

NOTA TÉCNICA

LEI 11.645/08

ENSINO DE HISTÓRIA
E CULTURA INDÍGENA

Parceria:



Sumário

1. Introdução	5
1.1 A escola como instrumento da colonização	6
1.2 Ressignificando a escola	10
2. Processo de implementação da lei	12
2.1 Parecer do Conselho Nacional de Educação em decorrência da Lei 11.645/2008	15
2.2 Avaliando a normativa	16
3. Recomendações	18
4. Referências bibliográficas	20

1. Introdução

Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador.

Eduardo Galeano

A Lei nº 11.645/2008 altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura dos povos indígenas no currículo nacional. A LDB regula a educação escolar no Brasil, que se organiza a partir da articulação de sistemas de ensino — composto por instituições de ensino (públicas e privadas), órgãos gestores e colegiados — em todos os níveis da federação. A responsabilidade pelos sistemas de ensino é compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Em 2003, a LDB foi alterada em seu artigo 26-A pela Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, em seu artigo 79-B, determinando a inclusão do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar.

Em 2008, a LDB foi novamente alterada no artigo 26-A pela Lei 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na educação básica brasileira. Posteriormente, em 2013, a LDB foi alterada para incluir a consideração com a diversidade étnico-racial como um dos princípios da educação básica no país.

1.1 A escola como instrumento da colonização

O histórico dessas alterações na legislação educacional brasileira é fruto de reivindicações do Movimento Negro e, posteriormente, do Movimento Indígena e indigenista, que exigiram mudanças na maneira como as escolas retratam percursos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos desses povos na constituição do Brasil.

Os povos indígenas sofreram repetidas violações na forma como se relacionam com a instituição escolar ao longo da história. No período colonial, as missões jesuítas foram responsáveis pela educação dos “gentios”, a fim de converter crianças e jovens aos princípios da religião católica e inseri-los em um modelo de “civilização” para a execução de diversas atividades laborais na colônia. Nos aldeamentos, os indígenas eram obrigados ao trabalho, frequentemente na condição de trabalhadores livres compulsórios.

A catequese realizada em aldeamentos ou missões tinha como objetivo incorporar os indígenas à civilização cristã – prática que, hoje, entendemos como etnocídio. Além disso, órfãos vindos de Portugal foram trazidos para a ocupação de territórios na colônia, como parte de uma estratégia eficiente que facilitava o relacionamento com as crianças indígenas, servindo aos interesses coloniais. O ensino era dividido em duas partes: uma comum, destinada à transmissão dos princípios das crenças católicas, e outra estratificada e diferenciada, para os diferentes públicos:

[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. [...] Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação

¹ Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/#2tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/#>

era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos. (Casimiro, 2007, p.27 apud Gleidson Silva e Simone Silveira Amorim, 2017) (1)

Os colégios jesuítas foram as primeiras experiências da instituição escolar no Brasil. Após a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, a educação escolar passou a ser cada vez mais direcionada à formação de uma elite brasileira, com foco no desenvolvimento de competências que garantissem a manutenção das conquistas coloniais e do poder político, econômico e social.

Porém, os indígenas não deixaram de ser alvo do ensino escolar. Durante o Império, outras ordens religiosas, como os capuchinhos, atuaram em escolas nos aldeamentos. Já no período republicano, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) contava sempre com escolas nos Posto Indígenas tanto para o ensino das letras, quanto para a formação para o trabalho.

É a partir dessa herança histórica que se consolidou o que conhecemos hoje como o modelo de educação tradicional, ainda presente em nossa sociedade. Nessa concepção pedagógica, os povos indígenas foram frequentemente retratados nos livros didáticos e, sobretudo, no estudo da História do Brasil, como pertencentes a um passado distante.

Com base em uma historiografia eurocentrada, os povos indígenas eram estudados a partir de uma sequência didática cronológica que os apresentava como coadjuvantes da história, marcada por eventos como:

²GRUPIONI, Luiz Donizete. A temática indígena na escola. Silva, Aracy Lopes da Silva e Grupioni, Luis Donisete Benzi. Unesco, 2005.

