primeiros brasileiros.** Rio de Janeiro: Museu Nacional /Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ), 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/ Museu Nacional, 2006, p. 268.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Recife, 2015.

PERNAMBUCO. **Lei nº. 15.507, de 21 de maio de 2015**. Utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares. 2015. Disponível em:
<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=15507&complemento=0&ano=2015&tipo>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, Edson. Os índios no Nordeste e as pesquisas históricas: as influências do pensamento de John Monteiro. **Revista Fronteiras & Debates**, Macapá-AP, UNIFAP, 2016 [no prelo].

SILVA, Edson; MELO, Luísa. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015. Disponível em:
<http://www.revista.ufpe.br/cadernoscap/index.php/cadernoscap/article/view/22>. Acesso em: 28/ 04/ 2016.

SILVA, Edson Hely; SILVA, Penha Maria da. Povos indígenas, interculturalidade e Educação: Darcy Ribeiro e “seus distintos eus” nas discussões sobre a LDB. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (org.). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 135-160.

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

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

SILVA, Edson. **Dia do índio**: entre a “tribo curunais” e a “tribo carochinha”: a continuidade da folclorização da temática indígena na escola. **Revista Construir Notícias**, v. 72, 2013, p. 35-41.

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

SILVA, Maria da Penha da. A “presença” dos povos indígenas nos subsídios didáticos: leitura crítica sobre as abordagens das imagens e textos impressos. **Mnemosine Revista**, p. 268-290, 2010.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles. 2015. 311 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

TOLEDO, Victor M; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo, Expressão Popular, 2015.