NÓS

DOSSIÊ

Artes, estéticas e representações Indígenas

REVISTA

CULTURA, ESTÉTICA & LINGUAGENS
VOL. 07, Nº 02 - 2º SEMESTRE - 2023

ISSN 2448-1793

ISSN 2448-1793
REVISTA
Cultura, Estética & Linguagens

POVOS INDÍGENAS, ORIENTAÇÕES CURRICULARES E MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ESTREITANDO O OLHAR NO ANO DO BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

INDIGENOUS PEOPLES, CURRICULAR GUIDELINES
AND HISTORY TEACHER'S MANUAL:
NARROWING THE GAZE IN THE YEAR OF THE BICENTENNIAL
OF BRAZIL'S INDEPENDENCE

https://doi.org/10.5281/zenodo.8377768

Envio: 30/11/2022◆ Aceite: 20/09/2023

Ordália Cristina Gonçalves Araújo

Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás. É professora da Universidade Estadual de Goiás. Participa do grupo de pesquisa do CNPq História indígena e História ambiental: interculturalidade crítica e decolonialidade (PPGH/UFG). Integra os GTs Ensino de História e Educação e História e Cultura Indígenas da ANPUH-GO.

RESUMO

Investiga-se as três versões da BNCC e o Manual do Professor Araribá Mais História (8º ano), Editora Moderna, com vistas à análise de como a diversidade cultural (ou as histórias indígenas) foi abordada nesses materiais, os avanços e recuos, com a finalidade de compreender a proposta curricular para o ensino de História destinado aos estudantes brasileiros do ensino fundamental (anos finais) da educação básica, tendo como aporte epistemológico a interculturalidade crítica (ou decolonialidade). Essa análise traz a possibilidade de veicular concepções outras de cosmologias que estão situadas fora dos limites de uma sociedade regida pela ideia de progresso linear e evolutivo, integra os debates contemporâneos em relação à diversidade cultural no Brasil e às histórias indígenas (in)visibilizadas nos currículos escolares e aponta para a necessidade de reescrita das histórias produzidas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; BNCC; Cultura; Interculturalidade crítica; Histórias indígenas; Bicentenário da Independência.

ABSTRACT

The three versions of the BNCC and the Professor's Manual AraribáMaisHistória (8th grade), EditoraModerna, are investigated, with a view to analyzing how cultural diversity (or as indigenous histories) was addressed in these materials, the advances and setbacks, with the purpose of understanding the curricular proposal for the teaching of History aimed at Brazilian students in elementary school (final years) of basic education, having critical interculturality (or decoloniality) as an epistemological contribution. This analysis brings the possibility of vehicular conceptions of other cosmologies that are located outside the limits of a society governed by the idea of linear and evolutionary progress, integrates contemporary debates regarding cultural diversity in Brazil and indigenous histories (in)visible in curricula and points to the need to rewrite the stories produced.

KEYWORDS: History teaching; NCBC; Critical interculturality; Indigenous stories; Independence bicentennial.

INTRODUÇÃO

Em 2015 várias comissões ordenadas pelo MEC deram início à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de que ela seja um instrumento a subsidiar a formulação de propostas curriculares no âmbito estadual e municipal, além de se constituir em um dispositivo orientador das políticas de Avaliação da Educação Básica, de elaboração dos materiais didáticos e da política de formação docente. Prevista pelo Art. 210 da Constituição Federal (1988), a BNCC tem sua legitimidade assegurada pelos textos legais direcionados especificamente à educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Art. 26 – 1996, 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB – 2009; Conferências Nacionais de Educação - CONAE e o Plano Nacional de Educação– PNE – 2014).

Nas etapas de elaboração da BNCC foram apresentadas três versões pelas comissões responsáveis. Um primeiro documento, preliminar, divulgado e avaliado, inclusive por consulta pública, entre setembro de 2015 e março de 2016; um segundo documento revisado disponibilizado entre maio e agosto de 2016 quando também passou pelo crivo avaliativo de organizações e redes educativas de todo o país e, por

fim, o documento final, homologado em dezembro de 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio).

Considera-se, neste artigo, as três versões da BNCC ao voltar-se para os dois primeiros documentos e investigar como a diversidade (ou as histórias indígenas) foi abordada no ensino básico, especificamente no Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9° ano) comparando-os com o terceiro documento já homologado.

Para pensar essa questão de maneira verticalizada, estreitamos nosso olhar para analisar a reverberação das diretrizes da BNCC no manual didático organizado pela editora Moderna, *Araribá mais: história - manual do professor.* Trata-se de uma obra coletiva publicada em 2018 para o trabalho com Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano). Nos detivemos no volume 3, destinado ao 8º ano, por identificarmos, nessa obra, os conteúdos concernentes ao processo de independência do Brasil, na primeira metade do século XIX, e, também, pelas análises, investigações e debates postos pelo bicentenário da independência, comemorado em 2022.

Se a temática indígena se tornou obrigatória no contexto escolar da educação básica a partir da Lei 11.645/08, cabendo aos documentos orientadores dos currículos sua implementação, como os povos indígenas, suas histórias e suas culturas são retratados nos materiais didáticos produzidos de acordo com tais recomendações, ou seja, tendo como diretriz a BNCC? Delimitando um recorte mais estrito, como os povos indígenas foram retratados na obra citada, e, mais especificamente, no conteúdo especificado, tendo em vista a prerrogativa de preencher os critérios de seleção de livros didáticos sugeridos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2020[1]?

As prescrições curriculares da BNCC para o componente curricular História e o Manual citado serão perspectivadas na ótica do ensino da temática indígena e suas peculiaridades (SILVA, 2017, p. 93-94). Um olhar que prescinde da universalização da história indígena, pois funda-se na compreensão da existência de diversidade de

[1] Um dos indicadores a serem observados no momento da seleção de livros didáticos era "Valorização da cultura e da história de diferentes populações, em especial a cultura afrobrasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08), problematizando, de forma transversal, questões étnico-raciais por meio de uma educação antirracista (BRASIL, Guia, 2019, p. 4).

"culturas, historicidades e modos de se expressar" dos povos indígenas (CAVALCANTE, 2011), de modo a traçar as especificidades de cada um.

Toda essa pluridiversidade étnica e linguística sofreu com as ações assimilacionistas do projeto colonial visto a intencionalidade do Estado (português ou brasileiro) em integrá-los à sociedade envolvente como súditos ou trabalhadores úteis à nação (MARIN, 2009) com vistas ao apagamento, e, no limite, extermínio de epistemes outras. Contudo, em que pesem as influências dos colonizadores sobre os indígenas nas relações interculturais estabelecidas nos contatos, eles também influenciaram esse "Outro", colonizador, bandeirante, viajante, missionário, indigenistas (NAZARENO, 2017). Houve influências mútuas, porém, tem-se a supremacia histórica de apenas uma parte, a do colonizador. É o que temos hoje no nosso ensino de História escolar: a história dos vencedores.