- » A chegada dos europeus ao Brasil, em que os indígenas eram retratados de forma contraditória: ora como cordiais e amigáveis, carregando pau-brasil em troca de bugigangas e miçangas, ajudando os portugueses a estabelecer as primeiras povoações e ensinando-os a sobreviver na nova terra; ora como selvagens e arredios, o que “justificava” sua escravidão ou massacre;
- » A figura do “índio” também aparece associada aos sertanistas (conhecidos hoje como bandeirantes), mercenários responsáveis pela escravização de indígenas e pela destruição de quilombos, sendo retratados pela História Oficial como heróis que ampliaram as fronteiras do Brasil. Esses relatos incluem uma conclusão de que os “índios” eram preguiçosos e não serviam para o trabalho, o que justificaria a escravização de negros africanos trazidos para o Brasil por meio do tráfico negreiro.
- » Nesse momento, ganha força a ideia de que o “índio” deveria ser civilizado, abandonando seus traços “primitivos”, ou seja, não-europeus. “Mas depois disso, o índio desaparece, não antes de nos legar algumas generalidades: são tupis, adoram Jaci e Tupã e moram em ocas e tabas. Também uma herança: ensinam técnicas como a queimada (de roças de coivara), a fabricação de redes e esteiras e nos deixam suas lendas” (GRUPIONI, 1995) (2)

O ensino de leitura e literatura também é um exemplo da contribuição das escolas na formação de um imaginário estereotipado e idílico sobre os povos indígenas. Os currículos escolares, pautados sobretudo no referencial literário tradicional, negligenciaram por muito tempo as produções literárias orais ou escritas dos povos indígenas. Esses povos geralmente são abordados apenas nas leituras escolares por meio do estudo de autores românticos do século XIX, sempre sob a perspectiva do colonizador. Como aponta Antonio

³ CÂNDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

Candido (3), as obras literárias desse movimento produzem a “ilusão” de uma literatura nacional ao exaltar uma figura idealizada do indígena, dotado de virtudes arbitrárias, que ignoram sua realidade, diversidade étnica, linguística e sociocultural, além de desviarem a atenção de questões como a mestiçagem com o negro. A leitura acrítica dessas obras e a ausência de obras literárias indígenas, tanto orais quanto escritas, que tragam a voz e as narrativas desses povos, perpetuam estereótipos como o “bom selvagem”, entre outros.

Essas abordagens educacionais representaram, por longo tempo, a forma como povos indígenas foram retratados na escola, contribuindo para a formação de uma imagem estereotipada e genérica (que não incluía a sociodiversidade de povos no Brasil) e os apresentando como algo pertencente ao passado. Esse imaginário, amplamente difundido nas escolas, contribui para a formação de preconceitos sobre os indígenas, perpetuando a ideia de que, para serem legítimos, eles deveriam manter características do passado, como andar nus, vestir cocar e usar arco e flecha. Também reforça a visão de que eram preguiçosos, sustentando discursos sobre produtividade de terras, em que se considera que “há muita terra para pouco índio”, desconsiderando seus direitos originários sobre o território, a função social da terra, os modos próprios de produção econômica, cultural e social dos povos indígenas e a centralidade dos territórios para isso.

Além da escola, as políticas indigenistas integracionistas estabelecidas pelo Estado na relação com os povos indígenas fomentaram a violação de direitos, forçando povos e pessoas indígenas a esconderem suas identidades culturais, a deixarem de falar suas línguas e a ocultarem seu pertencimento a um grupo social e cultural.

⁴ O Censo Demográfico Brasileiro de 2022, o mais recente, ainda não divulgou os dados sobre o número de povos e línguas indígenas no país. Por essa razão, utilizamos os dados do Censo de 2010 como referência.

1.2 Ressignificando a escola

Desde a década de 60 do século passado, um conjunto articulado de ações do Movimento Indígena e da sociedade civil organizada, como a atuação do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), (atual Instituto Socioambiental - ISA), atuou no mapeamento dos povos e terras indígenas no Brasil, contrapôs a ideia de um vazio demográfico na Amazônia, que justificava diversos empreendimentos voltados ao avanço da fronteira agrícola no país, e demonstrou que a população indígena não só existia, como estava em recuperação demográfica. A luta da União das Nações Indígenas (UNI), de lideranças de diversos povos e de apoiadores na Constituinte foi primordial para a conquista de direitos na Constituição Federal, tanto o direito aos territórios ancestrais dos povos indígenas quanto o direito a existirem em suas diferenças – expressos no artigo 231.

