

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.017

A LEI 11.645/2008 E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Fred Williams da Silva Tenório¹

RESUMO

A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica, representando um avanço na tentativa de reparar o silenciamento histórico dos povos originários. No entanto, após mais de dezessete anos de sua implementação, enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades e possibilidades do ensino de história indígena, com foco na formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e na integração curricular. A pesquisa se baseia em revisão de literatura, articulando autores como Circe Bittencourt, Edson Silva, João Pacheco de Oliveira e Ailton Krenak. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, persistem lacunas na formação docente, materiais didáticos insuficientes, resistências institucionais e abordagens superficiais ou estereotipadas. Conclui-se que a efetivação da lei depende de uma educação crítica, intercultural e contextualizada, contrariando os estigmas eurocêntricos e que reconheça os indígenas como sujeitos históricos ativos, valorize suas epistemologias e transforme a escola em espaço de justiça histórica.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008; ensino de história; povos indígenas.

1 Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco – UPE (2024) e mestrando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, fred.williams@ufrpe.br

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente, é utilizada como mecanismo de manutenção de relações de poder, com o currículo escolar servindo à legitimação de uma narrativa nacional eurocêntrica e elitista. Desde o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a políticas de dominação e assimilação forçada, enquanto suas culturas, saberes e histórias foram sistematicamente apagados. A presença indígena na escola se limitava, até hoje, a representações simbólicas, imagens folclóricas ou menções pontuais, reforçando o imaginário de que esses povos pertenciam ao passado e não eram sujeitos ativos da história brasileira. Esse apagamento não apenas negava a centralidade indígena na formação do país, mas também estruturava a educação como espaço de reprodução social e cultural da elite dominante.

A Lei 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura indígena na educação básica, representa uma tentativa de reparar esse silenciamento histórico. No entanto, a lei enfrenta desafios estruturais, políticos e epistemológicos. A falta de capacitação adequada para os docentes, a escassez de materiais didáticos contextualizados, práticas pedagógicas limitadas e a persistência de concepções históricas que naturalizam o apagamento indígena dificultam a sua aplicação efetiva. A perspectiva da contra-história baseada na visão de Krenak (2019) ajuda a compreender que o problema não se limita à ausência de conteúdos, mas à necessidade de reconstruir a narrativa histórica a partir dos silenciados, reconhecendo os indígenas como sujeitos históricos ativos e contemporâneos.

A obra de Gilberto Freyre (1986), frequentemente utilizada como referência historiográfica, é um exemplo de como os povos indígenas são vistos e reproduzidos. Embora Freyre (1986) tenha discutido a formação da sociedade brasileira, ele ajuda a desenvolver um mito que é a democracia racial, defendendo uma suposta harmonia entre negros, indígenas e europeus que nunca existiu, silenciando toda violência sofrida pelos povos

nativos e africanos e construindo uma história falsa e tendenciosa que passou a ser trabalhado e tido como verdade em todas as redes de ensino do Brasil. Com base nisso, fica evidente que essa perspectiva contribuiu para legitimar a invisibilidade indígena no currículo escolar e reforçar a narrativa dominante, em que os povos originários aparecem apenas como elementos decorativos ou exóticos.

Este estudo busca analisar os desafios do ensino de história indígena, destacando o papel da formação docente, das práticas pedagógicas e da implementação da Lei 11.645/2008. Ao longo do trabalho, serão discutidos os efeitos da colonização sobre o apagamento cultural, as estratégias de resistência dos povos indígenas e as possibilidades de reconstrução do currículo escolar a partir de suas epistemologias. Por esse motivo, o presente trabalho defende que a educação deve se constituir como instrumento de justiça histórica, promovendo a cidadania intercultural e incorporando a diversidade cultural como eixo central da formação escolar.