Não significa dizer que não sabemos as versões indígenas desses eventos. Significativas pesquisas têm sido feitas nas universidades brasileiras desde estudos interdisciplinares que englobam áreas de conhecimentos diversas como a História, a Antropologia, a Arqueologia, a Linguística, dentre outras. Mais recentemente, pesquisas de autoria indígena vêm sendo realizadas nas instituições de ensino intercultural indígena como as do Núcleo Takinahaky da Universidade Federal de Goiás, porém encontram, muitas vezes, impedimentos para se chegar à ponta, no chão da escola, fazendo prevalecer um ensino em que muitas vezes o indígena surge como um ser fossilizado, folclorizado, primitivo, congelado no passado (CAVALCANTE, 2011; SILVA, 2017). Um ser a quem é negado a coetaneidade (FABIAN, 1983 apud CASTRO-GÓMEZ, 2005) como se para ser indígena atualmente fosse preciso viver na floresta, andar nu e usar um penacho na cabeça[2] (SILVA, 2015).

[2] Em tempos de pandemia, os registros de indígenas infectados pelo novo coronavírus e os índices de óbito pela SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) contabiliza apenas os dados daqueles que residem em aldeias, deixando de identificar os indígenas situados em contextos urbanos. Por esse motivo a APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) criou o Memória Indígena tornando mais abrangente os dados compilados.

POR QUE FALAR DE HISTÓRIAS INDÍGENAS HOJE?

Tratar de histórias indígenas na contemporaneidade relaciona-se, em primeiro lugar, às conquistas postas pela Constituição Federal de 1988 com a garantia de direitos aos povos indígenas à educação própria (Art 210), à organização social e ao território (Art. 231 e 232) e os outros dispositivos legais decorrentes como a Lei 11.645/08 que alterou o Artigo 26-A da LDBEN tornando "obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" ao longo do processo de escolarização de nível básico.

No âmbito internacional tem-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais aprovada em 1989, ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004 que, que em seu art. 31 faz referência aos procedimentos educativos com vistas a "eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos" no sentido de assegurar que "livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados" (CONVENÇÃO, 1989 *apud* DIRETRIZES..., 2015, p. 3). Fatos que produziram demandas e valorização das pesquisas sobre os povos indígenas brasileiros (CAVALCANTE, 2011).

A projeção de indígenas no cenário nacional e internacional no contexto de mobilização pela proteção e garantia dos direitos adquiridos em 1988 (ameaçados atualmente), dentre eles Ailton Krenak, Raoni Metuktire (Kayapó), Sônia Guajajara, Daniel Munduruku, Gersem Baniwa, Célia Xacriabá, Joenia Wapichana e tantos outros, torna pertinente o falar das histórias indígenas atualmente. Ressalta-se a diversidade dessa liderança indígena de modo a denotar a origem de cada um e, consequentemente, a pluridiversidade brasileira em todas as suas nuances, incluindo o movimento indígena.

Outro motivo para se falar das histórias indígenas hoje está no caráter de resistência e protagonismo dos povos indígenas no contexto da secular política integracionista do Estado luso-brasileiro ao longo do tempo. 1988 marca, portanto, a ruptura entre o bilinguismo transição – categoria referenciadora das etapas que os

povos indígenas deveriam percorrer para a "transição" da categoria de índio para a de "trabalhador rural" ou "campesino" com a finalidade de integrá-lo à sociedade nacional – aplicado aos povos indígenas do Brasil para o bilinguismo intercultural proposto a partir da Constituição Federal de 1988.

Por fim, falar das histórias indígenas remonta à necessidade de revisão dos pressupostos que balizam o ensino de História na educação básica ao questionar, refletir, problematizar como a pluridiversidade brasileira tem sido trabalhada, ocultada, invisibilizada (Cf. BITTENCOURT, 2013). Desde o marco constitucional de 1988, os indígenas participam das definições para o setor educativo, em função das conquistas aos direitos garantidos (Artigos 210, 232 e 233) e reafirmados na subsequente legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN [1996] especialmente os artigos 32, 78 e 79; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI [1993]), além de outros dispositivos legais (Parecer14/99; Resolução 03/99/CNE; Plano Nacional de Educação [2001]; Lei 11.645/08 que determina a obrigatoriedade do ensino de história indígena e afro-brasileira na educação básica). Também, as *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*, apontam fortes justificativas às pesquisas e inserções de conteúdos concernentes às histórias indígenas na base comum curricular, bem como nos currículos das instituições educativas brasileiras (Parecer CNE/CEB nº 14/2015, p. 6-7).

Desta forma, busca-se perceber como a história e as culturas dos povos indígenas no Brasil aparecem nos documentos publicados da BNCC (versão preliminar, versão revisada e versão final) visto o seu caráter de orientação curricular para o ensino básico em todo o país e como isso se verticaliza no livro didático a partir da análise do *Manual do Professor Araribá Mais História* (8º ano), tendo em perspectiva toda a pluridiversidade étnica e linguística aqui existente e reconhecida em 1988. Pautar-se nesse argumento aponta à importância das histórias indígenas, mas também e, sobretudo, à importância das várias histórias de resistência ao projeto da

colonialidade, entendido como padrão de poder interligado por redes complexas e imbricadas em diversas áreas como o saber, o poder e o ser (MIGNOLO, 2010).

Atualmente, de acordo com dados do IBGE 2010 existem aproximadamente 817,9 mil pessoas autodeclaradas indígenas que habitam o território brasileiro, perfazendo um total de mais de 0,4% do total da população do Brasil. São 305 povos contabilizados e 274 línguas indígenas faladas.[3] Embora haja divergência quanto a estes percentuais, eles apontam para a diversidade e variedade étnico-linguística existente no país, "opondo-se à noção de monolinguismo tão difundida na escola e na mídia, uma noção que tem compromisso com a política da monocultura no Brasil" (DUNCK-CINTRA; BARRETOS; NAZÁRIO, 2016, p. 133).

Nas crônicas de Luiz Antônio da Silva e Sousa, de 1849, encontramos uma lista de povos indígenas que existiam no território do estado de Goiás àquele período. Embora relativamente extensa[4], a enumeração do cronista omite, por exemplo, o povo Javaé por desconhecer sua existência ou por considerá-lo pertencente ao povo Karajá, como era comumente retratado até recentemente (TORAL, 1992; RODRIGUES, 2008).