Na Constituição Federal, também foi assegurado o direito à educação, em seu artigo 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão e profissional. O texto constitucional também garante às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Artigo 210, § 2º). Essa conquista apresentou aos professores indígenas o desafio de recriar a escola nas aldeias e comunidades, ao qual elas e eles têm respondido com inovações pedagógicas, que podem inspirar o trabalho nas salas de aulas não-indígenas.

O direito à educação de forma democrática e igualitária é recente, e as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 orientam o reconhecimento da população negra e indígena no processo histórico da formação do Brasil. Assim como reorientam atitudes e valores, promovendo a valorização do patrimônio histórico-cultural, econômico, social e ambiental dos povos

indígenas em nossa sociedade, a Lei 11.645/2008 os reconhece como sujeitos de direitos, com uma rica sociodiversidade composta por mais de 305 etnias, que falam cerca de 274 línguas indígenas (Censo, 2010) (4). A lei garante o direito dos povos indígenas a existir em sua diferença, como sujeitos contemporâneos, contribuindo para a formação de uma sociedade democrática e igualitária.

2. Processo de implementação da lei

O processo de implementação da Lei 11.645/2008 se relaciona com o surgimento de marcos legais e infralegais que orientam para uma educação das relações étnico-raciais e uma educação antirracista. Esse campo educativo tem início no Movimento Negro, que, por meio da sua luta, instituiu a já mencionada Lei 10.639/2003, sucedida pelo Parecer CNE/CP 3/04 e pela Resolução 1/04, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais em 2004.

O referido parecer fundamenta a necessidade de políticas de ações afirmativas, isto é:

“de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.” (CNE/2004)

O texto define o campo da educação para as relações étnico-raciais para que sejam mais justas e equilibradas e para

que haja o devido reconhecimento, reparação e valorização da diversidade de povos que constituem a sociedade brasileira. Também estabelece a ideia de raça, não como um conceito biológico, já superado, mas como uma construção social forjada pela tensão das relações entre brancos e negros, e define o uso do termo étnico para indicar que essas relações tensas não se devem apenas às diferenças de cor da pele e traços fisionômicos, mas também às especificidades culturais originadas na ancestralidade africana, que se diferenciam em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática.

O campo educativo das relações étnico-raciais e da educação antirracista abre espaço para ações afirmativas que busquem reconhecer e valorizar as diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira, além de promover ações educativas com a intenção de reparar os danos e corrigir equívocos em conteúdos curriculares que contribuíram para a formação de um imaginário preconceituoso, racista e deturpado sobre os indígenas no país, seus modos de vida e sua constante contribuição para a produção de conhecimentos no Brasil.

Em paralelo, diversos acordos internacionais contribuíram para concretizar a alteração da LDB e garantir o estudo da matriz indígena no currículo nacional, dentre eles:

- » Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução no 47/135, de 18 de dezembro de 1992.
- » Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, que foi ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004 que, em seu art. 31, prevê medidas de caráter educativo a fim de eliminar preconceitos, incluindo es-

forços para que os livros e materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e povos indígenas.

- » III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, em 2011.
- » Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, cujo art. 15 afirma: “Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade”.

Vale destacar que acordos internacionais continuam reforçando a necessidade de implementação da Lei 11645/2008, a exemplo da XVI Conferência das Partes para a Convenção da Diversidade Biológica, realizada em Cali, na Colômbia, em 2024. Nesse encontro se estabeleceu uma decisão referente à Comunicação, Educação e Conscientização Pública em torno da Biodiversidade. Esta decisão inclui a orientação para a formulação de um Plano de Ação para Educação para a Biodiversidade voltado à educação formal e não formal e que faz menção direta ao reconhecimento das diversas visões do mundo, valores e sistemas de conhecimento dos povos indígenas e das comunidades locais.