Dessa forma, a articulação dessas perspectivas permite compreender os desafios enfrentados pelos professores, as lacunas nos materiais pedagógicos e a necessidade de políticas públicas consistentes. Ao problematizar o silenciamento histórico e propor estratégias de inclusão crítica, este trabalho contribui para a reflexão sobre uma educação que reconheça os indígenas como protagonistas de sua própria história e agente transformador do currículo escolar.

REFERENCIAL TEORICO

A trajetória histórica dos povos indígenas no Brasil é marcada por processos de marginalização, violência e invisibilização, que se iniciam com a colonização portuguesa e se estendem por toda a formação do Estado nacional. Krenak (2019, p.11) em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo” afirma que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p.11).

Com essa justificativa, desde o século XVI, os povos originários foram alvo de estratégias de dominação que incluíram o extermínio físico, a escravização e a assimilação cultural forçada. Darcy Ribeiro (1996) evidencia que a integração forçada dos indígenas ao projeto colonial representou uma ruptura profunda em suas estruturas sociais, econômicas e culturais, configurando um processo de desarticulação de comunidades inteiras e de imposição de valores europeus como supostamente superiores.

Essa marginalização teve continuidade ao longo do período imperial e mesmo após a Proclamação da República, quando políticas de tutela e “civilização” buscavam homogeneizar a população brasileira, reduzindo a presença indígena a estatísticas, territórios e narrativas controladas pelo Estado.

Segundo João Pacheco de Oliveira (2016, p.90) a literatura brasileira ajudou na “construção de uma galeria de personagens indígenas (reais ou ficcionais) descritos sempre positivamente, remetidos apenas ao passado, nunca à contemporaneidade” nesse contexto ele observa que o indianismo, movimento intelectual do século XIX e início do XX, embora valorizasse a figura do indígena na literatura e nas artes, contribuiu para a construção de um imaginário que distanciava os povos originários da realidade social, reforçando estereótipos e silenciando a diversidade cultural existente. Tais práticas configuram o que Sueli Carneiro (2005) chama de “epistemicídio”, ou seja, o silenciamento sistemático dos saberes e modos de vida indígenas.

A narrativa dominante construiu a ideia de que os indígenas seriam povos do passado, integrados ou extintos, deixando pouco espaço para a

compreensão de sua presença contínua e de sua resistência cultural. Nesse sentido, o silenciamento histórico não se limitou ao extermínio físico, mas também atuou sobre o plano simbólico e educativo, moldando percepções sociais e políticas sobre os povos originários.

Estudos mais recentes, como os de João Pacheco de Oliveira (2011) e Wapichana (2020), reforçam que os processos de territorialização e de reconhecimento dos povos indígenas no Nordeste e em outras regiões brasileiras foram profundamente influenciados por relações de poder e interesses econômicos. A historiografia indica que a população indígena foi frequentemente deslocada, marginalizada e submetida a regimes de tutela, reforçando desigualdades estruturais e a invisibilização de seus direitos e culturas. Essa perspectiva permite compreender que o conhecimento sobre os indígenas não é neutro, mas construído em contextos históricos e políticos específicos, refletindo interesses dominantes.

Dantas e Fradique (2024) destacam ainda a participação dos indígenas em eventos históricos como a Guerra do Paraguai, evidenciando que, mesmo quando presentes, seus feitos foram frequentemente subestimados ou invisibilizados nas narrativas oficiais. A análise desses processos demonstra que a marginalização não se restringiu ao passado colonial, mas perpassa séculos de construção do Estado e da sociedade brasileira, criando uma base para as representações estereotipadas que seriam posteriormente incorporadas à escola e ao ensino de história.

A escolarização no Brasil desempenhou um papel central na consolidação de uma narrativa histórica que frequentemente excluía ou distorcia a presença indígena. Segundo Edson Silva (2013; 2017), durante grande parte do século XX, os conteúdos de história voltados aos povos indígenas eram tratados de forma superficial e estereotipada, limitando-se à representação de indígenas como figuras do passado ou como personagens exóticos e folclóricos. Essa abordagem contribuiu para a formação de uma visão homogênea e eurocêntrica da história nacional, na qual as culturas indígenas eram reduzidas a símbolos e estigmas, sem reconhecimento de sua diversidade e de sua permanência na sociedade contemporânea.

