

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA  
LEI 11.645/2008 EM MINAS GERAIS  
PUBLIC POLICIES AND AFFIRMATIVE ACTIONS: THE LAW NO.  
11645/2008 IN MINAS GERAIS**

**Rogéria Moreira Rezende Isobe**

Doutora em Educação; Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: [rogeriaisobe@gmail.com](mailto:rogeriaisobe@gmail.com)

**Valéria Moreira Rezende**

Doutora em Educação; Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

E-mail: [rogeriaisobe@gmail.com](mailto:rogeriaisobe@gmail.com)

**Neide Borges Pedrosa**

Doutora em Educação; Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: [nbpedrosa@hotmail.com](mailto:nbpedrosa@hotmail.com)

**Juracy Machado Pacífico**

Doutora em Educação; Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: [juracypacifico@unir.br](mailto:juracypacifico@unir.br)

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultado de investigação que teve por objetivo analisar as representações construídas por professores da rede pública municipal de Minas Gerais acerca dos povos indígenas e a forma como abordam a temática nas escolas, tendo em vista as determinações da Lei 11.645/2008. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em 2014 que adotou como procedimento metodológico a aplicação de questionário semiestruturado tendo como público alvo professores atuantes em seis municípios do interior de Minas Gerais. Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e categorizados em três unidades temáticas: povos indígenas e sua presença no Brasil; povos indígenas: identidades e culturas; formas de abordagem da temática indígena nas escolas. A análise permitiu identificar a ocorrência de representações estereotipadas, historicamente construídas e naturalizadas que posicionam os povos indígenas em um passado estático e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. Quanto à forma de abordagem da temática nas escolas os docentes restringem-se a utilização do livro didático e às comemorações do ‘Dia do Índio’. Os resultados da investigação corroboram o entendimento de que a implementação de políticas de ações afirmativas no campo educacional exige a formulação de estratégias de formação continuada para professores de forma a promover a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas para com as comunidades indígenas.

**Palavras chave:** Políticas afirmativas. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

**Abstract:** In this work we analyze how teachers represent the municipal public system of Minas Gerais when relating to Indigenous peoples and how they approach the subject in schools, considering the determinations of the Law 11.645/2008. It is a qualitative research conducted in 2014, which adopted the application of a semi-structured questionnaire as a methodological procedure, with the target audience being teachers working in six municipalities in the countryside of Minas Gerais. The data from the questionnaires were

subjected to analysis technique and categorized into three thematic units: indigenous peoples and their presence in Brazil; Indigenous peoples: identities and cultures; Ways of approaching Indigenous issues in schools. The analysis allowed us to identify occurrences of stereotyped representations, historically constructed and naturalized representations that place indigenous peoples in a static past and not as active individuals in contemporary Brazil. As for the approach of the subject in schools, the teachers are restricted to the use of textbooks and the celebrations of the 'Indian Day'. The results of the research corroborate the understanding that the implementation of affirmative action policies in the educational field requires the formulation of strategies for continuing teachers' formation in order to promote the gradual deconstruction of prejudices and stigmas towards indigenous communities.

**Keywords:** Affirmative action policies. Ethnic and racial relations. Teachers Education.

## Introdução

As políticas de ações afirmativas têm sua origem na década de 1960, nos Estados Unidos, quando diversas lideranças representativas de coletivos sociais marginalizados reivindicaram seus direitos exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, assumisse uma postura ativa para a melhoria das condições das populações discriminadas historicamente. Bergman (1996 apud MOEHLECKE, 2002, p. 199) caracteriza as políticas afirmativas como ações de

[...] planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais.

A experiência dos Estados Unidos se disseminou por diversos países do ocidente os quais implementaram políticas de ações afirmativas com o fim de estabelecer a igualdade de oportunidades entre os grupos sociais no acesso a bens e serviços na sociedade, contemplando áreas como mercado de trabalho, sistema educacional e representação política de forma a combater as situações de discriminação étnica, racial ou de gênero.

No Brasil, desde o final da década de 1980 alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Em decorrência, a implantação de sistemas de cotas para ingresso no ensino superior em 2002 despontou-se como ação afirmativa na agenda política brasileira com o objetivo de “promover privilégios de acesso a meios fundamentais de educação e emprego, principalmente a

minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente (GUIMARÃES, 1997, p. 233).