Essa confluência de movimentos em níveis internacional, nacional e local foi a base para o reconhecimento do Brasil como um país pluriétnico e multicultural, fundamentando e ajudando a garantir o direito dos povos indígenas de serem representados nos currículos escolares em suas diver-

sidades históricas, territoriais, econômicas, políticas, culturais e linguísticas.

2.1 Parecer do Conselho Nacional de Educação em decorrência da Lei 11.645/2008

Assim, em 2015, é homologado o Parecer CNE/CEB 14/2015, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da História e Cultura dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008, que articula esses diferentes marcos legais e acordos internacionais para estabelecer e orientar a inclusão da temática no currículo nacional e as repercussões pedagógicas necessárias para garantir esse direito.

O Parecer estabelece a transversalidade da temática indígena em todas as áreas do conhecimento e menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010, que integra o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena à Base Nacional Comum Curricular e também sua inclusão nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Além disso, indica que as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, decorrente da Lei 10.639/2003, assim como seu plano de implementação, podem incluir a perspectiva da matriz indígena, quando cabível.

Além disso, o Parecer orienta Conselhos de Educação, Instituições de Ensino Superior e Unidades Escolares a promoverem pesquisas, a produzirem de materiais didáticos e a formarem de professores que preparem e orientem o ensino da matriz indígena no currículo nacional. Ele também:

- » Recomenda o desenvolvimento de competências nos estudantes para o reconhecimento de direitos e aspectos da sociodiversidade, compreensão da pluralidade de cos-

movisões, línguas, culturas e histórias, e valorização das contribuições indígenas à sociedade brasileira, como medicina, arquitetura, culinária, linguística, arte, cultura e literatura.

- » Determina que esses aspectos integrem os currículos escolares e os projetos político-pedagógicos das escolas.
- » Oferece diretrizes como promoção de intercâmbios com povos indígenas da região, desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, criação de espaços específicos em bibliotecas e realização de estudos sobre grupos étnicos.

Embora o Parecer contenha informações e diretrizes operacionais para a implementação da Lei 11.645/08, o documento aponta algumas confusões em relação às políticas direcionadas à educação escolar indígena, previstas na Resolução 03/99, que estabelece a escola diferenciada, bilíngue ou multilíngue para os povos indígenas, e à consolidação da temática em escolas não-indígenas e no currículo nacional.

2.2 Avaliando a normativa

Em relação ao monitoramento da implementação das leis que orientam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), as avaliações realizadas em 2017 pela UNESCO e em 2024 pela SECADI/MEC apontam ainda para a necessidade de fortalecer a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O Relatório sobre o Estado da Arte sobre a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, realizado a partir de edital da UNESCO em 2017, avalia a inclusão das leis nos planos de educação estaduais, do Distrito Federal e de alguns municípios das cinco regiões do país que apresentavam IDH elevado. Os dados levantados demonstram que a maioria das unidades federativas brasileiras está em consonância com o Plano Nacional de Educação e contempla, em seus Planos

⁵ O diagnóstico apresenta a formulação de diferentes índices resultantes do cruzamento de dados gerados pelos formulários, que foram preenchidos por mais de 90% dos municípios brasileiros. Fonte: Painéis de diagnóstico e monitoramento do Ministério da Educação. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojMDY0YzYzOTctMGQ2My00MDBmLWFjNzItNDIwZGZjMTI0ZDg0IiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>

Estaduais de Educação, o disposto nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, instituindo ações educacionais, imediatas e/ou de médio prazo para a capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com as temáticas em questão e o incentivo à produção de material didático-pedagógico dotados de perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Entretanto, os planos municipais se apresentavam mais frágeis ao estabelecer metas e ações para a efetivação das mesmas, muitas vezes representando uma cópia do previsto no plano estadual.

Da mesma forma, em 2024, o Diagnóstico Equidade 2024, parte das ações da Política Nacional de Equidade para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNE-ERQ), revelou dados sobre a institucionalização (5) da política de EREER nos municípios brasileiros. Entre os principais destaques:

- » Apenas **20,4% dos municípios oferecem formações** direcionadas à EREER.
- » **26% possuem estrutura específica** para a EREER na gestão escolar.
- » **33,7% utilizam materiais didáticos e paradidáticos** dedicados à EREER.
- » **20,6% contam com orçamento** destinado à implementação da EREER.
- » **42,6% têm normativa local** sobre a política.
- » Apenas **15,5% possuem equipes específicas** para políticas de equidade racial.