A questão da ausência de povos indígenas em importantes fontes documentais (PALACIN, 2012) que se constituem aportes às pesquisas referentes a essa temática na atualidade, foi analisada por Rodrigo Martins dos Santos em sua dissertação de mestrado. Nela, o pesquisador afirma que Curt Nimuendaju deixou de citar vários povos em seu mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes produzido em 1944 (SANTOS, 2013), por desconhecê-los. Partindo de pressupostos teóricos da antropogeografia, Santos (2013, p. 236) encontrou

[3] Dados preliminares do Censo Demográfico de 2022 apontam para uma estimativa de 1.652.876 de indígenas no Brasil atualmente. Fonte: Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/04/19-de-abril-povos-indigenas-lutam-por-mais-visibilidade-e-valorizacao#:~:text=Resultados%20preliminares%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico,mil%20pessoas%20(817%2C9%20mil. Acesso em: 28 de jun. 2023.

[4] A lista indicada por Silva e Sousa inclui: Cayapo´s, Chavante, Goyaz, Crixás, Araés, Canoeiros, Apinagés, Capepuxis, Coroá e Coroá-Merim, Temimbo´s, Cherentes e Cherentes de Quá, Tapirapés, Carajás e Carajais, Gradaús, Tessemedús, Amadús e Guayá-Guasú e Bororo's (Silva e Sousa, 1872, 494-496).

> um total de 71 etnias no entorno imediato aos Gerais, sendo que dessas apenas 30 constavam no mapa de Nimuendaju (2002a [1944]), um acréscimo de 41 etnias. Alerto que essa área ainda não corresponde a todo o *Planalto Central e adjacências*,[5] onde localizei 200 etnias (88 além das 112 de Nimuendaju).

Os dados aludem à "multietnicidade" que existiu nessa região, mas que pouco conhecimento detemos sobre ela" (Idem, p. 304). Por isso faz-se importante e pertinente o surgimento de pesquisas alusivas às histórias indígenas no Brasil e sua inserção no currículo de História escolar.

No estado de Goiás, por exemplo, existem, atualmente, três povos indígenas (Avá-Canoeiro, Karajá e Tapuia) (Cf. SILVA; LIMA; SOUZA, 2018), todavia, historicamente, vários outros povos habitavam o antigo território goiano (MENDONÇA, 2008, p. 68-70; SOUSA, 1872, p. 494-496; CHAIM, 1983, p. 52-53). Muitos deles foram exterminados no momento do contato com os colonizadores (como os Goya, os Araé, os Crixá e os Araxá que, segundo pesquisas, foram extintos logo no início dos contatos por conta de doenças trazidas pelos colonizadores [ROCHA, 2016]) ou ao longo do processo de invasão, conquista e ocupação dos territórios interioranos pelas frentes extrativas mineratórias ou pecuaristas.

Desde o início da colonização, a diversidade étnica e linguística dos povos originários sofreu com enganos e incompreensões, mas, sobretudo, com o despovoamento. Para o historiador Ronaldo Vainfas (2000, p. 37), esse termo alude à primeira característica das histórias indígenas no Brasil. A diversificação nos índices demográficos aplicada ao território brasileiro pelos pesquisadores dá conta de que a população indígena no limiar do século XVI variava entre 1 e 6,8 milhões de pessoas na Amazônia, Brasil Central e costa nordeste (CARNEIRO DA CUNHA, 1992, p. 14) existindo aproximadamente 1.400 povos indígenas. Guerras de conquista, extermínio, escravização, contágio por doenças (varíola, sarampo e tuberculose) provocaram diversas reações entre tais povos no contato com os colonizadores, dentre elas, o

[5] O Planalto Central é uma formação de relevo situada no centro do Brasil, nos estados de Goiás, Minas Gerais, Bahia, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Piauí, além do Distrito Federal. Os Gerais correspondem à porção nordeste dessa geomorfologia, e será o foco desta pesquisa (SANTOS, 2013, p. 39).

deslocamento para fugir à escravização e às consequências contagiosas das moléstias, com dizimação de povos inteiros.

Somente na primeira metade do século XX desapareceram muitos povos (VAINFAS, 2007). Contudo, em que pese as determinações fatalistas de etnólogos, indigenistas ou missionários nesse período ao asseverar o desaparecimento dos povos indígenas brasileiros, os dados dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010 apontam para um crescimento populacional deles no Brasil (AZEVEDO, 2000, p. 47; CENSO 2012).

Em relação às histórias indígenas, a interculturalidade crítica pode ser tomada como um pressuposto à visibilização de povos indígenas que passaram por processos de subalternização, apagamento de suas memórias e consequente ocultamento na história do Brasil. Ela também contribui à construção de narrativas outras pautadas pela perspectiva indígena e possibilita pensar em pedagogias fundadas nas memórias dos povos indígenas, constituindo o que Walsh (2013) denominou de pedagogia decolonial, aquela pedagogia vista como projeto e como atitude política, social, cultural, existencial que remete a práticas de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem num processo de reflexão e ação com vistas ao questionamento da racionalidade e do poder colonial.

Nesse sentido, a antropóloga Patrícia de Mendonça Rodrigues (2008, p. 109) sustenta que "a mitologia histórica Javaé cultiva de forma extraordinária a memória do passado" e, da mesma maneira, os outros povos indígenas, dado a estruturação social e cultural na oralidade, responsável pela perpetuação de traços cosmológicos e identitários tradicionais. Fato que, de certa maneira, viabiliza possibilidades de reescrita da história tendo como pressuposto a memória longa dos povos indígenas, nas quais eles apareçam como copartícipes, protagonistas e não apenas como coadjuvantes (NAZARENO, 2017).

Por outro lado, a interculturalidade crítica vai ao encontro da reivindicação do Movimento Indígena:

> Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais

> didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (Parecer CNE/CEB nº 14/2015, p. 6-7).

E, por último, a interculturalidade crítica proporciona a ruptura com dualismos forjados pela racionalidade moderna (cultura/natureza, mente/corpo, civilizado/selvagem), sobretudo pelo seu alinhamento às epistemologias ecológicas e ao enfoque enactivo (CARVALHO, STEIL, 2013; VARELA *et al*, 1992) ao compreender que tanto o corpo quanto a mente contribuem para a produção do conhecimento (aprender fazendo) (NAZARENO; CARDOSO, 2013). O conhecimento, nesse caso, é "derivado da percepção, isto é, da vivência do corpo imerso em lugar; dos sentidos em contato com o ambiente" (THIAGO, 2007, p. 20) e resulta numa construção que se dá por meio da experiência – constituída de percepção e reflexão - no lugar, algo que os povos indígenas compreendem muito bem em virtude do pertencimento à natureza e ao território como algo inerente, inseparável de suas cosmologias.

DE QUE FORMA OS CONTEÚDOS VINCULADOS ÀS TEMÁTICAS INDÍGENAS FORAM ABORDADOS NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC?

De maneira específica, a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo no sentido estrito do termo, mas um "elemento norteador de demais políticas do Estado e não deveria ser tomada como proposta curricular, embora devesse gerar tais propostas a partir de elementos que seriam comuns a todo o país" (MARTINS, 2017, p. 49). Por isso ela se torna fundamental ao estabelecimento de políticas públicas vinculadas à formação inicial e continuada de professores e a constituição de materiais didáticos que atendam a educação básica.

Já a categoria currículo aporta um termo dicotômico e polissêmico. Dicotômico porque alude tanto ao produto expresso na prescrição programática de habilidades e conteúdos (objetos de aprendizagem), ou, em sua acepção mais ampla, alude ao

sentido de ser produtor de culturas. Polissêmico por representar um campo de disputas e um campo de constituição de subjetividades (SILVA, 2010) ao estar incluso nele "todas as relações e o modo com que se apresentam, desde um simples gesto até o silenciamento sobre determinado tema" (RIBEIRO JR; VALÉRIO, 2017, p. 28-29) constituindo-se, por isso mesmo, como uma construção social pautada por uma gama de conflitos entre sujeitos diferentes em suas ações e em seus espaços de luta e de confrontos (pp. 55, 58).

Posto isso, fizemos uma busca em cada documento da BNCC (três versões), nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), componente curricular História, à procura de objetivos/habilidades que apresentavam claramente expressões concernentes a conteúdo das histórias indígenas, tais como "povos indígenas" e "diversidade étnico-cultural", além de termos específicos como "Tupi" e "Confederação dos Tamoios", "Revolta dos Tupinambá", dentre outros. Em relação ao Manual do Professor Araribá Mais do 8º ano, recortamos os conteúdos concernentes ao processo de Independência do Brasil em virtude do bicentenário desse evento histórico em 2022 no intuito de verificar a inserção e o tratamento dado a essa temática no livro didático a partir dessa delimitação.

BNCC Primeira versão - Preliminar

Publicizada em 2015, teve no campo de História seu maior alvo por parte dos críticos, cujas pontuações englobaram basicamente a ênfase na história do Brasil e a presença insignificante da História Europeia nos objetivos de aprendizagem.

Centrada estruturalmente na história do Brasil, em atendimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08, essa versão pautou-se pela arte do recorte ao não se submeter à cronologia clássica e linear e ousar romper com o ensino de História praticado na educação básica, pautado pelo ponto de vista europeu, ou seja, pautado no modelo esquemático quadripartite (história Antiga, história Medieval, história Moderna e história Contemporânea), sendo a história do Brasil um apêndice dessa suposta história universal (Cf. FONSECA, 1993, p. 51-53).

Da forma como foi proposta, a BNCC preliminar "poderia contribuir para compensar silenciamentos e esquecimentos de longa data na memória nacional" (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 26), embora também tenha recebido críticas à "diminuta problematização concernente à diversidade na proposta", ou seja,

> a diversidade surge na parte diversificada e não na parte comum, fator claro da evidente hierarquização de saberes do documento pautada pela proposição de uma matriz curricular eurocêntrica. A Base, no texto preliminar, assume um caráter de ruptura com as conquistas adquiridas pelos povos indígenas desde o marco histórico constitucional de 1988 ao desconsiderar a produção intelectual efetivada nos cursos de Educação Intercultural vigentes em várias regiões do país e as leis 10.639/96 e 11.645/08 que tratam da inclusão das histórias e das culturas de afroamericanos e ameríndios na educação básica (NAZARENO; ARAÚJO, 2018, p. 40).

Em que pese seu início com a proposta de se trabalhar com as "diversas maneiras de contagem e de registro do tempo" dos povos indígenas brasileiros no 6º ano (CHHI6FOA066), esse objetivo de aprendizagem integra o enfoque "Representações do tempo" ficando em aberto a questão dessa abordagem num período anterior ou posterior à conquista europeia nas Américas.

De maneira mais específica, as explicitações de eventos, temporalidades e espaços se vê claramente nos objetivos expostos para o 7º ano, que centraliza a gama de conteúdos sobre os povos originários nas aulas de História nessa fase do ensino fundamental, reunindo oito dos treze objetivos propostos. Deles apreende-se a delimitação de conteúdos como Confederação dos Tamoios (1556-1567), Revolta dos Manao (século XVIII) e movimentos indígenas (século XX) (CHHI7FOA090), junto a outros conteúdos com vistas ao atendimento da Lei 11.645/08 como a Cabanagem (1835-1840), a Balaiada (1838-1841) (CHHI7FOA083) e Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) (CHHI7FOA088).

Por esses objetivos, a proposta enseja um ensino de História com vistas ao estudo a partir de categorias, noções e conceitos, tais como protagonismo, resistência, escravidão (CHHI7OA084), sobretudo no Estado do Grão-Pará e Maranhão entre os séculos XVII e XVIII (CHHI7FOA086). Além de propor, ainda para o 7º ano, o trabalho com a diversidade cultural dos povos originários a partir do estudo das "diversas

formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e das necessidades de cada grupo", sem especificar temporalidade, enquanto problematização com vistas à desconstrução de preconceitos e estereótipos (CHHI7FOA093) e práticas de exclusão social (CHHI7FOA094).

A proposta curricular para o 8º ano aposta num ensino de história de viés político ao propor o estudo dos povos indígenas no contexto da Conquista europeia em que as relações interétnicas estabelecidas no início da colonização, sobretudo no Rio de Janeiro, eram pautadas por disputas, tensões, conflitos e negociações (CHHI8FOA101CHHI8FOA102CHHI8FOA108), bem como processos de mudanças e permanências concernentes a eles ao delimitar os períodos colonial, imperial e contemporâneo (CHHI8FOA121). Já o único objetivo de aprendizagem do 9º ano se volta ao trabalho conceitual fechado na questão dos movimentos indígenas e direitos assegurados pelo marco constitucional de 1988 (CHHI9FOA139).

Ressalta-se que essas temáticas não estão atreladas aos conteúdos exclusivos das histórias indígenas, mas compartilham do mesmo status dos conteúdos relativos aos africanos, afrodescendentes, imigrantes, dentre outros. Da mesma forma, tem-se uma quebra, ainda que sutil, na linearidade clássica dos conteúdos do ensino de História, o que não a faz ausente, pelo contrário, o início das abordagens situa-se no século XVI (6º ano) com o desenrolar no século XX (9º ano), ainda que o século XIX não tenha merecido explicitações. Em que pese, a abordagem dessa proposta preliminar para o ensino de História escolar a partir da história do Brasil, as histórias indígenas permaneceriam invisibilizadas, caso fosse homologada, e sua contribuição à pluridiversidade brasileira ficaria relegada a um plano inferior.