O sistema de cotas gerou inúmeras controvérsias e debates acerca de quais seriam as melhores soluções de combate aos processos de exclusão de determinados grupos sociais. Enquanto alguns grupos argumentam sua importância para corrigir injustiças históricas, outros a criticam por se restringir a ações de caráter compensatório. Tais controvérsias não serão analisadas neste trabalho<sup>1</sup>. Importa aqui a compreensão de que tais políticas vão sendo delineadas a partir das demandas e reivindicações sociais indicando o reconhecimento de que as fortes desigualdades sociais da sociedade brasileira ganham contornos mais rígidos quando se inclui o recorte étnico racial, étnico e de gênero.

O sistema educacional brasileiro tem sido apontado pelas pesquisas oficiais e acadêmicas assim como pelos movimentos sociais como *locus* de reprodução das desigualdades sociais e raciais, uma vez que a instituição escolar é herdeira de uma longa tradição de ensino etnocêntrico e ocidental que subjuga e inferioriza a diferença com a legitimação de determinados modelos identitários, tidos como unívocos, eternos, universais. De fato, historicamente a instituição escolar configura-se como espaço de padronização e homogeneização cultural que reforça atos de opressão, discriminação e preconceito existentes no conjunto de relações sociais mais amplas (MOREIRA; CADAU, 2003).

Nessa conjuntura, questões relativas à diversidade das culturas hibridizadas passaram a ocupar mais espaço na produção acadêmica e na arena política brasileira desencadeando a implementação programas e ações de viés étnico nas escolas. O tema referente à diversidade apresenta-se aqui como uma das dimensões da política afirmativa no campo educacional que envolve a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização de suas culturas. Nessa perspectiva foi sancionada a Lei 11.645 de 2008:

[...] a Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2004, p. 5)

Com o intuito de combater preconceitos e discriminações que sofre a população negra e indígena no Brasil, a Lei 11.645 estabelece a obrigatoriedade do ensino das Relações

---

<sup>1</sup>Para análise da polêmica em torno das políticas afirmativas e sistema de cotas Cf. Moehlecke, 2002.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos povos indígenas no Brasil para todas as instituições de ensino, públicas e privadas, em todos os graus, da educação infantil ao ensino superior (BRASIL, 2008). A data de publicação da lei evidencia que até o final da primeira década do século XXI aquelas populações vivenciaram cinco séculos de invisibilidade e negação de seus direitos sociais.

No que se refere à cultura indígena, é preciso considerar que embora essa determinação legal represente uma conquista resultante de um longo processo de lutas para superar o preconceito e discriminação contra as populações indígenas, isso não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino na medida em que a formação inicial dos professores não contempla o ensino daquelas temáticas.

Nos últimos anos houve um aumento gradativo da produção bibliográfica sobre a abordagem da temática indígena nas escolas (BONIN, 2006; GRUPIONI, 1996; BERGAMASCHI, 2008; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; SILVA, 2012, entre outros). As investigações sinalizam o predomínio de concepções preconceituosas e imagens estereotipadas nas escolas, pois “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil” (GRUPIONI, 1996, p. 424).

As ações de formação continuada configuram-se, nessa conjuntura, em importante estratégia de construção de uma educação intercultural para que a temática étnica possa ser abordada numa perspectiva crítica, problematizadora, tendo em vista o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira bem como o respeito às diferenças dos saberes e modos de vida indígenas e não-indígenas.

Com o objetivo de contribuir para a implementação qualificada da Lei 11.645/2008, o projeto “Culturas e História dos Povos Indígenas” foi desenvolvido no período de junho de 2014 a fevereiro de 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, professores e tutores selecionados no âmbito das ações preconizadas pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM). Uma das ações do projeto consistiu na oferta de um curso de especialização para professores da rede pública de ensino. Buscando a interface com a pesquisa, outra ação realizada foi uma investigação sobre as representações construídas pelos professores participantes do projeto acerca dos povos indígenas bem como a forma de abordagem da temática nas escolas.