Enquanto os indígenas são trabalhados na escola de forma folclórica e distorcida, narrados a partir da chegada dos colonizadores, como se não tivessem história antes desse período, os estudantes ficam impedidos de ter uma visão mais realista dos povos nativos, em sua diversidade e em constante transformação no decorrer dos séculos. Os currículos estão repletos de conteúdos sobre a Europa, levando os alunos a estudarem sobre a formação da Grécia e de Roma, a ascensão da Igreja Católica e o feudalismo, os reis da Inglaterra, de Henrique VIII até a Rainha Elizabeth II, sobre a formação dos Estados Nacionais, das glórias portuguesas e napoleônicas, dentre inúmeros outros assuntos que ocupam o currículo. Tal desbalanceamento evidencia que o apagamento epistemológico dos povos originários não é um acaso, mas resultado de escolhas políticas e educacionais que consolidaram a invisibilidade desses sujeitos históricos (Bittencourt, 2018; Silva, 2017).

Nesse sentido, o papel da escola como produtora de conhecimento histórico legitima a reflexão crítica sobre as consequências desse processo. Conforme observa Circe Bittencourt (2008; 2018), a formação de professores e os métodos adotados no ensino de história influenciam diretamente a maneira como os conteúdos são transmitidos aos alunos. Quando o ensino se restringe a narrativas simplificadas ou distorcidas, reproduz-se o epistemicídio apontado por Sueli Carneiro (2005), silenciando saberes e experiências dos povos indígenas. Dessa forma, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também de manutenção ou contestação das relações de poder e exclusão social.

A análise histórica mostra que esse processo de silenciamento não ocorreu por acaso. Michel-Rolph Trouillot (2016) argumenta que a produção da história está intimamente vinculada ao poder e à estrutura social, de modo que determinados grupos e experiências são sistematicamente invisibilizados. No contexto brasileiro, os indígenas foram frequentemente representados de acordo com os interesses políticos e ideológicos dominantes, e essa construção narrativa foi incorporada nos currículos escolares de maneira quase imperceptível, reforçando uma visão nacional

centrada em figuras europeias e em processos de colonização, enquanto se naturalizava a marginalização dos povos originários.

Além disso, a prática pedagógica contribuiu para a consolidação de estereótipos que persistem até hoje. Silva (2013) enfatiza que a abordagem tradicional do ensino de história indígena raramente contempla a participação ativa das comunidades, os processos de resistência cultural ou a continuidade de suas práticas sociais. Isso implica que gerações de estudantes cresceram sem ter contato com a complexidade e a riqueza das culturas indígenas brasileiras, internalizando uma visão histórica incompleta e distorcida. Essa visão se instalou na estrutura da educação brasileira e como afirma Edson Silva (2017, p.51):

Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de uma cultura escolar que perdura sobre os povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens, discursos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. (Silva, 2013, p.51).

O resultado dessa construção histórica e educacional é a manutenção de preconceitos e a naturalização do apagamento dos povos indígenas. Ribeiro (1996) ressalta que a integração forçada e a assimilação cultural promovidas desde a colonização foram amplificadas por um sistema educacional que legitima a narrativa dominante, criando um ciclo de invisibilização difícil de romper. Assim, compreender o papel da escola na formação dessas narrativas falsas é fundamental para identificar os obstáculos à implementação de políticas de ensino que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão histórica dos povos indígenas.

Nesse sentido, a escola, longe de ser apenas um espaço neutro de ensino, atua como um agente de reprodução de desigualdades sociais e culturais. O reconhecimento dessa função permite pensar em estratégias pedagógicas que rompam com o paradigma tradicional e promovam a construção de uma narrativa mais justa e representativa, que reconheça a presença contínua dos povos indígenas e valorize seus saberes e experiências históricas.

A partir da segunda metade do século XX, iniciou-se um processo de reconhecimento da necessidade de transformar o ensino de história no Brasil, incorporando a diversidade cultural e corrigindo as lacunas históricas que vinham sendo reproduzidas na escola.

As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas. (Silva, 2013, p.215).

Esse movimento esteve associado tanto a mudanças sociais e políticas quanto a pressões de grupos e movimentos organizados em defesa dos direitos étnicos e culturais. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou essa obrigatoriedade para incluir o ensino da história e cultura indígena. Ambas as legislações representaram marcos fundamentais na política educacional brasileira, buscando enfrentar o epistemicídio e promover a valorização da diversidade cultural, como enfatiza Sueli Carneiro (2005).

A Lei nº 11.645/2008 constitui um instrumento jurídico de grande relevância, pois reconhece oficialmente a presença contínua dos povos indígenas no Brasil e a importância de sua cultura e história para a construção da identidade nacional. Segundo Edson Silva (2013; 2017), a promulgação dessa lei é resultado de décadas de mobilização social e de reivindicações de organizações indígenas, pesquisadores e educadores comprometidos com a inclusão da temática indígena nos currículos escolares. Trata-se de uma tentativa de corrigir a invisibilização histórica e de proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e plural do país em que vivem.

Essas legislações refletem, também, mudanças na compreensão sobre a história nacional e a necessidade de confrontar narrativas excludentes. Darcy Ribeiro (1996) e João Pacheco de Oliveira (2016) destacam

que a história dos povos indígenas não pode ser reduzida a episódios do passado ou a figuras simbólicas, mas deve ser compreendida em sua continuidade, considerando as experiências contemporâneas e a resistência cultural desses grupos. A Lei 11.645/2008, portanto, não apenas reconhece a importância histórica dos indígenas, mas também cria condições legais para que essa temática seja incorporada de maneira estruturada nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar do avanço legislativo, Silva (2013; 2017) evidencia que a implementação das leis enfrenta desafios significativos. A ausência de formação adequada para professores, a carência de materiais didáticos consistentes e a resistência de parte do sistema escolar limitam a efetividade das normas. Bittencourt (2008; 2018) reforça que a preparação docente é elemento central para que o ensino da história indígena seja realizado de maneira crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade cultural do Brasil e rompam com estereótipos historicamente construídos.

Portanto, as leis de 2003 e 2008 representam conquistas significativas, mas também revelam a distância entre a norma jurídica e a prática pedagógica. Elas evidenciam que a transformação do ensino de história indígena depende não apenas da legislação, mas da articulação entre políticas públicas, formação docente e recursos educativos adequados. A análise bibliográfica indica que, para efetivar essas mudanças, é necessário repensar currículos, estratégias didáticas e abordagens pedagógicas, garantindo que os saberes indígenas sejam tratados com a profundidade e o respeito que lhes são devidos.

A construção da Lei nº 11.645/2008 resultou de um longo processo histórico e político, no qual a mobilização de pesquisadores, educadores e movimentos indígenas desempenhou papel fundamental. Diferentemente de medidas legais isoladas, essa lei é fruto de articulações sociais que buscaram tornar visível o conhecimento e a cultura indígena, historicamente marginalizados no ensino brasileiro. Silva (2013; 2017) destaca que sua aprovação reflete não apenas a reivindicação por justiça histórica,

mas também o reconhecimento de que a educação é um espaço estratégico para a promoção da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos.

O processo legislativo envolveu debates no âmbito do Congresso Nacional, consultas a especialistas em educação e a participação de instituições de ensino e organizações indígenas. A articulação entre movimentos sociais e academia foi decisiva para consolidar a percepção de que o ensino da história indígena não poderia mais ser negligenciado. Carneiro (2005) argumenta que esse tipo de mobilização é essencial para combater o epistemicídio, pois permite que vozes historicamente silenciadas se façam ouvir, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas.