O ensino de História escolar proposto na BNCC preliminar causou inúmeras polêmicas em diversos setores e grupos da sociedade brasileira e não apenas entre professores do ensino básico ou do ensino superior e especialistas da área, fato que evidenciou as disputas em torno de qual história ensinar (RIBEIRO JÚNIOR; VALÉRIO, 2017). Nesse sentido, a segunda versão, caracterizada como um retrocesso em relação à anterior, apresentou expressões claras de ruptura com a proposta anterior. Dos onze

objetivos de aprendizagem, é perceptível a presença quase total deles no 7º ano (dez) enquanto apenas um foi encontrado no 8º ano.

BNCC Segunda versão - Revisada

Essa versão, revisada, significou um recuo em relação à versão preliminar. Percebe-se a permanência da concepção de História, desde a elaboração dos primeiros currículos de ensino de História no Brasil (1915 e 1931) ao retornar à lista de conteúdos "canônicos" (ABUD, 2017), primar pela "existência de uma dominância da história europeia, cujo sentido unificado engloba e unifica a diversidade de etnias, cultura, grupos e atores sociais" (PEREIRA; RODRIGUES, 2017, p. 41) e pressupor o ensino de toda a história, i.e, do conjunto das experiências humanas.

De maneira geral, a versão revisada apresenta (1º) o uso da periodização clássica quadripartite para a História Geral (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) e para a História do Brasil e da América (Período Colonial e Período Independente com suas subdivisões: Império e República) pautado em marcos divisórios da história política, (2º) a supremacia da história política no seu sentido mais convencional, (3º) a inserção de indígenas e afrodescendentes na perspectiva da história dominante ignorando mulheres e minorias culturais e (4º) a ausência da discussão e eventual combate a temas como racismo e exclusão social entre os temas e objetivos do ensino de História.

Por isso, se constitui numa orientação curricular para o ensino de histórias indígenas altamente clássica, esquemática com enfoques desses conteúdos num espaço de tempo delimitado, a partir da conquista europeia (EF07HI03), com ênfase ao período colonial e contemporâneo, invisibilizando os povos indígenas em outros períodos históricos e espaços do território brasileiro. Embora essa BNCC traga termos como "conquista", "confrontos", "etnocídios"(EF07HI06), "resistência"(EF07HI07, EF07HI23, EF07HI24), Confederação dos Tamoios (1556-1567), movimento Levantes dos Tupinambás (1617-1621)(EF07HI17), suas construções frasais são curtas e simplificadas, o que pressupõe uma ruptura com a realidade contemporânea marcada

pelo protagonismo crescente do movimento indígena, num posicionamento muito criticado entre os pesquisadores das histórias indígenas que é a noção de "índio congelado", negando aos povos indígenas da contemporaneidade a atualização de seus modos de vida e suas epistemologias no contexto social, político e cultural brasileiro. Há que se ressaltar um objetivo que problematiza os estereótipos e os preconceitos lançados sobre esses povos (EF07HI30), bem como a importância da inter/transdisciplinaridade na abordagem desse tipo de conteúdo (EF07HI31).

O objetivo proposto para ser trabalhado no 8º ano visa a questão dos direitos adquiridos a partir da Constituição Federal de 1988, num desligamento total entre os objetivos do 7º ano (que propõe o estudo das histórias indígenas nos séculos XVI e XVII, basicamente), invisibilizando-os nos períodos posteriores até ressurgirem após 1970, aproximadamente.

BNCC Terceira versão - Homologada

Essa versão possui uma abrangência mais ampla em termo de escopo temporal e espacial ao recuar no tempo e incluir os povos pré-colombianos (astecas, maias e incas e os povos indígenas de diversas regiões brasileiras) e suas dinâmicas cosmológicas, territoriais e ambientais nas prescrições curriculares do ensino de História no 6º ano (EF06HI05,EF06HI08), com ênfase aos aspectos sociais, econômicos, epistemológicos e tecnológicos no 7º ano (EF06HI08). Os aspectos políticos também são enfatizados no 7º ano na perspectiva da conquista das Américas desdobradas em relações de "alianças, confrontos e resistências"(EF07HI08, EF07HI10), seus impactos (EF07HI09) concernentes à diversidade étnico-linguística dos povos indígenas distribuídos no território brasileiro em diferentes épocas (EF07HI12). Há de se ressaltar que a BNCC homologada deixa de especificar quais são esses "diferentes impactos", sobretudo os genocídios decorrentes dessa conquista e invasão quando se inicia a colonização dos territórios e povos americanos.

O 8º ano aborda a política indigenista brasileira focada na tutela dos povos indígenas no final do período colonial, propondo, junto a isso, a problematização de

"preconceitos, estereótipos e violências" concernentes aos povos indígenas naquele período e na contemporaneidade (EF08HI14), bem como políticas de extermínio, invisibilidade e silenciamento de memórias e conhecimentos indígenas efetivadas no período imperial a partir de discursos civilizatórios (EF08HI21, EF08HI27).

A sequência orientativa do currículo segue com a história indigenista no 9º ano quando os conteúdos concernentes às histórias indígenas englobam o período republicano, ao longo do século XX, com indicações do estudo de propostas assimilacionistas vigentes em praticamente toda a República, mas que a BNCC homologada delimita até o período de 1964 (EF09HI07), bem como à contestação desse regime político por parte dos povos indígenas brasileiros (EF09HI21).

A continuidade dos estudos prevê o apontamento relativo às demandas dos movimentos indígenas, sobretudo a partir de 1970, cujo debate, imprescindível à manutenção e retomadas epistêmicas dos povos indígenas, cristalizou no marco constitucional de 1988, o reconhecimento da pluridiversidade brasileira (EF09HI08). A última habilidade do 9º ano identificada nessa pesquisa sugere discussões e análises em torno de práticas de violência sofridas por populações marginalizadas "com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas" (EF09HI26).

Dessa forma, tem-se uma orientação curricular pautada pela centralidade da história europeia em contraponto com outras regiões do mundo (Américas, África, Oriente), numa sequenciação linear e cronológica em que a história geral ("mundo clássico", "mundo moderno", "Modernidade", "mundo no século XIX") integra a história do Brasil ("mundo colonial americano", "Brasil no século XIX", "República no Brasil", "Brasil após 1946"). Possibilita uma abordagem dos conteúdos das histórias indígenas antes mesmo da chegada, conquista, invasão e colonização dos europeus nessas regiões, o que faculta ao professor o trabalho sobre os povos indígenas em suas diversas dimensões cosmológicas, linguísticas, políticas, sociais, epistemológicas, tecnológicas, não apenas nos séculos XV-XVI, mas também em períodos anteriores e, claro, ao longo dos últimos 523 anos.

Em se tratando das outras BNCC's elaboradas, traz um número maior de habilidades (quinze ao todo), distribuídas do 6º ao 9º ano, sendo que a maior quantidade delas se concentra no 7º ano, o que apresenta similaridade com as BNCC's anteriores. Isso se justifica pelo conteúdo concernente à expansão ultramarina europeia e as relações interétnicas e assimétricas daí estabelecidas no interior de um currículo que prima pelo "uso da periodização clássica" (ABUD, 2017, p. 22). É uma base curricular mais estruturada pois traz na sua proposta, além das habilidades, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento (conteúdos), itens ausentes nas propostas anteriores.

DE QUE FORMA OS POVOS INDÍGENAS FORAM RETRATADOS NO MANUAL DO PROFESSOR PROJETO ARARIBÁ MAIS EM CONTEÚDOS SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL?

A obra *Araribá mais: história - manual do professor* é composta de duas partes (comuns em todos os volumes): Orientações Gerais e Orientações Específicas. Na primeira parte, trabalha-se a educação escolar e seus desafios, a formação dos estudantes, a Base Nacional Comum Curricular, os fundamentos teórico-metodológicos da coleção, a estrutura da obra, o processo de avaliação e a bibliografia. Nas orientações específicas, tem-se o Manual do Professor propriamente dito com orientações gerais e específicas da obra, bem como a estrutura do Livro do Estudante, salientando seu alinhamento com a BNCC. Destaca o *Manual do Professor – Digital* e os *Materiais Digitais Audiovisuais* nele disponíveis e, ainda, os Planos de Desenvolvimento, as Sequências Didáticas e as Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem sugeridas.

O conteúdo em análise encontra-se na Unidade IV, *A Independência do Brasil e o Primeiro Reinado*, dividido em três capítulos (*A crise do sistema colonial, Brasil Independente* e *O Primeiro Reinado)*, correspondendo a 20 páginas. Como objetos de conhecimento, a obra aponta: *Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana; Os caminhos até a independência do Brasil; A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão; Brasil: Primeiro Reinado; Políticas de extermínio do indígena durante o Império.*

É perceptível que o fio condutor do texto didático apresentado aos estudantes sintetiza, de modo simplificado, o processo político que resultou na independência do Brasil, em 1822, com ligações em acontecimentos anteriores, como a vinda da família real para a América Portuguesa, em 1808, e posteriores como o Primeiro Reinado e seus desdobramentos: a Constituição de 1824 e a abdicação de d. Pedro I, em 1831. Em todo esse processo, explicitado no Manual, a menção aos povos indígenas é feita apenas no tópico *A formação do Estado Nacional.* Nele, os vários grupos que compõem o território brasileiro à época, são elencados para informar a respeito dos vários projetos de formação do Estado que insurgiram nas várias regiões da antiga colônia portuguesa. Sobre os povos indígenas o texto afirma:

> Uma grande parte da população era composta de pessoas escravizadas. Em algumas regiões, como no norte do território, os indígenas compunham uma população muito grande. Não existia identificação dos grupos indígenas com um ideal nacional. As várias províncias dessa região não tinham entre si uma identidade. Além disso, o norte mantinha poucas relações comerciais e poucos contatos com as províncias centrais do Rio de Janeiro e de São Paulo e ainda menos com as do sul do Império (FERNANDES, 2018, p. 128).

Sem maiores explicitações, o trecho é vago quanto ao tratamento dado à temática, aproximando do que a historiografia recente sobre as histórias e culturas indígenas abordam: a crítica a termos generalizantes em relação aos povos indígenas dado a pluridiversidade étnica e linguística presente no território brasileiro no pré e pós-contato. Nesse sentido, embora seja produzida por um coletivo de profissionais, o texto enquadra em um dos mais graves problemas retratados por Circe Bittencourt com respeito a esse tipo de material didático, que é a forma de apresentação de seus conteúdos.

> O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo seu discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidades de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam uma "verdade" de maneira bastante impositiva (BITTENCOURT, 2004, p. 313).

Diferentemente, as outras quatro menções aos povos indígenas, nas 20 páginas da unidade, ocorrem em duas atividades propostas (item 3 da página 122 e item 3 da página 131), no box *Os indígenas na Constituição* e na seção *Para Refletir – A política indigenista brasileira do século XIX, após a independência, respeitava os costumes e as tradições dos povos indígenas?*, como se verifica a seguir.

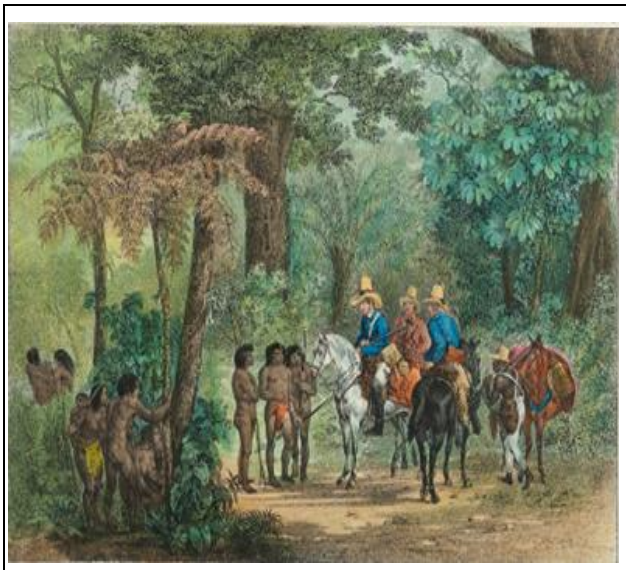
Quadro 1: Primeira atividade em que os indígenas são mencionados

Atividade no livro do estudante	**Resposta do Manual do Professor**
Você estudou que a independência de diversos países da América ocorreu por meio de conflitos e guerras. A pintura abaixo, feita por Georgina de Albuquerque, representa uma sessão do Conselho de Estado, cinco dias antes da proclamação da independência. Ela expressa algum tipo de conflito? Que hipóteses você consegue elaborar, ao observar a obra, para explicar a forma como se deu o processo de independência do Brasil? Pode-se afirmar que esse processo contou com a participação da população, incluindo os indígenas e os negros? ALBUQUERQUE, Georgina de. Sessão do Conselho de Estado que decidiu a Independência do Brasil. 1922. Óleo sobre tela, 2,1m x 2,65m. Na pintura, a princesa Leopoldina ouve José Bonifácio antes de passar informações sobre a independência a D. Pedro, que estava em São Paulo. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.	A pintura sugere que o processo de independência ocorreu à margem da população. Nos momentos decisivos, grupos instalados no poder é que decidiram por que e como o processo se daria. Nada sugere a presença ou a participação da população, muito menos do indígena e do negro.