## **Materiais e Métodos**

O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa de caráter exploratório de natureza qualitativa. Segundo Vergara (2000), na investigação exploratória o pesquisador procura um maior conhecimento sobre o tema em estudo em área na qual há pouco conhecimento científico acumulado ou sistematizado. A respeito do caráter qualitativo Minayo (2001) assinala ser esta a forma adequada para o conhecimento de fenômenos sociais na medida em que o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

Os critérios de inclusão que selecionaram os sujeitos foram: participar do curso de especialização no âmbito do projeto “Culturas e História dos Povos Indígenas” realizado no período de 2014 a 2015 por docentes da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; concordar em participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados foi realizada no primeiro dia do curso, antes de todas as atividades programadas, através de um questionário semiestruturado, com questões fechadas relacionadas ao levantamento do perfil dos participantes e questões abertas para conhecimento das representações dos professores sobre as populações indígenas. Participaram da pesquisa 123 dos 149 docentes inscritos no curso que teve como público alvo docentes professores em exercício da Educação Básica da rede pública municipal de ensino provenientes dos municípios mineiros de: Delta, Conceição das Alagoas, Planura, Pirajuba, Veríssimo, Uberaba.

Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados identificadores de acordo com a ordem de leitura dos questionários e registro das respostas sendo, portanto, o primeiro identificado como P1 (professor 1), na sequência P2, P3, P4 e assim sucessivamente até o último questionário P123.

O questionário consistiu de três perguntas abertas abordando os seguintes aspectos: a) registro dos conhecimentos sobre os povos indígenas; b) breve relato das experiências sobre o trabalho com a temática indígena nas escolas; c) registro de comentários gerais sobre a temática.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento de análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (2010), é constituído por três fases, quais sejam: 1) pré-análise que consiste na leitura geral dos documentos a serem analisados); 2) exploração do material para formulação de temas ou categorias que possibilitarão a interpretação das informações

coletadas; 3) tratamento dos resultados com a interpretação dos dados fundamentados no referencial teórico.

Os dados provenientes dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo e categorizados em três temáticas centrais: 1) povos indígenas e sua presença no Brasil; 2) povos indígenas: identidades e culturas; 3) forma de abordagem da temática indígena nas escolas. A seguir serão apresentados dados referentes ao perfil dos entrevistados bem como os resultados e discussão das unidades temáticas analisadas na investigação.

## Resultados e discussão

Nos próximos itens apresentaremos as análises e discussões suscitadas a partir dos dados levantados.

### Levantamento do perfil dos participantes

A tabela a seguir apresenta o perfil dos professores entrevistados, de acordo com as variáveis: sexo, idade e área de atuação.

**Tabela 1** Perfil dos cursistas (sexo, idade, área de atuação)

Sexo	Frequencia	%
Masculino	05	4
Feminino	118	96
Total	123	100
Idade	Freq.	%
20 a 30	46	37
31 a 40	38	31
41 a 50	31	25
Mais de 50	08	7
Total	123	100
Área de atuação	Freq.	%
Educação Infantil	51	41
Ensino Fundamental	60	49
Direção/supervisão	12	10
Total	123	100

Contatou-se que a maioria (96%) dos professores que participaram do curso de formação continuada, atuantes nas escolas públicas da região do Triângulo Mineiro, é do sexo feminino, havendo uma minoria (4%) do sexo masculino. Quase metade dos cursistas (49%)



atua no ensino fundamental sendo que 29% são docentes da educação infantil e 22% são professores que atuam em funções administrativas de direção escolar e supervisão pedagógica nos estabelecimentos de ensino.

### **Representações construídas sobre os povos indígenas**

Conforme mencionado, a leitura do *corpus* empírico permitiu apreender e sistematizar as ideias principais registradas pelos participantes da pesquisa que foram categorizadas em três temáticas centrais. Na primeira categoria temática, relacionada à questão dos “povos indígenas e sua presença no Brasil”, identificou-se o predomínio de representações estereotipadas acerca dos povos indígenas evidenciadas, especialmente, por generalizações que representa o indígena idealizado como exótico ou em situações que o vitimizam. Nota-se uma representação de cunho eurocêntrico na qual a presença das etnias indígenas no Brasil é vinculada ao passado, ressaltando seu caráter passivo sempre submetido ao colonizador, desconsiderando, desta forma, seu protagonismo histórico e a discussão sobre suas espacialidades em todo território brasileiro, inclusive nos centros urbanos. Os trechos das respostas deixam entrever essas questões:

Os índios são povos que sofreram com a violência dos portugueses que queriam escravizá-los [...] (P18).