A importância da lei reside, principalmente, na criação de um marco legal que legitima a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, transformando-a de um conteúdo opcional em obrigação do sistema educacional. Bittencourt (2008; 2018) observa que a existência de uma base legal proporciona aos professores respaldo institucional para abordar a história e cultura indígena de forma sistemática, incentivando a adoção de metodologias críticas e plurais. Além disso, a lei representa um instrumento simbólico de reconhecimento, afirmando que os povos indígenas fazem parte da construção histórica e cultural do Brasil.

Outro aspecto relevante é a amplitude da lei, que não se limita ao ensino de conteúdos históricos isolados, mas propõe a integração das culturas indígenas na formação educacional de maneira transversal. Ribeiro (1996) ressalta que a educação, quando estruturada para incluir diferentes perspectivas, contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender a complexidade social e cultural do país. Nesse sentido, a lei não se restringe à reparação histórica, mas também cumpre função pedagógica, promovendo a construção de uma narrativa mais plural e inclusiva.

Por fim, a Lei nº 11.645/2008 estabelece parâmetros para o planejamento curricular, a produção de materiais didáticos e a formação

docente, sendo um instrumento que conecta política pública, prática pedagógica e direitos culturais. Wapichana (2020) destaca que sua implementação, embora ainda parcial, abre espaço para o fortalecimento da identidade indígena e para o reconhecimento de sua presença ativa na sociedade brasileira. Assim, a lei cumpre papel estratégico ao proporcionar condições legais e simbólicas para que a escola se torne um espaço de valorização e respeito à diversidade cultural, rompendo com séculos de marginalização e invisibilização.

Apesar de representar um avanço significativo na legislação educacional brasileira, a Lei nº 11.645/2008 enfrenta desafios estruturais que dificultam sua plena implementação nas escolas. Silva (2013; 2017) enfatiza que a principal barreira reside na formação docente insuficiente: muitos professores não receberam capacitação específica para abordar a história e a cultura indígena de maneira crítica e contextualizada. Essa lacuna na formação contribui para que a lei seja frequentemente tratada de forma superficial, restrita a conteúdos pontuais ou atividades simbólicas, sem a integração efetiva nos currículos escolares.

Outro fator que limita a efetividade da lei é a carência de materiais didáticos adequados. Bittencourt (2008; 2018) observa que os livros didáticos e recursos pedagógicos disponíveis muitas vezes reproduzem estereótipos ou apresentam informações incompletas sobre os povos indígenas, refletindo, em alguns casos, a narrativa histórica tradicional que a lei pretende superar. Sem materiais consistentes, o ensino se torna fragmentado, e a proposta de valorizar a diversidade cultural e a presença histórica dos indígenas é comprometida.

Além disso, existem resistências institucionais e culturais dentro das próprias escolas. Alguns currículos ainda privilegiam narrativas eurocêntricas ou eventos históricos considerados “centrais” na formação nacional, relegando o estudo dos povos indígenas a espaços marginais. A resistência ao ensino de conteúdos que confrontam a narrativa dominante está frequentemente associada a preconceitos enraizados e à dificuldade de lidar com a diversidade cultural de forma crítica. Dessa maneira, mesmo

diante de uma legislação clara, práticas educativas conservadoras perpetuam a exclusão simbólica dos povos originários.

Outro aspecto crítico é a falta de articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática pedagógica. A lei estabelece diretrizes, mas sua implementação depende de planejamento institucional, acompanhamento e suporte técnico aos professores. A ausência de monitoramento e de políticas de incentivo torna difícil transformar a norma em prática efetiva, limitando o impacto da legislação na realidade das salas de aula. Sem um compromisso institucional consistente, a lei corre o risco de permanecer como uma diretriz formal, sem mudanças significativas na experiência educativa dos alunos.

Portanto, a análise bibliográfica evidencia que, embora a Lei nº 11.645/2008 seja um marco legal importante, sua efetividade é limitada por fatores estruturais, pedagógicos e culturais. O desafio consiste em superar essas barreiras, garantindo que a lei não seja apenas um documento legal, mas um instrumento capaz de promover mudanças significativas na forma como os povos indígenas são representados e compreendidos na educação básica brasileira.