Embora o diagnóstico consolide dados relativos às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, sem diferenciar claramente a implementação de cada uma, fica evidente que há um longo caminho para sua plena consolidação na política educacional brasileira.

3. Recomendações

6 Participaram da formulação dessas recomendações as seguintes instituições:

ANMIGA - Associação Nacional Mulheres Indígenas Guerreiras Ancestrais
Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT
Instituto Socioambiental -ISA
Itáu Social
União do Conselhos Municipais - Uncme
União dos Dirigentes Municipais - Undime
Museu de Arqueologia e Educação - MAE
Makira'eta - Rede de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas
Geledés - Instituto da Mulher Negra
UFMG
Centro de Referência de Educação Integral - CREI
Impacta Consultoria UNICEF
Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena - FNEEI
Sankofa
Flacso
Imaginable Futures

Com base no disposto nesta Nota Técnica e em conjunto com diversas organizações da sociedade civil (6), representantes do movimento indígena e indigenistas, assim como de universidades e do campo da educação, apresentamos algumas recomendações para promover maior efetividade da Lei nº 11.645/2008 e sua consolidação dentro da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a Educação Antirracista:

- » Garantir a formulação de **Resolução com Diretrizes Curriculares específicas para a matriz indígena** para orientar a revisão de currículos nacionais, estaduais e municipais;
- » Garantir a participação de **representantes indígenas nos Conselhos Nacionais, Estaduais, Municipais de Educação**;
- » Atualizar o **Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para EREER, incluindo a matriz indígena** nas DCNs para EREER (ação prevista no novo PNE 2024 - 2034 em tramitação);
- » Prever e promover **materiais didáticos e paradidáticos diversificados e de qualidade**, com obras focadas em temas relacionados à Lei 11.645 e com autoria indígena;
- » Exigir **formação para professores** para que todos os profissionais da educação básica sejam formados em temas da lei;
- » Construir e fortalecer **um plano nacional específico para a implementação da lei**, e garantir sua presença transversal em outros planos nacionais setoriais.
- » Promover **campanhas que ampliem o entendimento da sociedade sobre a importância da lei** e sua efetivação nos currículos escolares.

A partir dessas recomendações, esperamos garantir condições para a oferta de ensino de qualidade em escolas da educação básica que reconheça e promova a **presença da sociodiversidade dos povos indígenas e suas contribuições em todos os campos do conhecimento** e para a manutenção de um meio ambiente saudável e da biodiversidade no Brasil.

4. Referências bibliográficas

BRASIL. Casa Civil. (1994) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 01/12/2024

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2004) Resolução No 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2015) Parecer n.14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei no 11.645/2008.

CÂNDIDO, Antônio. (2009). Formação da literatura brasileira: momentos decisivos 1750-1880. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.

GRUPIONI, Luiz Donizete. (1995). A temática indígena na escola. Silva, Aracy Lopes da Silva e Grupioni, Luis Donisete Benzi. Unesco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2024). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Painéis de diagnóstico e monitoramento do Ministério da Educação. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDY0YzYzOTctM-GQ2My00MDBmLWFiNzItNDIwZGZjMTI0ZDg0IiwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5Y-zkyZCJ9>. Acesso em: 01/12/2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E Conselho Nacional de Educação. (2017). RELATÓRIO DA CONSULTORIA EDITAL UNESCO N. 04/2016 TOR4/2016 PERFIL 01. PRODUTO: O ESTADO DA ARTE SOBRE APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008.

NÓBREGA, Manuel da. (1954). Diálogo sobre a conversão do gentio. Lisboa: União Gráfica.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA). (2024). Conference of the Parties to the Convention on Biological Diversity. Communication, education and public awareness: Draft decision submitted by the Chair of Working Group I.

SILVA, G., & AMORIM, S. S. (2017). Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). *Interações (Campo Grande)*, 18(4), 185–196. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>. Acesso em: 01/12/2024.

Proposta de Nota Técnica apresentada no Encontro Nacional de Educação Escolar Indígena, entre os dias 16 e 18 de dezembro, organizada em parceria com:

