


**PRESENÇA SUBORDINADA: A QUESTÃO INDÍGENA E A ASSIMETRIA CURRICULAR
APÓS A LEI 11.645/08****INDIGENOUS ISSUES AND CURRICULAR ASYMMETRY AFTER LAW 11.645/08** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-006>**Felipe A. O. Cantalice**

Mestrando

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

E-mail: cantalicedm@yahoo.com.brLattes: <https://lattes.cnpq.br/8398844302616365>**RESUMO**

Este artigo analisa criticamente a posição ocupada pela temática indígena no currículo escolar brasileiro após a promulgação da Lei 11.645/08, que ampliou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Sustenta-se que, embora a legislação represente importante conquista político-educacional, sua institucionalização não produziu, de forma automática, uma incorporação curricular simétrica da presença indígena. Em muitos contextos, a questão indígena permanece inscrita de modo subordinado, episódico, folclorizado ou historicamente desatualizado, mesmo em discursos pedagógicos que afirmam compromisso com a diversidade. O texto propõe o conceito de “presença subordinada” para nomear a forma pela qual sujeitos, saberes e historicidades indígenas são formalmente incluídos sem, contudo, desorganizar o centro epistemológico eurocêntrico do currículo. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-documental, fundamentado na leitura crítica da Lei 11.645/08, do artigo 26-A da LDB, do Parecer CNE/CP nº 03/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e da literatura especializada sobre currículo, colonialidade, educação escolar indígena e relações étnico-raciais. Argumenta-se que a efetividade da Lei 11.645/08 depende menos da simples presença da temática indígena em documentos escolares e mais da superação das formas subordinadas de sua inscrição pedagógica.

Palavras-chave: Lei 11.645/08; Currículo; Povos indígenas; Relações étnico-raciais; Presença subordinada.

ABSTRACT

This article critically analyzes the position occupied by Indigenous issues in the Brazilian school curriculum following the enactment of Law 11.645/08, which amended Article 26-A of the National Education Guidelines and Framework Law to include the mandatory teaching of Indigenous History and Culture. It

argues that, although the legislation represents an important political and educational achievement, its institutionalization has not automatically produced a symmetrical curricular incorporation of Indigenous presence. In many contexts, Indigenous issues remain inscribed in a subordinate, episodic, folklorized, or historically outdated manner, even within pedagogical discourses that claim a commitment to diversity. The article proposes the concept of “subordinate presence” to name the way in which Indigenous subjects, knowledges, and historicities are formally included without, however, disorganizing the Eurocentric epistemological center of the curriculum. Methodologically, this is a theoretical-documentary essay grounded in the critical reading of Law 11.645/08, Article 26-A of the LDB, Opinion CNE/CP No. 03/2004, Resolution CNE/CP No. 01/2004, and specialized literature on curriculum, coloniality, Indigenous schooling, and ethnic-racial relations. It argues that the effectiveness of Law 11.645/08 depends less on the mere presence of Indigenous themes in school documents and more on overcoming the subordinate forms of their pedagogical inscription.

Keywords: Law 11.645/08; Curriculum; Indigenous peoples; Ethnic-racial relations; Subordinate presence.

1 INTRODUÇÃO

Algumas leis alteram procedimentos. Outras alteram o campo do visível. A Lei 11.645/08 pertence a esse segundo grupo. Ao ampliar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena ao lado da História e Cultura Afro-Brasileira, ela não apenas acrescentou um novo conteúdo ao currículo escolar brasileiro. Ela deslocou, ao menos no plano jurídico e político, o que a escola já não poderia continuar fingindo não ver: que a formação histórica do Brasil não pode ser ensinada sem os povos indígenas, suas cosmologias, suas formas de organização social, suas lutas e suas permanências.

No entanto, entre a conquista legal e a vida concreta do currículo existe um intervalo duro. Nesse intervalo, a norma pode ser absorvida sem perturbar profundamente a estrutura que a recebe. Pode ser mencionada em projetos pedagógicos, aparecer em semanas temáticas, ser convertida em vocabulário institucional e, ainda assim, não alterar de modo substantivo a gramática por meio da qual a escola organiza o passado, o conhecimento e a própria ideia de nação. É nesse ponto que a reflexão deste artigo se instala.

A hipótese que orienta o texto é a seguinte: a ampliação promovida pela Lei 11.645/08 não produziu, por si só, uma incorporação curricular simétrica da presença indígena, e em muitos contextos escolares a temática permanece inscrita sob formas subordinadas de reconhecimento. Isso significa que a presença indígena, embora formalmente admitida, continua frequentemente aparecendo como passado remoto,

patrimônio cultural, folclore, ancestralidade abstrata ou diferença exótica, sem alcançar a condição de eixo estruturante da inteligibilidade curricular.

Para nomear essa forma específica de inclusão sem deslocamento, proponho aqui a categoria de presença subordinada. A expressão busca dar conta de uma operação curricular recorrente: a admissão formal de sujeitos e saberes historicamente marginalizados, mas em posição controlada, lateral, domesticada, incapaz de abalar o centro epistemológico que organiza o currículo. Não se trata, portanto, de ausência pura e simples. Trata-se de uma forma de presença que não chega a reorganizar o regime de legitimidade do conhecimento escolar.

O argumento central do artigo é que a efetividade da Lei 11.645/08 depende menos da mera inserção da temática indígena em documentos ou conteúdos e mais da capacidade de romper com a estrutura curricular que historicamente ensinou o Brasil a partir de um ponto de vista branco, colonial e não indígena. Em outras palavras: não basta incluir os povos indígenas no currículo se essa inclusão ocorrer sem alterar o centro a partir do qual o currículo continua sendo organizado.

Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-documental, sustentado na leitura crítica da legislação educacional brasileira e no diálogo com autores que têm contribuído para pensar currículo, colonialidade, educação escolar indígena e justiça epistemológica. O texto não pretende apresentar levantamento empírico sistemático de currículos escolares específicos. Seu objetivo é outro: explicitar uma forma recorrente de subordinação curricular e oferecer uma chave analítica capaz de ajudar a compreender por que a presença indígena, mesmo quando legalmente assegurada, segue frequentemente operando em condição de margem.

2 A LEI 11.645/08 E O DESLOCAMENTO JURÍDICO DA QUESTÃO INDÍGENA

A promulgação da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, representa um marco importante no campo educacional brasileiro. Ao alterar o artigo 26-A da LDB, a legislação estendeu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para incluir também a História e Cultura dos povos indígenas. Em termos formais, isso significou reconhecer que a narrativa escolar brasileira não poderia continuar fundada numa pedagogia da omissão ou numa representação residual da presença indígena.

Esse movimento, porém, não surgiu do nada. Ele se inscreve numa longa história de lutas travadas por movimentos indígenas, intelectuais, educadores, pesquisadores e organizações comprometidas com a crítica ao eurocentrismo curricular e à forma pela qual a escola brasileira historicamente produziu a invisibilidade dos povos originários. A lei, portanto, não deve ser lida como gesto espontâneo do Estado, mas como resposta institucional tardia a uma exigência política e histórica mais profunda.

Seu alcance é considerável. Ao tornar obrigatória a presença da temática indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, a legislação interfere diretamente no

regime de legitimidade do conhecimento escolar. A escola, que por muito tempo tratou os povos indígenas como tema lateral, anterior à nação ou exterior à modernidade, passa a ser formalmente convocada a reconhecer sua centralidade histórica e cultural.

Mas é justamente aqui que surge uma tensão importante. O reconhecimento jurídico não dissolve automaticamente as formas históricas de subordinação que organizaram a produção do saber escolar. Leis deslocam o terreno da disputa, mas não garantem, sozinhas, a transformação do imaginário pedagógico, da formação docente, da seleção bibliográfica, dos materiais didáticos ou da estrutura narrativa do currículo.

É por isso que a Lei 11.645/08 deve ser lida simultaneamente em duas chaves. De um lado, como conquista relevante e indispensável. De outro, como marco que só pode produzir seus efeitos mais fortes se for capaz de enfrentar a forma específica pela qual o currículo brasileiro sempre reconheceu a presença indígena: não como contemporaneidade política, mas como vestígio; não como matriz de pensamento, mas como herança cultural; não como sujeito do presente, mas como figura administrável do passado.

3 CURRÍCULO, COLONIALIDADE E A PRODUÇÃO DA INVISIBILIDADE INDÍGENA

A escola brasileira não apenas deixou de ensinar adequadamente os povos indígenas. Ela os ensinou de uma maneira historicamente específica. E isso faz toda a diferença.

A crítica curricular já demonstrou, há décadas, que currículo não é lista neutra de conteúdos, mas seleção histórica, política e cultural do que uma sociedade decide considerar ensinável, memorável e legítimo. Como mostrou Tomaz Tadeu da Silva, o currículo participa ativamente da produção de identidades, pertencimentos e fronteiras simbólicas. Ele não apenas transmite conhecimento; ele define quem pode aparecer como sujeito da história e sob quais condições.

Quando essa discussão é colocada em diálogo com a noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano, a questão ganha outra profundidade. O problema deixa de ser apenas pedagógico e passa a ser também civilizatório. A colonialidade não operou apenas pela dominação política ou econômica dos povos colonizados, mas também pela imposição de uma ordem de conhecimento em que a Europa se apresentou como centro universal da racionalidade, enquanto os povos indígenas foram empurrados para o campo da tradição, da oralidade, do primitivo ou do pré-moderno.

No caso brasileiro, isso teve efeitos profundos sobre a escola. A história ensinada durante muito tempo consolidou uma narrativa em que os povos indígenas apareciam sobretudo em três posições recorrentes. Primeiro, como habitantes originais do território, quase sempre circunscritos ao período da chegada portuguesa. Segundo, como vítimas da colonização, frequentemente representados como povos passivos diante da violência histórica. Terceiro, como elemento cultural da formação nacional, mas quase sempre sob forma folclorizada, despolitizada e destemporalizada.

Essa operação é particularmente eficaz porque não depende da eliminação absoluta da presença indígena. Pelo contrário: ela funciona precisamente por meio de uma presença administrada. O indígena entra, mas entra domesticado. Aparece, mas aparece num lugar previamente controlado. É reconhecido, mas sem perturbar a narrativa principal da nação.

A escola, assim, ajudou a consolidar uma imagem persistente e profundamente violenta: a de que os povos indígenas pertencem ao passado do Brasil, e não ao seu presente. Essa imagem é uma das formas mais eficazes de expropriação histórica. Ela transforma povos vivos em figura de origem. Retira-lhes contemporaneidade. Faz da permanência um anacronismo. E, ao fazer isso, produz uma forma sofisticada de apagamento: não o desaparecimento completo, mas a conversão da existência indígena em resto simbólico de uma história já superada.

É nesse terreno que a Lei 11.645/08 entra em disputa. Seu problema não é apenas garantir presença. Seu problema é desorganizar a forma colonial de presença que o currículo brasileiro historicamente produziu.

4 PRESENÇA SUBORDINADA: UMA CATEGORIA PARA PENSAR A ASSIMETRIA CURRICULAR

É nesse ponto que proponho a categoria de presença subordinada.

A expressão busca nomear uma situação recorrente no campo curricular: quando sujeitos, histórias e saberes historicamente marginalizados são formalmente incorporados ao currículo, mas em posição secundária, controlada e não estruturante. Não se trata, portanto, de ausência total. Tampouco de presença plena. Trata-se de uma forma intermediária, mas profundamente política, de inscrição subordinada.

No caso da questão indígena, essa presença subordinada pode assumir diferentes formas.

A primeira delas é a presença arqueológica. Os povos indígenas aparecem como passado originário do território nacional, quase sempre vinculados ao “descobrimento”, ao contato colonial ou à formação inicial do Brasil. A consequência disso é grave: ensina-se o indígena como anterior à nação, mas não como sujeito de sua contemporaneidade.

A segunda forma é a presença folclorizada. Aqui, a temática indígena é admitida sobretudo sob a forma de artefatos culturais, alimentação, festas, arte, vocabulário ou hábitos incorporados ao imaginário nacional. Embora essa dimensão cultural seja importante, ela frequentemente aparece esvaziada de conflito, territorialidade, violência histórica e agência política.

A terceira é a presença moralizada. Nessa modalidade, os povos indígenas entram no currículo como tema de sensibilização ética, associado ao respeito, à tolerância ou à valorização da diversidade. O problema é que, quando isso ocorre sem análise histórica das relações de poder, o conflito colonial é convertido em

lição moral abstrata. O racismo, o genocídio, a espoliação territorial e a violência estatal desaparecem atrás de uma pedagogia da boa convivência.

A quarta é a presença suplementar. Trata-se daquela situação em que a temática indígena é incluída como acréscimo lateral ao currículo, sem alterar sua estrutura principal. Aparece numa aula específica, num projeto pontual, numa semana comemorativa ou num tópico isolado, mas não reorganiza a arquitetura narrativa do conhecimento escolar.

Essas formas não são excludentes. Frequentemente se combinam. E o ponto mais importante é este: todas elas permitem que a presença indígena seja reconhecida sem que o centro do currículo seja deslocado.

É justamente isso que torna a presença subordinada uma categoria útil. Ela ajuda a perceber que o problema não está apenas em “ter ou não ter” indígenas no currículo. O problema é como essa presença é produzida e sob quais condições ela continua sem capacidade de reorganizar a centralidade eurocêntrica do conhecimento escolar.

A força dessa leitura está em deslocar o debate da contagem de aparições para a análise da posição ocupada. Um currículo pode mencionar povos indígenas e ainda assim continuar sendo profundamente não indígena em sua estrutura. Pode citar a diferença sem permitir que ela altere o centro. Pode incluir sem redistribuir legitimidade.

E é exatamente essa operação que a Lei 11.645/08, em sua dimensão mais radical, deveria ser capaz de tensionar.

5 ENTRE RECONHECIMENTO E CONTENÇÃO: OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Toda vez que uma demanda historicamente insurgente entra no Estado, ela ganha densidade normativa, mas também passa a viver sob o risco da contenção. A institucionalização é importante, mas nunca é neutra. Ela amplia alcance, cria obrigações, legitima disputas. Ao mesmo tempo, traduz, administra e frequentemente modera a radicalidade daquilo que incorpora.

Com a Lei 11.645/08, algo semelhante ocorre. O Estado brasileiro reconhece formalmente a necessidade de incluir a temática indígena no currículo, mas esse reconhecimento não se dá em terreno vazio. Ele entra num sistema educacional que já possui tradição curricular sedimentada, cânones consolidados, bibliografias estabilizadas, formação docente insuficiente e forte dependência de uma narrativa histórica nacional estruturada a partir de referências não indígenas.

Esse é um ponto central. A assimetria curricular não decorre apenas da má vontade de professores ou da ausência de políticas específicas. Ela está ligada à própria forma como o currículo brasileiro foi historicamente organizado. O centro já estava dado. E esse centro não era indígena.

É por isso que a simples presença da lei não basta. A institucionalização da pauta indígena corre constantemente o risco de ser absorvida por linguagens mais administráveis, como as da diversidade, da

multiculturalidade despolitizada ou da valorização genérica das diferenças. Quando isso acontece, a questão indígena continua sendo admitida, mas já em versão pedagogicamente domesticada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ajudam a perceber a ambivalência desse processo. Embora tenham sido produzidas em torno da Lei 10.639/03 e da reeducação das relações entre negros e brancos, elas oferecem base importante para pensar também a necessidade de deslocamento mais amplo do currículo diante das hierarquias raciais e civilizatórias que estruturam a escola brasileira. O problema é que, na prática, o sistema educacional muitas vezes absorve a força desses documentos sem permitir que eles produzam reordenação profunda.

A presença indígena, então, pode ser formalmente reconhecida e, ainda assim, permanecer subordinada. O Estado admite a pauta, mas não garante plenamente as condições para sua centralidade curricular. O resultado é um tipo de inclusão controlada: suficiente para afirmar compromisso institucional, insuficiente para reorganizar o campo do conhecimento escolar.

Essa é, talvez, a contradição mais importante da Lei 11.645/08. Sua potência está em ter deslocado juridicamente o que antes podia ser omitido. Seu limite está em ter sido recebida por uma estrutura curricular que sabe muito bem como incorporar sem se deixar transformar.

6 A QUESTÃO INDÍGENA COMO CONTEMPORANEIDADE E DISPUTA EPISTEMOLÓGICA

Se a presença subordinada é um problema, a pergunta decisiva passa a ser outra: o que significaria uma presença não subordinada da questão indígena no currículo?