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 122.

A análise do conjunto da obra expõe a participação dos múltiplos profissionais imbuídos da tarefa de produção do livro didático, provocando o distanciamento entre o texto principal e os outros elementos inseridos nele (os textos menores dos boxes ou seções no final do capítulo e as atividades). Além disso, é notável a ausência dos resultados das pesquisas concernentes às histórias e culturas indígenas no Manual, sobretudo quando se refere à participação dos indígenas no processo de independência (COSTA, 2021).

Quadro 2:
Box em que os indígenas são trabalhados no contexto da Constituição de 1824



RUGENDAS, Johann Moritz.
Encontro de índios com viajantes europeus. 1827-1835.
Litografia, 21,5cm x 28,8cm.

Os indígenas na Constituição

Em 1823, o estadista José Bonifácio apresentou à assembleia um projeto que propunha, basicamente, uma futura integração social dos indígenas por meio da educação, do trabalho, dos casamentos mistos e do convívio com o homem branco. Segundo Bonifácio, esse processo deveria ser conduzido pelo Estado.

A questão indígena ficou excluída da Constituição de 1824. Assim, os indígenas não foram considerados cidadãos, em brasileiros, ficando, portanto, fora dos planos políticos e sociais do país.

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 126.

O box *Os indígenas na Constituição*, representado pelo Quadro 2, aparece no Manual no contexto constitucional de 1824 e é utilizado para o reforço da não participação indígena na Independência, fato contestado na historiografia.

Quadro 3: Atividade da seção Para refletir

Atividade no livro do estudante	Resposta do Manual do Professor
Ainda em duplas, observe novamente a gravura encontro de índios com Viajantes europeus feita por Rugendas no século XIX e reproduzida na página 126 deste Capítulo. Em 1827, quando a obra começou a ser elaborada (foi concluída em 1835), o Brasil vivia o Primeiro Reinado. Na gravura estão representados os três principais grupos étnicos que formaram o povo brasileiro. Agora, faça o que se pede: a) Reflitam sobre esta afirmação: a independência brasileira não piorou nem melhorou as condições de vida dos negros e indígenas. b) Respondam: Que explicações podem ser dadas para justificar a permanência dessa situação? Como essas condições podem ser observadas na imagem?	a) A independência atendeu aos interesses de grupos da elite econômica e política. b) Resposta pessoal. Indígenas e negros em geral eram vistos como mão de obra e não como pessoas que precisariam eu participar do processo político do país. Na imagem é possível observar que os brancos foram representados montados em cavalos e bem vestidos em posição privilegiada se comparados aos indígenas, negros e mestiços, representados com pés descalços, com poucas roupas, alguns com expressão acuada e um deles conduzindo mula.

Fonte: FERNANDES, 2018, p. 126.

Na seção *Para Refletir*, anteriormente mencionada, o intuito dos/das autores/as da obra é proporcionar aos estudantes a reflexão "sobre a construção da nação brasileira após a independência" e a compreensão do "papel reservado aos indígenas em toda essa história" (FERNANDES, 2018, p. 131), a partir da política indigenista no século XIX. Para isso, trabalham a resistência desses povos ao afirmarem que

> Apesar do completo desrespeito à cultura indígena, muitos povos resistiam: os grupos aldeados, por exemplo, encaminhavam petições ao governo mostrando que permaneciam nas aldeias, reivindicando direitos coletivos e afirmando sua identidade indígena (FERNANDES, 2018, p. 132).

Numa trajetória de longa duração, evoca a Constituição de 1988 como um divisor de águas no sentido de provocar mudanças significativas para os povos indígenas, pois

> O direito dos indígenas às terras tradicionalmente habitadas por eles foi formalizado. Reconheceu-se também a importância da terra e seus recursos para a preservação física e cultural desses povos. A partir de então, a política indigenista brasileira começou a mudar (FERNANDES, 2018, p. 133).

Observamos, portanto, a incidência de textos paralelos, um que é o principal e afirma a não participação dos povos indígenas no processo de independência e outro que aponta à presença indígena nos contextos históricos da transição Colônia-Império e República a partir das Constituições de 1824 e 1988. Embora não se oponham entre si, a segunda proposta denota uma aproximação à Nova História Indígena ao referenciar bibliografias correlacionadas, por meio de citações breves ou sugestões de leitura para o/a docente[6], denotando conhecê-la. Entretanto, é possível inferir do Manual em análise uma educação do olhar direcionado aos povos indígenas no passado e no presente. No passado, ao reproduzir imagens em que eles aparecem nus e, de certa forma, inseridos nas selvas, como expresso no uso da imagem produzida

[6] As bibliografias citadas no Manual do Professor são: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012. p. 30 e SPOSITO, Fernanda. Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

por Rugendas na primeira metade do século XIX e, dessa forma, apontando para um possível distanciamento dos indígenas do desenrolar do processo de independência e, no presente, ao conquistar direitos constitucionalmente garantidos em 1988, sem mencionar o protagonismo do movimento indígena nessas conquistas. De certa maneira, essa educação do olhar reproduz a imagem dos indígenas como sujeitos passivos aos acontecimentos sócio-políticos e econômicos do Brasil. Embora resistindo, mas distantes, tendo em vista que o texto didático, da forma como foi redigido, aponta tanto a exclusão (em 1824), quanto a inclusão (em 1988) como ação do Estado e não em decorrência da participação efetiva deles.[7]

O QUE CONSIDERAR, FINALMENTE?

Ao vislumbrar análise em torno da BNCC e do Manual do Professor Araribá Mais (8º ano), depreende-se várias possibilidades, nos limites impostos pela orientação curricular, ao professor de História na educação básica. São elas: (1°) as possibilidades do trabalho com as noções de tempo, problematizando-o a partir de experiências outras vivenciadas pelos povos indígenas (PEREIRA; PAIM, 2018); (2º) a abordagem de aspectos das histórias indígenas desde os debates propostos pela Nova História Indígena (ALMEIDA, 2010), caracterizada pelo deslocamento dos sujeitos indígenas como passivos ou vítimas da colonização à uma posição em que eles são

[7] Para consultar pesquisas sobre as imagens dos indígenas reproduzidas em livros didáticos e a temática indígena em outros níveis da educação básica, ver: MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. Indígenas e Iconografia Didática: a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí, Paco Editorial, 2014 e Silva, Maria da Penha da. A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.

protagonistas em relações interétnicas assimétricas, sobretudo, conscientes das negociações necessárias num contexto altamente desfavorável; (3º) a possibilidade de trabalho inter/transdisciplinar concernente à diversidade étnica e linguística do país de maneira diacrônica e sincrônica, dado o elevado grau de "desconhecimento" das histórias de inúmeros povos indígenas anteriores à invasão europeia; (4º) a problematização de concepções cristalizadas na sociedade brasileira com vistas ao combate ao racismo, aos preconceitos e às invisibilizações sofridos pelos povos indígenas; e (5º) a desconstrução de preconceitos, estereótipos e práticas de exclusão social vinculadas às histórias desses povos (BICALHO, 2022).