A superação das barreiras que limitam a implementação da Lei nº 11.645/2008 exige a articulação de diversas estratégias pedagógicas, institucionais e sociais, visando garantir que o ensino de história indígena seja tratado de forma crítica, plural e transformadora. Um dos elementos centrais é a formação contínua de professores, que deve incluir conteúdos históricos, culturais e metodológicos voltados à compreensão das sociedades indígenas e à promoção da diversidade cultural. Bittencourt (2008; 2018) destaca que a preparação docente é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas capazes de romper com estereótipos e narrativas excludentes, oferecendo aos alunos uma visão mais ampla e realista da história brasileira.

A oralidade constitui um dos pilares fundamentais para a preservação e transmissão das memórias e saberes indígenas. Muito antes da chegada dos colonizadores e da imposição da escrita como forma dominante de

registro histórico, os povos originários já possuíam sistemas complexos de transmissão de conhecimento por meio da palavra falada, dos cantos, dos rituais e das narrativas míticas. Ouvir a história contada a partir das próprias comunidades indígenas é romper com o silenciamento que marcou séculos de marginalização, permitindo que suas cosmovisões sejam reconhecidas como legítimas formas de produção de conhecimento.

O método tradicional de construção da História, fortemente baseado em uma narrativa linear, cronológica e centrada nos grandes acontecimentos e personagens, geralmente brancos, europeus e pertencentes às elites, revela-se limitado e excludente. Essa forma de escrever História privilegia uma perspectiva única, apagando a pluralidade de experiências e silenciando vozes subalternizadas, como as de indígenas, negros, mulheres e trabalhadores. Ao adotar documentos oficiais como fontes quase exclusivas, esse modelo ignora a riqueza das oralidades, das memórias coletivas e das práticas culturais que também constituem o tecido histórico. Mais do que registrar o passado, esse método tradicional perpetua uma visão hierarquizada do mundo, reafirmando relações de poder e marginalizando sujeitos que deveriam ser reconhecidos como protagonistas da história.

Nesse contexto, a crítica de Eric Wolf, em *A Europa e os povos sem história*, evidencia que essa abordagem eurocêntrica não apenas invisibiliza os povos não europeus, mas também reduz a História a um registro centrado na Europa e nas elites dominantes. Ao questionar esse paradigma, torna-se evidente a necessidade de romper com a narrativa linear e elitista, reconhecendo que indígenas, africanos e camponeses possuíam histórias próprias e exerceram agência significativa na constituição do mundo moderno. A adoção de fontes alternativas, como a oralidade, a memória coletiva e as práticas culturais, não são apenas um recurso metodológico, mas uma postura política e epistemológica. Desafiar a tradição que coloca o europeu no centro significa construir uma historiografia plural, capaz de incluir múltiplas vozes e resistências antes silenciadas.

Valorizar a oralidade, no espaço escolar, significa também desafiar a hegemonia do modelo eurocêntrico de ensino, que privilegia a escrita e os documentos oficiais como únicas fontes válidas da história. Ao incorporar os relatos orais, as narrativas de anciãos, líderes comunitários e intelectuais indígenas, os estudantes têm acesso a versões plurais da história do Brasil, que revelam resistências, experiências cotidianas e a continuidade das culturas nativas. Assim, a escuta atenta se torna não apenas um método pedagógico, mas uma postura ética diante das populações historicamente silenciadas.

Além disso, trazer a oralidade para a escola abre caminho para a construção de uma educação intercultural, na qual os povos indígenas deixam de ser meros objetos de estudo e passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos ativos. A presença da palavra viva nas salas de aula humaniza o ensino, fortalece identidades e possibilita o enfrentamento do epistemicídio, pois restitui às comunidades o direito de narrar a si mesmas. Nesse sentido, ouvir e registrar as experiências indígenas não é apenas um recurso metodológico, mas uma prática política de valorização da diversidade e de reparação histórica.