Os índios vivem nas matas e tem uma ótima relação com a natureza e o meio ambiente [...] vivem da caça, pesca e artesanato [...] (P12).

Os portugueses destruíram a cultura dos índios e muitos foram escravizados e mortos [...] (P 94).

Temos que respeitar as tribos indígenas e aprender a não destruir o meio ambiente [...] os índios eram os verdadeiros donos da terra quando o Brasil foi descoberto. [...] (P113).

As representações não ultrapassam a imagem caricatural de índios vivendo em harmonia com a natureza pescando e caçando. O destaque feito ao termo tribo também marca, de maneira exemplar, a manutenção de certos estereótipos acerca dos povos indígenas. Corrobora com estas constatações os estudos realizados por Bergamaschi e Gomes (2012 p. 56) que analisam a abordagem da temática indígena em duas escolas públicas de ensino fundamental das redes estadual e municipal de Porto Alegre, RS. As autoras observam que as comunidades indígenas são concebidas como “representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil”. Os desenhos das crianças revelam indígenas “frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza”. A respeito dos livros didáticos utilizados, o estudo demonstra que em nenhuma imagem tais

grupos étnicos são representados na situação social contemporânea. Também a pesquisa de Coelho (2010), sobre os livros didáticos de História, revela a permanência de uma imagem dos povos indígenas “como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza” (p. 6).

Embora prevaleça a imagem vinculada ao passado nas concepções dos entrevistados, muitos professores reconhecem a presença atual de comunidades indígenas nos centros urbanos. No entanto, a análise das respostas categorizadas na temática identificada como “Povos indígenas: identidades e culturas” observou-se a figura de um índio genérico, que ao viver nas cidades, encontra-se em situação de uma suposta ameaça de desaparecimento com perdas e ausências culturais:

Os índios lutam para manter a sua cultura, mas muitos acabam morando nas cidades e acabam perdendo sua identidade [...] (P36).

Hoje se perdeu muito da cultura indígena porque eles são discriminados [...] (P45).

[...] temos que respeitar a cultura deles [...] (P102).

[...] morando na cidade o índio perde sua cultura [...] se continuar assim não teremos mais índios no Brasil [...] (P75).

Precisamos ouvir os índios, saber como eles vivem em suas tribos e aprender com a cultura deles o respeito pelo meio ambiente [...] (P79).

[...] Percebemos a influência da cultura indígena quando consumimos a mandioca, o milho, quando usamos palavras de origem indígena, quando usamos cestos e vários artesanatos [...] (P 83).

As concepções estereotipadas que se arrastam ao longo da história representam um constante processo de aculturação e ameaça de extinção de tais grupos étnicos que supostamente deveriam viver nas matas para a preservação de suas culturas. Reproduzem-se, assim, a dicotomia entre “índios puros”, vivendo nas matas *sversus* “índios contaminados pela civilização”. A propósito dessa questão, são pertinentes as observações de Bonin (2010)

Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado [...] E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (p. 78)

As respostas demonstram a generalização de certas práticas culturais como se fossem de toda e qualquer etnia, ignorando a diversidade que sempre existiu entre os povos indígenas. A esse respeito Bonin (2010) observa:



Os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (p. 78).

Na categoria temática relacionada à “forma de abordagem da temática indígena nas escolas” a maioria dos docentes afirmou restringir-se a utilização do livro didático como suporte para o ensino na temática na sala de aula. Nota-se também varias referências às atividades comemorativas no dia do Índio:

Trabalho com o livro didático que mostra como os índios viviam na época do descobrimento [...] também mostro que precisamos respeitar as diferentes culturas [...] (P17).