A resposta não pode ser simplesmente quantitativa. Não se trata apenas de aumentar a frequência de conteúdos sobre povos indígenas. Trata-se de outra coisa, mais profunda: reconhecer os povos indígenas como sujeitos contemporâneos de pensamento, território, história, política e produção de mundo.

Esse ponto é decisivo porque a colonialidade curricular operou, durante muito tempo, por meio de uma dupla expropriação. Primeiro, retirou dos povos indígenas sua posição de sujeitos históricos plenos. Segundo, retirou deles sua condição de produtores legítimos de conhecimento. A consequência foi uma escola capaz de falar “sobre” indígenas, mas raramente disposta a aprender com a densidade epistemológica de seus modos de existência.

É justamente aqui que autores indígenas contemporâneos se tornam fundamentais. Ailton Krenak, Gersem Baniwa e Daniel Munduruku, entre outros, não apenas ampliam a discussão sobre educação e currículo. Eles deslocam o próprio ponto a partir do qual a escola pode pensar o mundo. Suas reflexões não cabem no lugar subordinado que o currículo tradicional costuma reservar à diferença cultural. Elas colocam em crise a forma moderna, colonial e predatória de organizar o tempo, a natureza, a comunidade, a memória e a vida.

Quando essa dimensão não entra no currículo, o que se perde não é apenas informação histórica sobre os povos indígenas. O que se perde é uma possibilidade de reorganização epistemológica. A escola continua ensinando o Brasil a partir de um horizonte civilizatório estreito, no qual os povos indígenas podem ser objeto de estudo, mas não referência intelectual de reorganização do pensamento.

É por isso que a Lei 11.645/08 deve ser defendida não apenas como política de inclusão temática, mas como oportunidade de disputa epistemológica. Seu sentido mais forte não está em acrescentar indígenas ao currículo. Está em permitir que a escola brasileira deixe, ainda que parcialmente, de ser pensada apenas a partir de uma soberania não indígena do saber.

Dito de outro modo: a presença indígena só deixará de ser subordinada quando os povos indígenas deixarem de aparecer apenas como conteúdo e passarem a ser reconhecidos também como horizonte de inteligibilidade, como fonte de teoria, como crítica viva à organização colonial do conhecimento e como presença contemporânea que reabre a própria pergunta sobre o que vale a pena ensinar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo buscou demonstrar que a Lei 11.645/08, embora represente importante inflexão político-curricular, não produziu automaticamente uma incorporação simétrica da questão indígena no currículo escolar brasileiro. A presença indígena, em muitos contextos, continua operando sob formas subordinadas de reconhecimento, frequentemente marcadas pela folclorização, pela arqueologização, pela moralização e pela suplementação temática.

A categoria de presença subordinada, proposta ao longo do texto, procurou oferecer uma chave de leitura para esse fenômeno. Seu objetivo foi mostrar que o problema da questão indígena no currículo não pode ser reduzido à dicotomia entre presença e ausência. O ponto decisivo está na posição ocupada, na densidade atribuída e na capacidade ou incapacidade dessa presença de reorganizar a estrutura epistemológica do currículo.

Nesse sentido, a principal contribuição da Lei 11.645/08 talvez não esteja em ter resolvido o problema, mas em ter tornado mais difícil a continuidade de sua naturalização. Antes dela, a omissão da temática indígena podia operar como ausência normalizada. Depois dela, essa ausência ou sua presença subordinada passa a poder ser interrogada como inadequação histórica, política e pedagógica.

Mas a lei, sozinha, não basta. Sua efetividade depende da disposição de enfrentar a assimetria curricular em seu nível mais profundo: o da organização do centro. Enquanto os povos indígenas continuarem sendo incluídos sem deslocar a lógica principal do conhecimento escolar, a escola brasileira seguirá operando sob a forma de um reconhecimento incompleto.

Defender a Lei 11.645/08, portanto, não é apenas defender a inclusão de um tema. É defender a possibilidade de que o currículo brasileiro deixe de tratar os povos indígenas como margem administrável

da nação e comece, finalmente, a reconhecê-los como parte incontornável de sua historicidade, de sua contemporaneidade e de sua inteligência coletiva.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.