Outra estratégia relevante consiste na produção e disponibilização de materiais didáticos adequados, que contemplem a diversidade cultural indígena e abordem tanto a história passada quanto a contemporânea desses povos. Silva (2013; 2017) enfatiza que livros didáticos, recursos digitais e atividades pedagógicas contextualizadas são instrumentos essenciais para a efetiva aplicação da lei, pois permitem que os conteúdos sejam trabalhados de forma consistente e integrada ao currículo escolar. A elaboração desses materiais deve envolver pesquisadores, educadores e representantes das próprias comunidades indígenas, garantindo fidelidade cultural e respeitando saberes tradicionais.

O enriquecimento do currículo escolar é outro aspecto central. Oliveira (2011; 2016) aponta que a integração da história e cultura indígena de forma transversal, em diferentes disciplinas, contribui para que os alunos compreendam a presença contínua dos povos originários no Brasil, evi-

tando sua marginalização a episódios isolados ou simbólicos. Além disso, ações pedagógicas que incentivem a participação das comunidades indígenas na escola, como oficinas, debates, visitas e projetos colaborativos, fortalecem o aprendizado e aproximam os alunos da realidade cultural desses grupos.

A implementação de políticas públicas de acompanhamento e avaliação também se mostra essencial. O monitoramento da aplicação da lei nas escolas, aliado à capacitação contínua e à disponibilização de recursos, permite identificar falhas e promover ajustes necessários para melhorar a eficácia do ensino. Carneiro (2005) e Krenak (2019) reforçam que políticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural precisam estar ancoradas em estratégias de longo prazo, que incluam formação docente, infraestrutura adequada e valorização dos saberes indígenas.

Por fim, é fundamental promover uma mudança cultural dentro das escolas e da sociedade, reconhecendo os povos indígenas como protagonistas de sua própria história e como parte integrante da identidade nacional. A educação crítica e inclusiva, fundamentada na legislação e nos princípios de pluralidade cultural, contribui para formar cidadãos conscientes, capazes de respeitar a diversidade e de questionar narrativas históricas excludentes. Segundo Ribeiro (1996), compreender a história dos indígenas de forma ampla e crítica é uma condição necessária para transformar a educação em instrumento de justiça social e de valorização da diversidade.

Assim, a bibliografia revisada indica que é possível avançar na implementação da Lei nº 11.645/2008 por meio da combinação de formação docente, materiais pedagógicos adequados, currículo integrado, participação comunitária e políticas públicas de monitoramento. A articulação desses elementos permite não apenas cumprir a lei, mas promover uma verdadeira transformação no ensino de história indígena, rompendo com séculos de marginalização e construindo espaços escolares mais inclusivos e representativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que os povos indígenas sofreram, ao longo da história do Brasil, processos sistemáticos de marginalização, invisibilização e epistemicídio, que se manifestaram tanto na vida social quanto na construção do conhecimento histórico. A análise do referencial teórico demonstra que, desde o período colonial, os indígenas foram sujeitos a políticas de assimilação forçada e expropriação territorial, enquanto sua representação nos discursos oficiais e escolares foi distorcida ou negligenciada. Conforme apontam Ribeiro (1996), Freyre (1986), Oliveira (2011; 2016) e Dantas e Fradique (2024), a construção da nacionalidade brasileira esteve intrinsecamente ligada à exclusão e ao silenciamento de povos originários, criando lacunas e estereótipos que ainda hoje influenciam a educação e a percepção social sobre essas populações.

O papel da escola nesse contexto foi particularmente relevante. A instituição educacional, ao reproduzir narrativas históricas excludentes e estereotipadas, contribuiu para a naturalização da marginalização dos indígenas, como destaca Silva (2013; 2017). A educação formal, ao priorizar conteúdos eurocêntricos e negligenciar saberes indígenas, fortaleceu a manutenção de visões parciais e distorcidas da história nacional. Essa constatação evidencia o problema central que motivou este estudo: de que maneira os povos indígenas foram historicamente representados na narrativa escolar e quais estratégias podem garantir a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008?

As legislações de 2003 e 2008, especialmente a Lei nº 11.645/2008, representam avanços significativos na tentativa de corrigir séculos de invisibilização. Elas consolidam a obrigação legal de incluir a história e cultura indígena nos currículos, proporcionando instrumentos jurídicos e pedagógicos para professores e gestores escolares. No entanto, a revisão bibliográfica evidencia que a simples existência da lei não garante sua efetividade. Barreiras estruturais, como a insuficiente formação docente, a ausência de materiais didáticos adequados e a resistência institucional,

limitam a implementação das normas e comprometem a qualidade do ensino. Como observa Bittencourt (2008; 2018), a legislação precisa ser acompanhada de políticas públicas de formação e monitoramento para transformar a prática escolar de forma consistente.

Diante desse quadro, a pesquisa também indicou possibilidades concretas de solução, que passam pela articulação de múltiplos elementos: formação contínua e crítica de professores, produção e distribuição de materiais didáticos representativos, integração da temática indígena de forma transversal no currículo, participação das comunidades indígenas na escola e políticas de acompanhamento e avaliação da aplicação da lei. Conforme ressaltam Carneiro (2005) e Krenak (2019), essas medidas são essenciais não apenas para cumprir a legislação, mas para promover uma transformação cultural e educacional capaz de valorizar a diversidade, reconhecer a presença histórica dos indígenas e enfrentar o racismo estrutural.

O estudo reforça, ainda, que o ensino de história indígena deve ser encarado como um instrumento de construção social e de justiça histórica, permitindo aos alunos compreenderem a complexidade e pluralidade do Brasil. A abordagem crítica e reflexiva contribui para a desconstrução de narrativas excludentes e favorece a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades na preservação da memória e da diversidade cultural. Ribeiro (1996), Trouillot (2016) e Wapichana (2020) apontam que reconhecer a presença e a relevância contemporânea dos povos indígenas é condição indispensável para superar séculos de invisibilização e para consolidar práticas educacionais inclusivas.

Portanto, este artigo evidencia que o problema central identificado: a marginalização histórica e escolar dos povos indígenas, pode ser enfrentado por meio da articulação entre legislação, formação docente, recursos pedagógicos e engajamento comunitário. A pesquisa justifica-se não apenas pela necessidade de compreender os processos históricos de exclusão, mas também pelo imperativo de propor caminhos viáveis para a transformação do ensino, alinhando teoria e prática pedagógica. Ao final,

conclui-se que, para que a Lei nº 11.645/2008 cumpra seu propósito de promover a inclusão e valorização da história e cultura indígena, é imprescindível um compromisso contínuo de escolas, professores, gestores e sociedade, de forma a garantir que os saberes indígenas sejam transmitidos com respeito, profundidade e pluralidade, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e representativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Formação de professores e ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

DANTAS, M.; FRADIQUE, P. Os indígenas da região Nordeste na Guerra do Paraguai. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas - Campiô**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 131-145, 2024. DOI: 10.48017/rc.v3i1.580. Disponível em: <https://periodicosu-neal.emnuvens.com.br/campio/article/view/580>. Acesso em: 4 out. 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 30. ed. Rio de Janeiro: Global, 1986. (obra original 1933)

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios, população residente, religião e etnia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos. In: **O nascimento do Brasil e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração forçada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 213-223, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v1i2.48. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/48>. Acesso em: 4 out. 2025.

SILVA, Edson. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, histórias**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 40-56, 2017. DOI: 10.26512/hh.v5i9.10983. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10983>. Acesso em: 4 out. 2025.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

WAPICHANA, E. A. Sociogênese da mobilização étnica ocorrida na comunidade Serra do Truarú. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 26, n. 58, set./dez. 2020, p. 381-418.

WOLF, Eric. **A Europa e os povos sem história**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.