Enfim, remontar à análise dos documentos oficiais propostos para balizar os currículos da educação básica e materiais didáticos relativo à diversidade indígena e como essa diversidade indígena surge em cada um deles cumpre uma função social importante, sobretudo na formação inicial e continuada de professores de História e áreas afins que atuarão em diversas escolas em todo o país. Além de integrar debates de relevância à pesquisa acadêmica e educacional, seja em relação à diversidade cultural no Brasil, seja em relação às histórias indígenas (in)visibilizadas nos currículos escolares denotando a necessidade de reescrita das histórias produzidas.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje, São Paulo, v. 1, n. 2, 2012. p. 30

ABUD, Katia Maria. **Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios incertezas e possibilidades**. In: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs). Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

AZEVEDO. Marta Maria. O censo 2010 e os povos indígenas. In: **Povos indígenas no Brasil*: 1991-1995***. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000, p. 45-48.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006, p. 31.

BICALHO, Poliene. **Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil** (org). Curitiba: CRV, 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos.** In: PEREIRA, AmilcarAraujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 69-90.

BRASIL. **LEI Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Acessado em: 18 de junho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/para-que. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª edição revista. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2018. Acessado em 05 de agosto de 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação**. PNLD 2020**: **história – guia de livros didáticos**/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: acesso em: 28 nov. 2022.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA (Org). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, Secretaria Municipal de Cultural: FAPESP, 1992, p. 9-24.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura; STEIL, Carlos Alberto. **Percepção e ambiente*:* aportespara uma epistemologia ecológica**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. especial, p. 59-79, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Lugares de lailustración. Discurso colonial y geopolíticas delconocimiento em elsiglo de lasluces**. In: *La* hybrisdelpunto cero: ciencia, raza e ilustraciónenla Nueva Granada (1750-1816). 1a ed. -- Bogotá: Editorial Pontificia, UniversidadJaveriana, p. 11-64, 2005.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância de pesquisa**. História (São Paulo) v.30, n.1, p. 349-371, jan/jun 2011.

CHAIM, Marivone Matos. **Aldeamentos indígena*s*: Goiás (1749-1811).** São Paulo: Nobel, 1983.

COSTA, João Paulo Peixoto. **Independência e cidadania: povos indígenas e o advento do liberalismo no Ceará.** Acervo*:* Revista do Arquivo Nacional, v. 34, p. 1-21, 2021.

DUNCK-CINTRA, Ema Marta; BARRETOS, Euder Arrais; NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Diversidade étnica e cultural indígena brasileira: discussões importantes no contexto da educação básica da escola não-indígena. In: PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; DUNCK-CINTRA, Ema Marta (Org). **Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica**. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 125-145.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERNANDES, Ana Cláudia (Ed. Responsável). **Araribá Mais**: Historia – Manual do Professor. São Paulo, Moderna, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP, Papirus, 1993, p. 51-53.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais dos indígenas**: resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel**. História Unisinos. 13(2):154-167, Maio/Agosto 2009.

MARTINS, Maria do Carmo. **Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a história ensinada**. In: RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs). Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017, p. 47-65.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad y gramática de ladescolonialidade. Edicionesdel Signo, Argentina, 2010. In: BLANCO, Juan. **Cartografía Del pensamiento latinoamericano contemporâneo: una introducción**. CuadernosWinaq. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. 2009, p. 25-46. Disponível em: http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/Cartografia/01.pdf. Acesso em: 21 out. 2014.

MONTEIRO, Diogo Francisco Cruz. **Indígenas e Iconografia Didática**: a imagem dos índios nos manuais de História do Programa Nacional do Livro Didático. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena BeroBiawaMahãdu (Javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. In: OLIVEIRA, Marcos de Jesus (Org.). **Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas.** 1ª ed. Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2017, v. 01, p. 85-118.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves Araújo. **História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)**. Revista Temporis[ação], v.18, n.1, jan./jun., 2018, ano 21, p.35-60.

NAZARENO, Elias; CARDOSO, Ludimila Stival. **Crítica ao dualismo ontológico racionalistaocidental a partir da decolonialidade e da enación**. Fragmentos de cultura, Goiânia, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 245-254, jul./set. 2013.

PALACIN, Luis. **A Ausência do Índio na Memória Goiana**. Ciências Humanas em Revista, 3 (1/2) 59-70, jan./dez. 1992.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial**. Educação e Filosofia, 32(66), 1229-1253, 2018. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Acesso em: 01 de mai. 2021.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Orgs). **Ensino de História e currícul*o*: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí-SP, Paco Editorial, 2017.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. **A caminhada de Tanyxiwé: uma teoria Javaé da História**. Tese (doutorado). 2008. Tese de doutorado em Antropologia. Chicago, 2008.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. **O gê dos gerais: elementos de cartografia para a etno-história do planalto central: contribuição à antropogeografia do cerrado**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2013.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas**. Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.2, p. 089-105, jul/dez. 2017.

SILVA E SOUSA, Luiz Antonio da. **Memoria sobre o descobrimento, governo, população, e cousas mais notaveis da Capitania de Goyaz**. Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, tomo XII, 4º trimestre de 1849, p. 429-510. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignacio da Silva. [2ª. edição 1872].

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTIMANN, Luisa Tombini (org). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015, p. 21-46.

SILVA, Lorranne Gomes; LIMA, Sélvia Carneiro de; SOUZA, Edevaldo Aparecido de. Povos **Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro: desafios de (re)existência**. Revista Temporis *[ação].* v.18, n.1, jan./jun., 2018, ano 21, p. 146-171.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.

SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadãos, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)**. São Paulo: Alameda, 2012.

THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de S. **O texto multimodal de autoria indígena**: narrativa, lugar e interculturalidade. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, 2007.

TORAL, André. **Cosmologia e sociedade Karajá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. História indígena: 500 anos de povoamento. *In*: **Brasil: 500 anos de povoamento**. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro, IBGE, 2007, p. 35-59.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **De cuerpo presente: lãs ciências cognitivas y la experiência humana**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa S.A, 1992.

WALSH, Catherine (Org). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito-Ecuador: EdicionesAbya-Yala, 2013, p. 23-68. Serie Pensamientodecolonial.

Rosarita Fleury
Texto Poético Visual Simplesmente Maria
Óleo e assemblage de memória - 0,70 x 0,50 cm