[...] além do livro dou atividade para as crianças desenharem os índios e colorir figuras [...] (P34).

[...] A parte mais trabalhada sobre os índios é no 19 de abril [...] as crianças vestem roupas, fazem teatros, danças, assistem desenhos sobre os índios e cantamos musicas indígenas [...] (P60).

Oficialmente, nos currículos, os povos indígenas figuram como temática vinculada à data comemorativa. Nesse sentido, Moreira e Silva (1995) alertam que “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente” (p. 31). A propósito do “Dia do Índio” Bonin (2010) questiona: “quais são os efeitos de se falar sobre os povos indígenas inserindo-os numa data específica?” a autora responde: “a questão central é que o discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas” (p. 78). Num cenário marcado por desinformação e intolerância, é urgente divulgar informações corretas e atualizadas sobre esses povos. No entanto, os próprios professores registram as dificuldades enfrentadas para o ensino da temática indígena nas escolas sinalizando como problemas a falta de materiais adequados, pouco conhecimento sobre o assunto e sobrecarga de trabalho:

Ainda sabemos muito poucos sobre os povos indígenas [...] precisamos de mais cursos de capacitação para aprender mais sobre o assunto [...] (P03).

Os livros são ultrapassados, mas não temos material bom para trabalhar com os alunos [...] (P34).

No curso de pedagogia não aprendi nada sobre isso e agora preciso ensinar o que não sei [...] (P10).

São tantas cobranças para o professor trabalhar na escola e tudo é importante [...] não temos tempo para capacitação e não temos materiais diferentes por isso trabalhamos com o que temos que é o livro didático [...] (P6).

Os registros demonstram a importância de considerar as condições de trabalho do professor como um desafio a ser enfrentado para melhoria do ensino público brasileiro. Além disso, fica evidente a necessidade de uma mudança nos programas e políticas direcionadas aos livros didáticos utilizados nas escolas. A implementação da Lei 11.645/2008 configura-se em um processo que deve ser construído a partir de estudos culturais abrangentes subsidiados por uma reflexão radical e rigorosa que permita a compreensão das raízes do problema e seus fundamentos, questionando-se as concepções do senso comum construídas historicamente, pois “é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (VORRABER COSTA, 2002, p. 138).

### Considerações finais

A investigação demonstrou que os professores participantes da pesquisa reconheceram a importância de se incluir a temática indígena no currículo das escolas brasileiras. No entanto, foi possível notar a ocorrência de representações estereotipadas, historicamente construídas e naturalizadas que posicionam os povos indígenas em um passado estático e não como sujeitos atuantes no Brasil contemporâneo. Quando remetem a atualidade reproduzem a dicotomia entre “índios puros”, vivendo nas matas *versus* “índios contaminados pela civilização”. Observou-se ainda a generalização de certas práticas culturais ignorando a diversidade étnica que sempre existiu entre os povos indígenas. Quanto à forma de abordagem da temática nas escolas os docentes restringem-se a utilização do livro didático e às comemorações do ‘Dia do Índio’.

Os resultados da investigação corroboram o entendimento de que a implementação de políticas de ações afirmativas no campo educacional exige a formulação de estratégias de formação continuada para professores de forma a promover a desconstrução gradual de preconceitos e estigmas para com as comunidades indígenas.

### Referências

BRASIL. **Lei 11.645** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso 07/03/2016.

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B.. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, 2012, p. 53-69.

BERGAMASCHI, M. A. (org). 2008. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação.

BONIN, I. T. Problematizando narrativas sobre os povos indígenas: um olhar sobre o ‘descobrimento’, o ‘encontro harmonioso’ e outras histórias contadas na escola. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 4, n. 1, junho, p. 61-72. 2006.

\_\_\_\_\_. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

CANDAU, V. M. **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997, p. 233-242.

GRUPIONI, L D B. (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º 2º graus, MEC, Brasília, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. 218p.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** no. 23 Rio de Janeiro, Mai/Ago. 2003 pp 156-168.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. B. (orgs). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, M. P. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da lei 11.645/08. IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – EPEPE, Caruaru, set. 2012.

VORRABER COSTA, M. **Poder, discurso e política cultural**: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.